



Universitat
de les Illes Balears

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

NETFLIX COMO PUNTO DE PARTIDA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA SIGUIENDO EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y EL ÁMBITO PERSONAL DEL ALUMNO

Neus Orfila Beltrán

Máster Universitario de Formación de Profesorado

(Especialidad/Itinerario Lengua y Literatura Catalana/Castellana)

Centro de Estudios de Postgrado

Año Académico 2020-21

NETFLIX COMO PUNTO DE PARTIDA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA SIGUIENDO EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y EL ÁMBITO PERSONAL DEL ALUMNO

Neus Orfila Beltrán

Trabajo de Fin de Máster

Centro de Estudios de Postgrado

Universidad de las Illes Balears

Año Académico 2020-21

Palabras clave del trabajo:

Enfoque comunicativo, habilidad lingüística, ámbito personal

Nombre Tutor/Tutora del Trabajo: Margalida López Femenias

Índice

1. RESUMEN	5
2. INTRODUCCIÓN	5
3. OBJETIVOS	6
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
4.1. ADQUISICIÓN DE L1 Y L2.....	7
4.1.1. <i>¿Adquisición, enseñanza o aprendizaje?</i>	7
4.1.2. <i>Recorrido histórico por las teorías de adquisición de lenguas</i>	9
4.1.3. <i>¿Cuándo podemos hablar del aprendizaje de una L2?</i>	12
4.1.4. <i>Diferencias y similitudes entre la enseñanza de una L1 y L2</i>	13
4.2. METODOLOGÍAS DE L2.....	14
4.2.1. <i>Metodología, método y enfoque</i>	15
4.2.2. <i>Métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras</i>	15
4.2.2.1. <i>Método de gramática-traducción o tradicional</i>	16
4.2.2.2. <i>Método directo, natural o berlitz</i>	17
4.2.2.3. <i>Método audiolingual</i>	17
4.2.2.4. <i>Método situacional</i>	18
4.2.2.5. <i>Enfoque natural</i>	18
4.2.2.6. <i>La respuesta física total</i>	18
4.2.2.7. <i>El aprendizaje comunitario de la lengua</i>	19
4.2.2.8. <i>El método silencioso</i>	19
4.2.2.9. <i>La sugestopedia</i>	20
4.2.3. <i>Enfoque comunicativo</i>	20
4.3. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA.....	23
4.3.1. <i>El sistema nocio-funcional</i>	24
4.3.2. <i>La competencia comunicativa</i>	25
4.3.3. <i>Los ámbitos de uso</i>	26
5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	27
5.1. INTRODUCCIÓN.....	27
5.2. OBJETIVOS	28
5.3. CONTENIDOS	29
5.4. ACTIVIDADES	30
5.4.1. <i>Primera actividad: “Persiguiendo la lucha por la igualdad”</i>	30
5.4.2. <i>Segunda actividad: “¿Distopía o realidad?”</i>	33
5.4.3. <i>Tercera actividad: “Ni tan iguales ni tan diferentes”</i>	36
5.4.4. <i>Cuarta actividad: “Cuidado con la nube”</i>	39
5.4.5. <i>Quinta actividad: “Rapeando con lo establecido”</i>	42
5.5. EVALUACIÓN	45
5.5.1. <i>Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje (EAA)</i>	45
5.5.2. <i>Instrumentos y procedimientos de evaluación</i>	47
5.6. COMPETENCIAS CLAVE	48
5.7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	50
5.8. TRATAMIENTO DE LOS ELEMENTOS TRANSVERSALES	51
6. CONCLUSIONES	52

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
8. ANEXOS	57
8.1. MATERIALES PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	57
8.1.1. <i>Fragmentos de manifiestos vanguardistas.....</i>	<i>57</i>
8.1.2. <i>Google forms de La valla</i>	<i>60</i>
8.1.3. <i>Fragmentos de novelas distópicas.....</i>	<i>60</i>
8.1.4. <i>Comprensión auditiva Élite.....</i>	<i>64</i>
8.1.5. <i>Fragmentos de Últimas tardes con Teresa de Juan Marsé</i>	<i>64</i>
8.1.6. <i>Guía para debate</i>	<i>67</i>
8.1.7. <i>Ejemplo de noticias a denunciar</i>	<i>67</i>
8.1.8. <i>Memes de ejemplo de Paquita Salas.....</i>	<i>68</i>
8.1.9. <i>Carteles: desmantelando los mitos de la cárcel.....</i>	<i>68</i>
8.1.10. <i>Letras de canciones de rap</i>	<i>70</i>
8.2. MATERIALES PARA LA EVALUACIÓN	76
8.2.1. <i>Rúbrica para el manifiesto feminista</i>	<i>76</i>
8.2.2. <i>Diana de coevaluación de un teaser.....</i>	<i>76</i>
8.2.3. <i>Diana de autoevaluación de una conversación de Whatsapp</i>	<i>77</i>
8.2.4. <i>Rúbrica coevaluativa de un debate</i>	<i>77</i>
8.2.5. <i>Rutina de pensamiento</i>	<i>78</i>
8.3. RECURSOS	79

1. Resumen

El enfoque comunicativo es una metodología propia del aprendizaje de segundas lenguas que ha ido tomando relevancia también en la enseñanza de la lengua materna. Este se caracteriza, sobre todo, por el tratamiento de las diferentes habilidades lingüísticas para lograr trabajar y mejorar la competencia lingüística. En este estudio se presenta una propuesta didáctica para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura siguiendo este enfoque y determinando su aplicación en el ámbito personal del alumnado. En concreto, las actividades propuestas parten de series españolas pertenecientes a la plataforma *Netflix* seleccionadas teniendo en cuenta una temática que pueda resultar cercana y significativa para tratar en el aula.

Palabras clave: enfoque comunicativo, habilidad lingüística, ámbito personal

2. Introducción

Este trabajo se enmarca en la didáctica de la lengua y tiene como premisa el uso de una metodología surgida a raíz del aprendizaje de lenguas extranjeras en la enseñanza de una lengua materna para la mejora de la competencia lingüística.

Actualmente se defiende que un buen profesor de lenguas tiene que ser conocedor de todos los métodos y enfoques, ya que todos pueden ser útiles para su puesta en práctica en el aula. Es lo que muchos autores denominan la era “posmétodo”. De todos modos, en este estudio nos centraremos en uno de ellos para el desarrollo de las actividades. El método que seguiremos será el enfoque comunicativo porque nos permite tratar la destreza comunicativa y, así, llegar a ser totalmente competentes en una lengua.

Muchas veces los docentes de lenguas maternas, como en nuestro caso es el castellano y el catalán, olvidamos practicar y avanzar en algunas de estas habilidades lingüísticas por el hecho de resultar ser nuestras lenguas maternas; pero el caso es que no podemos olvidar que estas habilidades forman parte de todas las lenguas y debemos practicarlas y actualizarlas como es debido.

Gracias al enfoque comunicativo podemos mejorar la competencia lingüística y resultar totalmente competentes también en nuestra L1¹.

La estructura que seguiremos estará dividida de la siguiente manera: primeramente, se establecerán los objetivos del trabajo; después, se elaborará un apartado destinado a aquello que muchos autores ya han explicado sobre estas cuestiones como la adquisición de lenguas, las metodologías que originariamente se han contemplado para el aprendizaje de una L2 y la importancia de la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas; seguidamente, se llevará a cabo una propuesta didáctica en la que se refleje el uso del enfoque comunicativo desde el ámbito personal y privado del alumnado con la finalidad de perfeccionar esta competencia lingüística; y, finalmente, se redactarán las conclusiones fruto de la realización de este estudio.

3. Objetivos

La pregunta que nos hacemos y que pretendemos resolver con la realización de este estudio es la siguiente: ¿Es posible mejorar la competencia lingüística a través de un enfoque comunicativo que es un método propio de la enseñanza de L2 en una L1? Así, el primero objetivo será la mejora de la competencia lingüística siguiendo el enfoque comunicativo como método pedagógico.

Otro objetivo será la investigación sobre la didáctica de enseñanza de L2. Como ya hemos comentado, una de las partes de este trabajo comprende la búsqueda de información y actualización de datos ya debatidos por otros autores. Además de explorar dentro de la didáctica, también nos centraremos en realizar una búsqueda sobre la adquisición de lenguas, los ámbitos de uso y la competencia lingüística.

¹ Más adelante se aclararán algunas cuestiones de nomenclatura y definición, pero cabe decir que a lo largo de este documento utilizaremos los términos L1 y L2 como representativos de la lengua materna y de las lenguas extranjeras de posterior aprendizaje a esta primera, respectivamente.

Finalmente, nuestro objetivo será la elaboración de una propuesta didáctica partiendo del enfoque comunicativo. Este enfoque será el medio por el cual desarrollaremos la propuesta, pero también es importante destacar que seleccionaremos una situación de comunicación real dentro del ámbito personal y privado del alumnado para hacer que esta serie de actividades sean significativas.

4. Estado de la cuestión

4.1. Adquisición de L1 y L2

La enseñanza de lenguas es un campo bastante estudiado que es relativamente reciente a nuestros tiempos. Todos hablamos, como mínimo, una lengua – y nos referimos a “hablar” en este sentido como término general que engloba la capacidad que tenemos los seres humanos de ser totalmente competentes desde todos los aspectos en una lengua – pero no todos obtenemos las mismas habilidades en el aprendizaje de otras lenguas. La pregunta que nos planteamos de primera mano ante este hecho es ¿por qué no llegamos a ser exactamente igual de competentes en una L2 como en una L1?

En este apartado se pretende recoger la información que ya han tratado otros autores respecto a cuestiones relativas a la adquisición de lenguas como su trayectoria histórica, conceptos relevantes o la distinción entre lo que ahora se concibe como dos disciplinas diferentes: la adquisición de una lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera.

4.1.1. ¿Adquisición, enseñanza o aprendizaje?

El primer problema que encontramos al tratar este tema como objeto de estudio es la nomenclatura. Hemos encabezado el titular de este primer apartado con el sustantivo *adquisición*, pero dentro del mismo nos referimos a otros términos que podrían resultar sinónimos como *enseñanza* o *aprendizaje*.

Entre los años 70 y 80 se estableció una distinción, en aquel momento clara, entre *adquisición* y *enseñanza* a raíz de los estudios de Krashen y su *Modelo del Monitor*. Este autor determinó esta diferencia a partir de la supuesta dicotomía entre los conceptos ‘consciente’ e ‘inconsciente’. De este modo, el vocablo

adquisición quedaría asociado al inconsciente, a sabiendas que Krashen apoyaba la teoría de dotación genética; mientras que el concepto *aprendizaje* iría enlazado al consciente. El primero tendría en cuenta los procesos mentales automáticos, la memoria a largo plazo, el conocimiento implícito y se caracterizaría como intuitivo; mientras que el segundo se relacionaría con el conocimiento nuevo, los procesos no automáticos, el carácter reflexivo, la memoria a corto plazo, el conocimiento explícito e iría de la mano de la instrucción y el estudio (Baralo, 1995).

Esta distinción descrita hasta ahora tuvo validez en su momento, pero poco faltó para que recibiera su primera crítica referida a la dificultad de delimitar la frontera entre lo que hasta ese momento se conocía sobre el consciente y el subconsciente. Sorace (2011) propuso más tarde la “Hipótesis de la Interfaz” y con ella el concepto de *enseñanza* también tomó relevancia. A partir de estos estudios más recientes se ha podido llegar a la conclusión de que estos términos no son contrarios entre sí, a la inversa forman parte de diferentes dimensiones dentro del proceso que conlleva llegar a ser competente en una lengua.

Baralo (1995) en uno de sus artículos hablaba de un *continuum* para estos términos:

Aunque existan realmente dos tipos de conocimientos diferentes, desde una perspectiva psicológica, metodológicamente, podemos plantear un continuum entre ambos y utilizar todos los recursos a nuestro alcance para que el estudiante pueda poner en juego todas sus capacidades cognitivas (lingüísticas, estratégicas, y de conocimiento del mundo) en el proceso de desarrollo de su interlengua. (p.5)

También, esta misma autora justificaba acertadamente que para poder alcanzar un estadio alto de aprendizaje sería necesario controlar todos estos “tipos de conocimientos diferentes” a los que se refiere. El solapamiento de todas estas prácticas no puede hacer más que enriquecer al hablante o estudiante de lenguas.

Debido a esto, y para facilitar la redacción, este trabajo pretende usar indistintamente estos conceptos como si del mismo sustantivo se tratara a sabiendas de toda esta información que ya hemos explicitado. De este modo, se entenderá todo este proceso desde una perspectiva global que acoge todos los

pasos necesarios para llegar al objetivo final: el aprendizaje, la adquisición o la enseñanza de una lengua.

4.1.2. Recorrido histórico por las teorías de adquisición de lenguas

Las teorías de adquisición de lenguas han sufrido una serie de cambios a lo largo de la historia. Estas teorías se fundamentan a partir de campos de estudio de diferente índole que van cambiando y transformándose en relación con la ideología que presente el momento histórico en el que nos encontremos. Así, la adquisición del lenguaje no se puede concebir sin entender los estrechos lazos que mantiene con otras disciplinas como son la filosofía, la psicología, la lingüística, la psicolingüística o la ciencia cognitiva (Comajoan, 2003). Todas ellas aportan nuevas perspectivas, alimentan y complementan el estudio de esta rama de aprendizaje.

Aunque antes hemos comentado que la adquisición de lenguas es un estudio que podríamos calificar de altamente novedoso, cierto es que encontramos un interés primerizo que se manifiesta muchos siglos atrás. Según el autor que acabamos de citar, autores como Platón y Sócrates ya acercaron la creciente preocupación que se iba a determinar con posterioridad sobre el origen del lenguaje gracias a cuestiones epistemológicas. También, San Agustín fue de los primeros en anticipar este asunto nombrando ya la adquisición del lenguaje infantil. Después de que estos se consideren principiantes en el tema que nos concierne, tenemos que esperar hasta el siglo XVII-XVIII para volver a encontrar estudiosos preocupados por el nacimiento del lenguaje. A partir de autores como Hume, defensor del empirismo y Descartes, conocido por su pensamiento racionalista, se forja una lucha ideológica que dará paso a la fundación de la psicología como la conocemos hoy en día. Dentro de esta disciplina se forjará el estudio del lenguaje en niños y, por tanto, se asentarán los cimientos de la investigación sobre la lengua materna.

Ingram (1989), que estudió en profundidad la adquisición del lenguaje infantil, delimita los períodos de aprendizaje de los niños y establece tres etapas en el estudio de este. La primera etapa comprende los años de 1876-1926 y la denomina “estudios observacionales” porque la razón de ser de este período

radicaba en la observación de padres a sus hijos y la posterior redacción de un diario en el que se plasmaban las regularidades e irregularidades en el proceso de aprendizaje de la lengua materna. Las consiguientes etapas comprenden ya lo que muchos otros estudiosos han considerado el inicio del estudio de aprendizaje de segundas lenguas.

Ambos sistemas de aprendizaje, de alguna manera, encuentran un camino común y confluyen o se influyen a partir de las mismas teorías de pensamiento que aparecen en el siglo XX. De todas maneras, aunque sí es verdad que ha existido esta retroalimentación por parte de ambas disciplinas, en sus inicios los estudios referidos a la lengua materna estaban más relacionados con la filosofía y la psicología, más tarde también a partir de la lingüística; mientras que el aprendizaje de lenguas extranjeras se mantuvo en sus orígenes muy ligado a la enseñanza para, posteriormente, ampliar sus horizontes mediante la lingüística y la psicolingüística (Comajoan, 2003).

Realmente son muchos los factores que influyeron en el desarrollo y configuración tardía de estos estudios. Está claro que la razón de ser de ambas es distinta y esto afecta intrínsecamente a la manera en la que se enseña. Por su parte, la lengua materna se concibe como la interpretación del lenguaje desde la visión más primitiva que nos diferencia de todos los demás seres vivos; en cambio las lenguas extranjeras han significado un medio de comunicación, expresión artística o incluso para el razonamiento filosófico (Comajoan, 2003). De todas maneras, a continuación, se presentarán las cuatro teorías que contribuyeron al progreso de estos conocimientos y fundaron lo que ahora se concibe como dos disciplinas opuestas.

La primera de estas surgió en los inicios del siglo XX, pero obtuvo su máximo esplendor en los años 30 y 40 de la mano de su mayor representante, Skinner. Dentro de esta teoría el objeto de estudio radicaba en los hábitos, la conducta y se alejaba de los procesos mentalistas de la inconsciencia, tanto es así que Skinner denominó el lenguaje como una “conducta verbal”. Este autor determinó que los hablantes de una lengua elegían una serie de respuestas mediante una serie de estímulos que podían ser positivos o negativos.

Aunque esta primera teoría tuvo una larga trayectoria, quedó relegada inmediatamente por la visión chomskiana del innatismo en los años 60. El lenguaje pasó a ser una capacidad innata y el aprendizaje se basó en un proceso de construcción creativa. En esta época surge el concepto de *gramática universal* o *generativa* con el que entendemos todos aquellos elementos que son comunes en todas las lenguas. Podemos decir que Chomsky aflora los inicios de la psicolingüística, pero hace un flaco favor a la didáctica en la enseñanza de lenguas (Vila, 1993). También aparecen los estudios de Krashen que, además de marcar una primera distinción entre *adquisición* y *aprendizaje* a partir de su *monitor* como forma de control, nos descubre otros conceptos como la hipótesis del orden natural, el input comprensible o el filtro afectivo (Fernández, 2009)

En los años 70 emergió la teoría del cognitivism como reacción a todo aquello que se había postulado hasta el momento. Según esta nueva teoría, “el lenguaje no es una capacidad autónoma o independiente de otros ámbitos de la capacidad cognitiva humana” (Fernández, 2009). Esta misma autora afirma que algunos autores generativistas como Lakoff o Langacker declaran que la modificación del conocimiento es constante, se necesita de la interacción entre el medio y la cognición y una conexión entre teoría y práctica. Un dato interesante que concierne a estos teóricos es que la vertiente cognitivista ve claras diferencias entre la enseñanza de una L1 y una L2.

Por último, aparecieron las doctrinas del interaccionismo y el ambientalismo. El interaccionismo realmente tiene sus orígenes entre los años 20 y 30 mediante las teorías de Vigotsky y su zona de desarrollo próximo en las que se daba realmente importancia a las interacciones sociales como método de aprendizaje.

Actualmente, la denominación de interaccionismo social también se aplica a una teoría reciente en el campo de adquisición de segundas lenguas que sostiene que la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera consiste en la interacción entre la capacidad innata del ser humano para el lenguaje y los datos lingüísticos que el aprendiente encuentra en los intercambios comunicativos significativos en los que participa (...) Según este modelo, el aprendiente comprueba sus hipótesis, confirmándolas o rechazándolas, a través de la interacción con los datos lingüísticos que le proporciona su experiencia comunicativa. (Instituto Cervantes)

El ambientalismo tiene también en cuenta la importancia de la actividad social y relaciona esta con los contextos afectivos y naturales para el desarrollo del lenguaje. Este último también pone el foco en los estilos de aprendizaje de los alumnos (Fernández, 2009).

4.1.3. ¿Cuándo podemos hablar del aprendizaje de una L2?

Hasta ahora hemos distinguido entre la enseñanza de una primera y una segunda lengua, suponiendo que esta diferencia era bastante clara. La lengua materna es aquella que desarrollamos en las primeras etapas de vida, de hecho, se dice que incluso los embriones que se encuentran en el vientre de la madre pueden empezar a escuchar la entonación y los sonidos que produce la madre; pero en cuanto nos referimos a una segunda lengua o a una lengua extranjera surgen algunas dudas.

Cabe distinguir diferentes situaciones que podemos contemplar cuando nos referimos al aprendizaje de una L2. Algunas de estas realidades son el bilingüismo o multilingüismo, una comunidad en la que se hablen dos o más lenguas entre las cuales sea difícil distinguir la lengua primera de las lenguas aprendidas con posterioridad; la inmersión lingüística que se puede dar en una edad temprana; o el aprendizaje de otra lengua en una edad ya adulta de manera general o para un ámbito específico. Se ha elegido el término L2 por el uso que se hace de este en los demás estudios, pero también podríamos optar por hablar de una L3, L4 o L5, ya que realmente el concepto de “segunda lengua” llega incluso a acoger un cariz metafórico o metonímico. Otro término que también podemos emplear es el de LE (lengua extranjera) o LM (lengua meta), aunque este último se podría confundir con el de lengua materna.

Sea como sea, está claro que el propio léxico que utilizamos para referirnos a esta lengua extranjera es muy variado y puede conllevar realidades muy diversas. Debemos tener esto presente para no caer en tópicos o en situaciones prototípicas que no ejemplifican toda la realidad existente. Esta también dependerá de las variables en el aprendizaje de lenguas que pueden ser externas al individuo como, por ejemplo, los factores psicolingüísticos o el entorno lingüístico; o propias de cada individuo como la motivación, la actitud, la

personalidad, la edad, la aptitud lingüística y cognitiva y las estrategias de aprendizaje y comunicación. Todos estos parámetros configurarán un perfil diferente de estudiante de esta denominada L2.

4.1.4. Diferencias y similitudes entre la enseñanza de una L1 y L2

Como comenta Comajoan (2003), en los años 70 surgió una hipótesis en la que la adquisición de una L1 era igual o similar a la de una L2. Otros autores también recalcan estas semejanzas entre ambas disciplinas debido a los procesos de aprendizaje que se utilizaban desde la L1 a la L2 “con la creencia de que, si ciertos comportamientos o estrategias funcionaron en el primer caso, debemos aplicarlos en la enseñanza de la L2 para conseguir cierto éxito con nuestros estudiantes” (Navarro, 2010).

De todos modos, al hablar en estos términos, siempre salen a relucir con mayor preponderancia las diferencias que las similitudes. Comajoan (2003) nos habla de algunos conceptos que son esenciales a la hora de instaurar estas disimilitudes como la falacia comparativa, la diferencia fundamental y la pobreza del estímulo. De entre estos, Navarro (2010) hace referencia sobre todo al segundo en el que se ve claramente una diferencia entre el aprendizaje de lenguas en niños, normalmente relacionado con la adquisición de una lengua materna; y el aprendizaje en adultos, más asociado a la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta autora sobre todo se refiere a la manera en la que se aprende una lengua – inconsciente en L1, consciente en L2 –, el entorno natural del niño frente a la instrucción en el aula, la enseñanza implícita y la explícita, etc. Esto, igualmente, solo refleja una de las dimensiones que hemos descrito anteriormente de lo que significa esa L2, la misma autora reconoce que hay aprendizajes de L2 que se dan en inmersión y que, por tanto, no distan tanto de la inmersión lingüística en la que se encuentran los hablantes de una L1.

El autor por excelencia que habla sobre estos términos es Bley-Vroman el cual hace una serie de distinciones siguiendo unos parámetros específicos que Comajoan (2003:14) recoge en una tabla a modo de esquema final. En ella, se tiene en cuenta que “el aprendizaje de la lengua extranjera difiere de la lengua materna en varios sentidos: el grado de éxito final; el carácter y la uniformidad

de los sistemas resultantes; la falta de éxito en muchos casos; la fosilización; la indeterminación de las intuiciones; la importancia de la instrucción y de la corrección y el papel de los factores afectivos” (Bley Vroman, 1989, como se citó en Baralo, 1996). Entre estos parámetros destacaremos algunas diferencias que resultan determinantes entre ambos grupos de aprendizaje: la adquisición en una primera lengua es total, mientras que en una segunda lengua raramente se da en su totalidad; los niños que aprenden su lengua materna suelen ir más lentos al principio, pero consiguen un mejor resultado final al contrario de los adolescentes o adultos que aprenden una L2; normalmente la lengua materna no se fosiliza, en cambio la lengua extranjera sí lo hace e, incluso, puede retroceder; la L1 no necesita de una enseñanza formal, mientras que la L2 sí; por último, los factores afectivos resultan centrales para el buen aprendizaje de una segunda lengua que en raros casos afecta a la enseñanza de la lengua materna.

Para concluir, podemos decir que, a pesar de las diferencias, no cabe duda de que ambas disciplinas tienen el mismo objetivo: la enseñanza de una lengua. Así, es interesante ver como ambas pueden interaccionar entre sí y aportar beneficios en su puesta en práctica.

4.2. Metodologías de L2

La manera en la que enseñamos es uno de los aspectos de los cuales nos tenemos que ocupar como profesores de lenguas. Este no tiene por qué ser exclusivo, sino que podemos nutrirnos de muchos métodos o enfoques que han ido conformando el panorama a lo largo de los años. Para ello, tendremos que conocer los distintos métodos que existen y la forma en la que los podemos aplicar en el aula. En este apartado, primero nos detendremos en la distinción de los conceptos ya mencionados – *metodología*, *método* y *enfoque* – que pueden confundir a los inexpertos en el tema. En resolución a estos términos, utilizaremos la información que se encuentra en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes. Seguidamente presentaremos algunos de los métodos y enfoques que fundamentan la metodología de lenguas extranjeras.

4.2.1. Metodología, método y enfoque

Haciendo alusión a una imagen mental, estos conceptos se relacionarían entre sí como un conjunto de muñecas rusas. En el interior encontraríamos el *enfoque*, “la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica” (Instituto Cervantes). Según J. C. Richards y T. S. Rodgers (1998), el enfoque constituye uno de los tres ejes en torno a los cuales se articulan los distintos métodos y se encarga de fundamentar la base teórica de este. Por su parte, el *método* acoge el concepto anteriormente explicado y se constituye como “un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos” (Instituto Cervantes); además del enfoque, dentro de este se hallarían el diseño y los procedimientos. Finalmente, y englobándolo todo, tenemos el concepto de *metodología* que puede hacer alusión a diferentes acepciones. En lo que nos concierne, diremos que la metodología como disciplina se refiere a todo lo mencionado aquí:

la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y las características de los distintos enfoques y métodos surgidos en el devenir de esa historia; asimismo, trata de la naturaleza de las diferentes destrezas y su didáctica, de las características de una gramática pedagógica, y de las diferentes técnicas y procedimientos para la enseñanza del vocabulario y la pronunciación; también, de los conceptos y las técnicas de programación y evaluación de la enseñanza, de análisis y producción de materiales didácticos, de planificación de clases y de la actuación del profesor para gestionar los procesos del aula y resolver las diferentes situaciones que en ella puedan darse. (Instituto Cervantes)

Actualmente, parece ser que es preferible el concepto de *enfoque* respecto al de *método*, incluso es común que lo sustituya y tome su definición como propia además de la que ya le era atribuida.

4.2.2. Métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras

Del mismo modo que ocurría con las teorías del lenguaje, la metodología que se ha ido instaurando en la enseñanza de lenguas extranjeras es abundante y muy

variada. Como explicita Miranda (2000), “la aplicación de diferentes enfoques y métodos a través de la historia con sus sucesivas transformaciones se ha debido a nuevas necesidades del momento y cambiantes intereses sociales y personales de los estudiantes”. En esta sección pretendemos hacer un recorrido por todos estos métodos para finalmente centrarnos en uno de ellos que será el que utilizaremos para el desarrollo de este estudio: el enfoque comunicativo.

4.2.2.1. Método de gramática-traducción o tradicional

Este es el método más antiguo de todos. Según Miranda (2000), nos tenemos que remontar a los siglos III-II a.C. para ver los inicios de este que surge ante la necesidad de comprender los textos griegos y latinos. Esta tradición la adoptamos en España durante los siglos XVI-XVIII, iniciando con el descubrimiento de América y el adoctrinamiento de la lengua de la conquista que fue de la mano de la evangelización. Este método de difícil clasificación, siguiendo las palabras de Fernández (2009), se basa en la teoría de que la gramática, “como parte esencial del sistema lingüístico” tiene que ser el fundamento del aprendizaje de una lengua con el objetivo de leer textos literarios y de carácter artístico. A raíz de esta importancia que se le da a la gramática, en 1713 se crea la Real Academia de la Lengua y en 1771 se publica la Gramática de la Lengua Castellana.

Siguiendo a Agudelo (2011) y Miranda (2000), algunas de las características que se desprenden de este método de enseñanza son las siguientes: el profesor es el centro de la enseñanza, el alumno resulta ser un agente pasivo, se da peso a la lecto-escritura, la memorización de reglas gramaticales y la corrección, se sigue un método deductivo y se parte siempre de la lengua materna para poder llegar a la adquisición de la nueva lengua.

Como hemos mencionado, este es el método más longevo, ya que duró hasta los inicios del siglo XX. De todos modos, no podemos negar su presencia actual, aunque mínima, en la educación. Si asistimos a las clases de latín o griego antiguo que se imparten actualmente en nuestro sistema de enseñanza español, veremos como este método sigue vigente porque la enseñanza de estas dos lenguas es concebida, para muchos, como reliquias de ese pasado.

4.2.2.2. *Método directo, natural o berlitz*

Como respuesta al método anterior, en el siglo XIX surge una manera de enseñar que deja la gramática y los libros de texto a un lado y defiende el aprendizaje de lenguas en un entorno natural. Este método fue utilizado sobre todo en Inglaterra, Francia, Alemania y Estados Unidos donde se reconocen a Sauveur y Maximilian Berlitz como sus grandes exponentes (Agudelo, 2011).

El objetivo de este método es la “observación e interpretación de cómo los hablantes adquieren su lengua materna, en primer lugar, y de cómo aprenden una lengua extranjera.” (Miranda, 2000). Este mismo autor destaca sus características primordiales entre las cuales encontramos: la importancia de la correcta pronunciación, el uso de la mímica, la demostración y el dibujo, la gramática inductiva, la preponderancia de la expresión oral respecto a las otras destrezas y el uso exclusivo de la L2 en el aula.

Este fue un método innovador en su época que resultó ser muy significativo para el desarrollo de las metodologías posteriores en lenguas extranjeras, pero pronto surgieron algunos problemas:

No cabe duda que el método directo significó un progreso enorme en la actitud y enfoque que se debe tener con relación a la enseñanza de idiomas extranjeros en cuanto a la organización y sistematización de los materiales. El énfasis en la lengua oral en sus comienzos y la centralidad de la lengua objeto como vehículo de enseñanza son dos grandes avances. Pero, al ser aplicado ortodoxamente y desconociendo la realidad o el entorno en que se producía la enseñanza llevó inevitablemente a la frustración de profesores y alumnos al ver los magros resultados a pesar del esfuerzo y tiempo destinado a la tarea. (Miranda, 2000)

4.2.2.3. *Método audiolingual*

A partir de los años 40 en Europa y EE. UU. surge un nuevo método que ya sí que podemos relacionar fácilmente con alguna de las teorías del aprendizaje. Fernández (2009:10) ilustra, a partir de una tabla, los métodos o enfoques más relevantes y en ella aparece este método relacionado con el estructuralismo de Bloomfield y el conductismo de Skinner. Así, este método se basa en la “internalización de nuevos hábitos lingüísticos” (Miranda, 2000) mediante la práctica repetitiva y el refuerzo positivo. Dicho de otra manera, los alumnos

deben escuchar una serie de grabaciones y repetir lo que en ellas se dice. Destaca, por tanto, el énfasis de las destrezas oral y auditiva, la mímica, la memorización y la gramática inductiva. Se pretende que los alumnos ya sean capaces de hablar en una etapa inicial a partir de la escucha de un lenguaje coloquial y común para después ascender hasta un lenguaje más complejo e, incluso, literario.

4.2.2.4. *Método situacional*

Este método no se aleja mucho del anterior, ya que sigue dependiendo de las teorías del estructuralismo – ahora británico – y del conductismo. La diferencia principal entre uno y otro método reside en el hecho de que no solamente se le da importancia a las habilidades oral y auditiva, sino que toma en cuenta las cuatro destrezas del lenguaje. Además, siguiendo en esos años 40 y según Agudelo (2011), “la lengua era una actividad relacionada con situaciones de la vida real”. Es importante destacar de este método el estudio de la gramática de manera deductiva, ya que se desaconseja la explicación y se piensa que el alumno puede deducir las estructuras; y, siguiendo con esta idea, se evita el error tanto en su variante escrita como oral.

4.2.2.5. *Enfoque natural*

Este surgió en los años 70 en EE. UU. con el desarrollo de Terrel y Krashen y, por tanto, siguiendo la teoría del innatismo. Aunque su nombre nos pueda llevar a malentendidos, no debemos confundirlo con el segundo de los métodos que hemos mencionado, el método natural o directo. Si es verdad, argumenta Agudelo (2011), que tienen características similares, pero el enfoque natural prefiere centrar su atención en la exposición de contenido y en la preparación emocional del estudiante. Esta misma autora define este nuevo enfoque como “usar la lengua en situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua materna”. Tanto Krashen como Terrel apuestan por una gramática implícita y una educación que siempre esté enfocada al mundo real.

4.2.2.6. *La respuesta física total*

Parece ser que los años 70 significaron el auge de métodos o enfoques alternativos a los que se habían implementado hasta el momento. También en

EE. UU. – de la mano de James Asher – surge un nuevo método que Fernández (2009) considera dentro de la teoría del cognitismo y la teoría del rastro o huella en la que Asher se inspira y en la cual se “afirma que la retención es tanto más intensa cuanto más intensa y frecuente es la huella o rastro que deja en la mente una asociación memorística determinada” (Agudelo, 2011). En este método aquello más importante será la actividad física y los aspectos afectivos o emocionales que se traducirán en el uso del imperativo para la formulación de órdenes por parte del profesor a las cuales los alumnos responderán físicamente.

4.2.2.7. El aprendizaje comunitario de la lengua

Siguiendo en los años 70 en EE. UU. un profesor de psicología llamado Charles A. Curran decidió crear un método en el que las emociones y los sentimientos jugaran el papel protagonista en la enseñanza. Según la tabla de Fernández (2009), este método se inscribe dentro del interaccionismo y el ambientalismo y, concretamente, Agudelo (2011) lo enmarca en la teoría rogeriana en la que “un individuo o «asesor» aconseja o ayuda a otra persona que tiene un problema o una necesidad. En la clase de idiomas el profesor es considerado el asesor y los alumnos los clientes”. La lengua ya no se considera un instrumento de comunicación, sino un proceso social y, para ello, es importante que los alumnos se ayuden de su L1 para llegar a hacer una conexión real con la lengua extranjera.

4.2.2.8. El método silencioso

Este método también surge en los años 70 de la mano de Caleb Gattegno y resulta ser una manera de enseñar bastante innovadora, diferente a todo lo que se había planteado anteriormente. Sigue la línea de la teoría estructuralista, ya que se basa en la relación y asociación de diferentes formas o estructuras. Siguiendo la explicación de Agudelo (2011), lo más destacable es el soporte que se utiliza para llevar a cabo el aprendizaje: regletas de colores, figuras de colores, formas lingüísticas o estructuras fijas... El profesor intenta hablar lo mínimo posible y los alumnos se convierten en los verdaderos protagonistas del aula desarrollando las diferentes estructuras oralmente.

4.2.2.9. *La sugestopedia*

Continuando también con la influencia de la teoría estructuralista, surge en los años 70 un nuevo método por Georgi Lozanov en el que prima lo irracional y el inconsciente. Agudelo (2011) afirma que este autor asemeja su propio método al yoga, se considera un ejercicio de concentración y respiración que tiene como objetivo “adquirir, en poco tiempo, una competencia de conversación avanzada”. Dentro de esta técnica es importante dar relevancia al mobiliario, la decoración, la organización del aula, el uso de la música y la figura autoritaria del profesor.

4.2.3. Enfoque comunicativo

“La lengua es una acción humana, una conducta comunicativa”. Así es como empieza Lomas (Canal UPNAjusco, 2013) uno de sus discursos en el que habla sobre el enfoque comunicativo, uno de los campos en los que el doctor más ha indagado y se ha especializado.

En los años 80, siguiendo las palabras de Agudelo (2011), “surgen planteamientos que proponen que el lenguaje sea visto como una actividad mental, todos ellos sosteniendo el mismo principio: la lengua como un fin comunicativo”. Se intenta disociar el aprendizaje de lenguas de todos los métodos propuestos anteriormente en los que el profesor era el centro de enseñanza mientras el alumno resultaba ser un agente pasivo; al contrario, el profesor quiere ser un guía para el alumno que se posiciona como protagonista de su propio aprendizaje.

Según Lomas (Canal UPNAjusco, 2013), el objetivo de este enfoque es la mejora de las competencias comunicativas a través de la adquisición gradual de las distintas destrezas del lenguaje. Este enfoque no contribuye al conocimiento efímero y académico de la lengua, como sí era característico de otros métodos en los cuales primaba la memoria o la repetición; sino que busca usar la lengua como un instrumento de comunicación. Este catedrático en educación secundaria repite constantemente el fin último de la enseñanza: “saber hacer cosas con las palabras”.

Entre otras cosas, la comunicación ayuda a reservar espacios en el aula que nos inviten a reflexionar sobre algunos discursos que pueden ser de interés para el

alumnado o que este debería saber para poder desarrollarse en el mundo real. Esto es lo que Lomas denomina “emancipación comunicativa” (Canal UPNAjusco, 2013), el énfasis en aspectos éticos e ideológicos del lenguaje. Además de esto, los alumnos deben tener conciencia del funcionamiento de la lengua y de los usos y abusos del lenguaje. Se trata de que nuestros estudiantes aprendan una lengua a partir de la reflexión, el análisis y la comunicación.

Siguiendo las palabras de Segade (2012), el enfoque comunicativo resulta ser hoy en día el “más apreciado por los docentes”, es el que aparece con mayor frecuencia en los libros de texto y del cual la mayoría del claustro de profesores quiere ser partícipe; ya sea en la enseñanza de primeras o segundas lenguas. Dentro del currículum actual (decret 34/2015), encontramos la competencia comunicativa dentro de la cual diferentes autores han discernido en la competencia lingüístico-gramatical, la textual-discursiva, la sociolingüística, la estratégica, la literaria y la mediática (Canal univirtualutp, 2018). Esta competencia comunicativa debe ser una prioridad junto a las demás competencias que se describen en el currículum y no debe ser exclusiva a las asignaturas de lenguas. Así, la comunicación es un ítem que tiene que aparecer siempre en la enseñanza de conocimientos.

Es verdad que, como hemos mencionado, este es el enfoque que tiene más seguidores actualmente, del cual muchos estudiosos han investigado y se han nutrido en la práctica docente; pero también es cierto que, como comenta Segade (2012) muchas veces se “etiqueta como comunicativo a cualquier método que obligue a seguir unas pautas de simulación de comunicación oral o escrita, porque se asocia típicamente la función comunicativa con la capacidad de producir un output lingüístico o de exponerse a un input fonético o escrito y comprenderlo”.

Para no caer en esta confusión que se suele hacer de manera generalizada, deberemos tener en cuenta las características y prácticas que definen este enfoque y lo desvinculan de otros métodos de enseñanza. Recogeremos a continuación los aspectos del enfoque comunicativo que expone Miranda (2000): la importancia de contextualizar los actos comunicativos, el énfasis en la práctica

como contrario a la memorización, el desarrollo de una pronunciación comprensiva, el uso de la lengua materna cuando sea necesario, la secuenciación en base a las necesidades de los alumnos, la selección de nociones o funciones, la fluidez comunicativa, la flexibilidad, el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas y la visión de la gramática como medio para el aprendizaje. A todo esto, Fruns² añade, en su reseña sobre el trabajo de Richards y Rodgers, la búsqueda de “una comunicación auténtica y significativa” y el aprendizaje como “proceso de construcción creativa que implica el ensayo y error”.

Segade (2012) también recoge unas características, que a su vez reproduce de Larsen-Freeman (2003), en las que se puede ver la función primordial de este enfoque de relación comunicativa con otros en un contexto que incluso se puede asemejar al de una situación de inmersión en un territorio monolingüe:

- 1) hay necesidad de comunicación real de información nueva para al menos uno de los actores de la acción comunicativa (information gap);
- 2) hay opciones reales de cómo y qué se puede decir de una cosa (choice);
- 3) hay una necesidad de verificación por parte de los actores de que la comunicación ha sido positiva (feedback), consecuentemente, a través del propio desarrollo coherente de la comunicación se valora si se ha alcanzado el propósito originario por el que se inició.

Dentro del mismo enfoque comunicativo han ido surgiendo otras vertientes entre las cuales las más conocidas son el *enfoque por tareas*, el *enfoque competencial* y el *enfoque por proyectos*. En este estudio solamente mencionaremos su importancia y uso en la actualidad, además de hacer un pequeño inciso en el *enfoque por tareas*, un terreno bastante estudiado y en creciente auge.

Desde los años 80 hasta la actualidad no ha surgido aún otro método o enfoque que pueda desbancar al comunicativo, pero sí se ha intentado concretar y, de alguna manera, mejorar este sistema. El enfoque por tareas pretende esto mismo, seguir centrando su atención en la comunicación como eje central de la

² Extraído de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns01.htm

enseñanza, pero, esta vez, siguiendo los contenidos que se desarrollan en cada una de las tareas (Martín, 2001). La tarea, según Nakoba (2021) que cita a Willis (2009), “és una activitat en la realització de la qual l’alumnat utilitza el llenguatge per aconseguir un resultat real”. Estas deben centrarse en contextualizar la situación del aula en la vida real del alumnado para así promover la motivación y el aprendizaje.

El enfoque por tareas se centra según Martín (2001) en dos ejes primordiales: lo que se quiere comunicar, es decir, “la creació del context en el qual es produirà l’ús de la llengua que faran els aprenents” y la forma en la que se tiene que hacer, “l’assignació d’una fita que cal assolir (...) i que donarà els objectius de comunicació que generaran els respectius plans d’estratègia”.

Con todo, este enfoque quiere llegar a transmitir la complejidad de aprender una lengua, en la cual no solamente se aprenden nuevas habilidades, más que eso, se adquieren nuevos conocimientos que van más allá de la misma lengua (Martín, 2001). En este sentido, el enfoque por tareas quiere desmentir el mito del verdadero aprendizaje por inmersión lingüística en la comunidad de habla de esa lengua y apostar por situaciones de uso natural de la lengua sin renunciar a las ventajas del aula.

- Parlar una llengua no és codificar i descodificar missatges com podria fer-ho una màquina prou desenvolupada, sinó construir conjuntament amb l'interlocutor el sentit dels textos, discursos i converses que es produeixen .
- Aprendre una llengua és anar interioritzant progressivament les unitats dels seus diversos nivells de descripció (textual, nocional funcional, morfosintàctic, lèxic, fonètic, grafèmic) i els seus diferents usos, tot fent-la servir per comunicar-se. (Martín, 2001)

4.3. El Marco Común Europeo de Referencia

En este último apartado nos dedicaremos a tratar con el manual que ha servido y sirve internacionalmente para la enseñanza de lenguas. El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) resulta ser una base universal que sirve de modelo para la elaboración y planificación en el aula. Además, este pretende vencer las “barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas” (Consejo de Europa, 2002).

Los objetivos del MCER son fomentar, en las personas implicadas, la reflexión de la lengua; facilitar el diálogo entre los profesionales de lenguas a la vez que mejorar la relación entre estos profesionales y sus usuarios; y asegurar que se disponga de los medios necesarios para adquirir el conocimiento de las lenguas.

Dentro de esta voluntad de “abarcarse la gran complejidad del lenguaje humano” (Consejo de Europa, 2002) centraremos el foco de nuestra atención en tres aspectos: el sistema nocio-funcional, una de las teorías que fundó las bases del enfoque comunicativo, la competencia comunicativa y los ámbitos de uso recogidos dentro del contexto de uso de la lengua. Nos basaremos en el propio documento del MCER para ver como se tratan estos aspectos.

4.3.1. El sistema nocio-funcional

Este sistema, que se fundó en los inicios de lo que sería la enseñanza comunicativa, realmente surgió antes de la construcción del MCER y resulta constituir una de las bases de este manual. Según Agudelo (2011), en los años 70 el Consejo de Europa encargó a un grupo de expertos que investigaran sobre la enseñanza de lenguas a partir de un sistema de funciones que fuera correspondido con las necesidades de cada alumno. Entre ellos, Wilkins propuso una fórmula de nociones y funciones que es lo que más tarde desembocaría en la construcción de un documento en el que se plantean una serie de situaciones, funciones, temas, nociones y formas lingüísticas que el alumno debía superar para poder llegar al nivel general de dominio de la lengua en cuestión. Este documento en la lengua española tomó el nombre de *Nivel Umbral*, aunque cada una de las lenguas tendría su propio listado de reglas.

Teniendo el mismo documento como referencia (Slagter, 1979), podemos conceptualizar y concretar los dos sustantivos que contiene este sistema: las funciones y las nociones. Por una parte, las funciones serían la finalidad comunicativa y se dividirían de la siguiente manera: dar o pedir información; expresión de actitudes y estados intelectuales y su comprobación; expresión de actitudes emocionales y su comprobación; expresión y comprobación de actitudes morales; persuasión; usos sociales de la lengua. Por otra parte, las nociones son componentes semánticos de los enunciados que pueden dividirse

en generales y específicas. Dentro de las nociones generales encontraríamos las nociones de entidades, de propiedades y cualidades y relacionales; mientras que las nociones específicas serían, por ejemplo, la identificación personal, la casa y el hogar o el negocio, la profesión y la ocupación, entre otros.

Como vemos, estos conceptos resultan muy abstractos, pero al fin y al cabo constituyen el primer intento de organización de contenidos que “dio prioridad a las situaciones comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras” (Agudelo, 2011). En suma, podríamos decir que “todo enunciado tiene un componente funcional, que se relaciona fundamentalmente con las intenciones del hablante, y un componente nocional, que se relaciona con los conceptos a los que el hablante se refiere” (Instituto Cervantes).

4.3.2. La competencia comunicativa

Ya hemos comentado que Lomas, entre otros autores, dividían esta competencia comunicativa en otras subcompetencias en las que se encontraban la lingüístico-gramatical, la textual-discursiva, la sociolingüística, la estratégica, la literaria y la mediática. El MCER reduce esta división a tres componentes: el lingüístico, las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas; el sociolingüístico, las relaciones entre el contexto sociocultural y la lengua; y el pragmático, uso funcional de los recursos lingüísticos (Consejo de Europa, 2002).

En el currículum de lengua castellana/catalana y literatura de Educación secundaria de las Islas Baleares (decret 34/2015), se define este concepto como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje de estas asignaturas de lengua. La competencia comunicativa “s’entén com la capacitat d’adquirir les eines i els coneixements necessaris per comportar-se de manera eficaç i adequada en una determinada situació comunicativa”.

En el apartado anterior, refiriéndonos al enfoque comunicativo, ya habíamos resaltado la importancia de esta competencia que surge como base de este nuevo enfoque. Esta debía responder a una serie de competencias en su interior

que lo dotaban de una gran complejidad y diversidad. Cenoz³ cita a Hymes, al que debemos la creación y definición del concepto que nos atañe, que presenta cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: “el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en que algo resulta factible, el grado en que algo resulta apropiado y el grado en que algo se da en la realidad”.

En los documentos legales que se dieron con anterioridad al actual no se había dado importancia a la habilidad oral. Esta destreza quedaba olvidada y solo se daba importancia a la habilidad escrita en términos de producción. Gracias a la inclusión de esta competencia comunicativa, el currículum pretende desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas por igual, finalidad que coincide con la del enfoque comunicativo.

4.3.3. Los ámbitos de uso

Siguiendo con el modelo de la comunicación para el aprendizaje de lenguas, será importante enmarcar el aula en un contexto que además resulte natural y significativo para el alumno. Este contexto deberá inscribirse dentro de un *ámbito*, esfera de acción o área de interés dentro de la vida social de nuestros alumnos. Estos ámbitos de uso pueden resultar infinitos, ya que “cualquier esfera de actividad o área de interés que se pueda definir puede constituir el ámbito de interés de un usuario particular o de un curso concreto” (Consejo de Europa, 2002). La motivación que el alumno tenga por aprender dentro de este ámbito será crucial para el desarrollo de este y variará de un estudiante a otro.

Aunque no se haya realizado una lista completa de ámbitos, sí que deberíamos hacer una distinción entre los que se presentan a continuación:

– el ámbito personal, que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos, y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etcétera;

³ Extraído de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm

- el ámbito público, que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos;
- el ámbito profesional, que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión;
- el ámbito educativo, en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje; sobre todo (pero no necesariamente), dentro de una institución educativa. (Consejo Europeo, 2002)

5. Desarrollo de la propuesta didáctica

5.1. Introducción

La propuesta didáctica que concretamos a continuación se enmarca en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, en el segundo ciclo y, concretamente, en el curso de 4º de ESO. Se ha elegido este curso por presentar unas características más propicias al trato de temas que puedan resultar del interés del alumnado, además de presentar una complejidad mayor en el desarrollo de las actividades a realizar.

El propósito de esta propuesta es introducir una serie de actividades siguiendo el enfoque comunicativo para mejorar la competencia lingüística. Así, se entiende que el alumno sea competente en todas las destrezas lingüísticas y, por ello, estas están presentes en cada uno de los ejercicios que se proponen. De este modo, las actividades comprenderán la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral, la expresión escrita y, finalmente, la interacción oral.

Para lograr esta competencia en todas las habilidades lingüísticas descritas, centraremos nuestra atención en el ámbito personal del alumno y, en concreto dentro de este ámbito, hemos seleccionado un eje temático de actualidad como son las series televisivas españolas. La elección de esta temática se debe a que creemos que será beneficioso para captar el interés del alumno y desarrollar un aprendizaje significativo. Para ello, no solo el eje temático será importante, sino que la selección de estas series de televisión irá en consonancia con la aparición de temas de actualidad que puedan ser interesantes para trabajar en el aula.

La duración de estas actividades variará de una a otra, pero la idea es que estas se puedan repartir y usar dentro de la programación didáctica cuando el docente así lo crea conveniente. A partir de estas propuestas no pretendemos que los alumnos aprendan unos contenidos literarios o lingüísticos específicos de la asignatura en cuestión, sino que nuestra finalidad es incidir en los otros dos bloques restantes del currículum: comunicación oral y comunicación escrita. Es por esta razón por la que su inclusión dentro de la programación no necesariamente debe seguir un orden estricto.

En este trabajo se proponen un total de 5 actividades, cada una de ellas relacionada con una serie y una temática concreta que serán el punto de partida para el desarrollo de la actividad.

5.2. Objetivos

En este apartado se recogen los objetivos del conjunto de actividades que se presentarán como propuesta didáctica. Estos coinciden con los criterios de evaluación del currículum de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Como ya hemos comentado en el apartado anterior, solo se tendrán en cuenta los dos primeros bloques que son los que tienen que ver con las habilidades lingüísticas y la adquisición de la competencia lingüística.

<p>BLOQUE 1. Comunicación oral: escuchar y hablar</p>	<p>1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios de ámbito personal, ámbito académico y ámbito social. 3. Comprender el sentido global y la intención de textos orales. 6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo. 7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas, y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. 8. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación y potencia el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones.</p>
<p>BLOQUE 2. Comunicación</p>	<p>1. Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. 3. Manifestar una actitud crítica frente a la lectura de cualquier tipo de texto u obra literaria a través de una lectura reflexiva que permita identificar</p>

escrita: leer y escribir	<p>actitudes en acuerdo o desacuerdo, respetando en todo momento las opiniones de los demás.</p> <p>6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso.</p> <p>7. Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición del aprendizaje y como estímulo para el desarrollo personal.</p>
--------------------------	--

5.3. Contenidos

Aquí aparecen los contenidos que van a estar presentes en el desarrollo de las actividades propuestas. Estos los hemos recogido del currículum (decret 34/2015) de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y, al igual que con los contenidos, solamente hemos considerado los dos primeros bloques.

<p>BLOQUE 1. Comunicación oral: escuchar y hablar</p>	<p><i>Escuchar</i></p> <p>Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal y social.</p> <p><i>Hablar</i></p> <p>Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción de textos orales.</p> <p>Conocimiento, uso y aplicación de estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales e informales.</p> <p>Conocimiento, comparación, uso y valoración de las normas de cortesía de la comunicación oral que regulan las conversaciones espontáneas y otras prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. El debate.</p>
<p>BLOQUE 2. Comunicación escrita: leer y escribir</p>	<p><i>Leer</i></p> <p>Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos en relación con el ámbito personal, académico y social.</p> <p>Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, expositivos, argumentativos y dialogados.</p> <p>Actitud progresivamente crítica y reflexiva frente a la lectura.</p> <p><i>Escribir</i></p> <p>Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, organización de la información, redacción y revisión.</p> <p>Escritura de textos propios del ámbito personal, académico y social.</p> <p>Escritura de textos expositivos, argumentativos y textos dialogados.</p>

	Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como instrumento de enriquecimiento personal y profesional.
--	--

5.4. Actividades

A continuación, se van a presentar y desarrollar las actividades que se han elaborado siguiendo los parámetros ya descritos con anterioridad. Se detallarán con precisión los recursos y los materiales necesarios para que la actividad pueda ser realizada de manera exacta por cualquier docente que crea conveniente su aplicación en el aula.

Al respecto cabe decir que se utilizará como recurso principal la plataforma de *Netflix* para la selección y visionado de los fragmentos elegidos para cada una de las series que se han escogido para este fin. Los alumnos no tienen por qué tener acceso a este banco de películas y series, ya que el visionado y la comprensión oral de estas escenas se producirán en el aula; pero sí que sería conveniente que el docente pudiera disponer de esta plataforma ya sea desde su uso personal o a partir de una cuenta creada para el centro escolar. En caso de que esto último no sea posible, siempre podríamos recurrir a otros recursos accesibles en la red o cambiar las escenas a las que podamos acudir sin ninguna dificultad.

5.4.1. Primera actividad: “Persiguiendo la lucha por la igualdad”

1	Nombre de la actividad	Serie	Temática	Recursos
	Persiguiendo la lucha por la igualdad	Las chicas del cable	Feminismo	<i>Netflix</i> <i>Padlet</i> Selección de manifiestos vanguardistas ⁴

⁴ Los materiales y recursos que nombramos en todas las actividades correspondientes a este apartado se adjuntarán en el apartado de anexos.

Para esta primera actividad hemos hecho una selección de escenas de la serie “Las chicas del cable” que pueden llevar a la reflexión acerca del movimiento feminista:

Escena	Temporada	Capítulo	Minutos
Maltrato doméstico de uno de los personajes protagonistas femeninos por parte de su marido	1	4	44:30-46:00
Discurso político de uno de los personajes protagonistas femeninos por lograr el puesto a la alcaldía	4	1	8:35-11:00
Reunión de trabajo que tiene como jefa a una de las protagonistas femeninas	4	1	21:25-24:30
Instrucción de mujeres para trabajar en la empresa	4	2	18:25-19:30

Esta actividad se iniciará con la visualización de estas escenas para su posterior reflexión y puesta en común. Una vez realizado el visionado, los alumnos deberán exponer las reflexiones que extraen de estas a través de un *Padlet* que el profesor facilitará y compartirá.

A partir de estas ideas podremos empezar a debatir sobre la figura de la mujer y el transcurso que esta ha tenido en la historia, cómo era antes y cómo es ahora. Sería conveniente que estas reflexiones e ideas que surjan en el aula las transformemos en una especie de tertulia en la que se trabaje realmente la oralidad respetando los turnos de palabra, el tiempo del que disponen y el uso de un discurso formal u académico en las intervenciones. Así, tendremos que seleccionar a un alumno que se presente como moderador e incida en todas estas cuestiones.

Para complementar estas reflexiones, y para que sirvan como precedente para la actividad que tendrán que producir los alumnos, haremos una selección de manifiestos vanguardistas. En pequeños grupos, repartiremos estos manifiestos para que los alumnos se empiecen a familiarizar con este tipo de textos: su estructura, la temática que tratan y el lenguaje utilizado. En el caso de que se repartan manifiestos de diferente índole podríamos trabajar con la técnica del

rompecabezas, es decir, distribuir las partes del manifiesto entre los integrantes de los pequeños grupos para que cuando volvamos a reorganizarlos puedan ver similitudes o diferencias entre los diferentes textos.

Finalmente, por parejas, deberán elaborar un manifiesto feminista en el cual se expongan las reflexiones extraídas de las escenas y puestas en común en el aula y en el que se refleje el tipo de texto característico tomando como modelo el manifiesto vanguardista con el que hayan trabajado. Este tipo de textos, más que para ser escritos, se elaboran para ser pronunciados a modo de protesta, es por eso por lo que, además de su elaboración escrita, la última sesión la dedicaremos a la exposición de los manifiestos en el aula o en algún lugar del centro que podamos usar como punto de reunión, expresión y exhibición.

Como vemos, las habilidades lingüísticas que hemos comentado en un inicio están presentes en el transcurso y desarrollo de la actividad hasta aquí descrita. No basta con que estas destrezas simplemente se incluyan en cada uno de los ejercicios elaborados, sino que estas deben seguir unos criterios en los que se pauten, evalúe y reflexione sobre ellas⁵. Además, no solo se tendrán en cuenta las habilidades lingüísticas, sino también las microhabilidades de las que habla Cassany et al. (2003), es decir, aquellas habilidades de menor grado que se presuponen y engloban dentro de las macrohabilidades.

Para tener conciencia de la inclusión de estas capacidades comunicativas, seguidamente se muestra una tabla en la que se resumen las sesiones, las habilidades y las microhabilidades lingüísticas desarrolladas en cada una de ellas:

Sesión	Actividad	Habilidad lingüística	Microhabilidad
1	Visionado de escenas Recogida de reflexiones a través de <i>Padlet</i> y puesta en común a modo de tertulia	Comprensión oral Interacción oral	Comprender el contenido del discurso Retener la información Producir el discurso

⁵ Esto queda reflejado en la explicación de cada una de las actividades y en el apartado de evaluación.

2	Lectura de un manifiesto vanguardista	Comprensión escrita	Texto y comunicación: el mensaje (entender el mensaje global, saber buscar y encontrar información específica...)
3	Elaboración de un manifiesto feminista	Expresión escrita	Hacer planes, redactar, revisar
4	Exposición del manifiesto feminista	Expresión oral	Producir el texto: leer en voz alta Aspectos no verbales

5.4.2. Segunda actividad: “¿Distopía o realidad?”

2	Nombre de la actividad	Serie	Temática	Recursos
	¿Distopía o realidad?	La valla	Crítica social, política, pandemia	<i>Netflix</i> <i>Google forms</i> Fragmentos de novelas distópicas Móvil/cámara <i>Clideo/WeVideo</i>

En esta segunda actividad partiríamos de la serie *La valla* y relacionaríamos el mundo distópico del que trata con una situación tan actual como es la pandemia mundial. Además, dentro de esta se tratarían sobre todo las temáticas de crítica social y política. A continuación, se presenta una tabla en la que se explicitan las escenas elegidas con las que daríamos paso al comienzo de la actividad:

Escena	Temporada	Capítulo	Minutos
Discurso del presidente de España	1	1	0:40-3:10
Restricción de movilidad	1	1	21:31-23:15
El virus y el toque de queda	1	1	29:24-31:27

La vacuna	1	2	11:36-12:30 42:22-44:30
Los vecinos	1	2	31:40-32:20
La resistencia	1	3	34:20-36-10
Nuevas restricciones	1	6	2:05-3:20
¡Por la libertad!	1	12	34:15-39:00

Una vez los alumnos han visualizado estas escenas, compartiremos un cuestionario a través de la plataforma *Google forms* en el que, además de comprobar la comprensión oral, empezarán a reflexionar sobre los acontecimientos que han visto para compararlos con la realidad que estamos viviendo hoy en día.

Después de este primer acercamiento, los alumnos deberán leer una serie de fragmentos pertenecientes a novelas distópicas de la literatura universal. El objetivo principal de esta actividad es comprobar las características pertenecientes a este género literario y, sobre todo, incidir en los rasgos de los personajes prototipo. Después, expondremos en clase, de manera conjunta, los aspectos más relevantes y diferenciaremos los diferentes personajes que podemos encontrar.

Seguidamente, agruparemos a los alumnos y les asignaremos uno de estos personajes prototipo que ya habrán descubierto en la actividad anterior y de los que, por tanto, tendrán información. La idea es que los alumnos elaboren una especie de *teaser* o tráiler de una posible película basada en la actualidad siguiendo la estructura de las novelas distópicas que ya conocen. Además, como ya hemos comentado, los alumnos tendrán un personaje asignado; así tendrán que enfocar la historia desde el punto de vista de este personaje prototipo.

Para la elaboración de este producto final, tendrán que escribir un guion breve en el que se plasmen todas estas ideas (el mundo actual en pandemia, la distopía, el rol del personaje atribuido) para después pasar a la grabación en vídeo de este. Para la grabación necesitarán un móvil o cámara con una calidad

óptima, además de algún recurso digital para la edición de vídeo como pueden ser *Clideo* o *WeVideo*. En el aula se realizará la redacción del guion y sería conveniente facilitar a los alumnos de un espacio dentro del centro para la grabación. En el caso de que esto último no sea posible, podríamos intentar organizar las últimas sesiones en el exterior del centro.

Una vez los alumnos entreguen la actividad, podemos hacer una sesión de cine en la que se expongan los trabajos finales. Esta última sesión se encontraría fuera de la programación de la actividad propiamente y podría ser de ámbito público para todo el alumnado del centro.

Mediante una tabla hemos plasmado, de manera mucho más gráfica, las sesiones en las que se compondrá esta actividad, así como la habilidad y microhabilidad lingüística que se trabajará en cada caso. Las últimas sesiones podrían variar de número dependiendo de la facilidad que tengan los alumnos con el manejo del móvil/cámara o los editores de vídeo y la accesibilidad a las instalaciones del centro. La tercera sesión la dedicaríamos exclusivamente a la reunión en grupos de trabajo y a la redacción del guion.

Sesión	Actividad	Habilidad lingüística	Microhabilidad
1	Visionado de escenas Cuestionario de <i>Google Classroom</i>	Comprensión oral	Comprender el contenido del discurso Inferir Retener la información
2	Lectura de fragmentos distópicos	Comprensión escrita Interacción oral	Texto y comunicación: el mensaje (entender el mensaje global, saber buscar y encontrar información específica, identificar las ideas principales...) Conducir la interacción
3	Elaboración de un <i>teaser</i>	Expresión escrita	

4		Expresión oral	Planificar el discurso: usar guiones
5			Producir el texto Aspectos no verbales

5.4.3. Tercera actividad: “Ni tan iguales ni tan diferentes”

3	Nombre de la actividad	Serie	Temática	Recursos
	Ni tan iguales ni tan diferentes	Élite	Diferencia de clases	<i>Netflix</i> Fichas para la comprensión auditiva y el debate Fragmentos de <i>Últimas tardes con Teresa</i> de Juan Marsé <i>Jamboard</i> <i>Whatsapp Fake Chat</i>

La tercera actividad tiene como punto de partida la serie juvenil *Élite* en la que se trata primordialmente la lucha de clases. Con esta serie también podríamos tratar otros temas de interés para el alumnado como puede ser la sexualidad o la religión, pero nos hemos basado en su temática principal al tratarse de una única actividad. A continuación, se presentan algunas de las escenas que podríamos incluir para su visualización. Todas ellas pertenecen a la primera temporada de esta serie porque es donde encontramos una cantidad mayor de ejemplos pertenecientes a esta temática. De todos modos, se podrían también escoger escenas de las siguientes temporadas donde aparecen nuevos personajes que marcan bastante esta diferencia de clases.

Escena	Temporada	Capítulo	Minutos
Presentación de alumnos nuevos becados	1	1	4:00-9:05
La vida de la clase baja	1	1	15:08-16:30
Fiesta entre ricos y pobres	1	1	30:30-36:00
Conflicto de clases	1	2	15:40-17:30
Drogas	1	3	32:30-34:30
Traje a medida	1	4	7:40-9:00
Chantaje	1	6	9:40-10:42
Problemas de amor	1	7	32:30-33:15
Mezcla de clases	1	7	38:22-40:32
Tenemos al culpable	1	8	41:22-44:26

Después de ver las diferentes escenas seleccionadas en las que aparecen roles característicos de las dos clases sociales enfrentadas, haremos una actividad de comprensión oral en la que los alumnos deberán determinar las características de cada una de las clases, averiguar cómo son tratados los temas en cada una de ellas y comparar estas nociones con la percepción que tienen ellos mismos de estas cuestiones en la vida real. Esta la haremos a través de la técnica de pirámide o bola de nieve que consiste en el intercambio de ideas desde una agrupación individual o en parejas hasta el conjunto de estudiantes que conforman la clase.

En la siguiente sesión, introduciremos una obra de la literatura española contemporánea para seguir tratando esta temática. En este caso hemos optado por la lectura de fragmentos de la obra *Últimas tardes con Teresa* de Juan Marsé, en la que encontramos a dos personajes protagonistas (Teresa y Pijoaparte) que representan estos dos bandos enfrentados. El objetivo de esta lectura es que los alumnos vean como las obras de la literatura española tratan temas que son cercanos a ellos y se pueden asemejar a las series de actualidad de las que son

grandes conocedores. Así, para reunir el mundo de las series y el literario, haremos una comparación a través de la aplicación *Jamboard*.

Seguidamente se realizará una actividad de producción en la que los alumnos generarán una conversación de *Whatsapp* en la cual podrán incluir personajes tanto de la serie como de la obra literaria. Así, trataremos de trabajar con el lenguaje informal que se suele dejar de lado en la producción de la expresión escrita, pero que resulta igualmente importante para poder desarrollar la competencia lingüística. Para esta actividad trabajaremos con la plataforma de *Whatsapp Fake Generator*.

Finalmente, y aunando todos los conocimientos de los ejercicios realizados para esta actividad, realizaremos un debate en el que los alumnos tendrán que desmontar o reafirmar los principales estereotipos asociados a estas clases sociales. Así, dividiremos la clase en dos partes, una de ellas estará encabezada por los de “clase social alta”, mientras que los otros pertenecerán a una “clase social baja”. Les daremos a cada uno una hoja con motivos para discutir y debatir. En este debate el profesor podrá hacer de moderador y tendremos que asignar un portavoz para cada uno de los grupos. La intención de esta actividad es que los alumnos usen mecanismos y estrategias para argumentar sus ideas, defenderlas y convencer al otro.

Se presenta una tabla en la que se resumen las sesiones, actividades, habilidades y microhabilidades lingüísticas que se desarrollan en esta propuesta:

Sesión	Actividad	Habilidad lingüística	Microhabilidad
1	Visionado de escenas Ejercicio de comprensión	Comprensión oral Interacción oral	Comprender el contenido del discurso Inferir Retener la información Conducir la interacción
2	Lectura de <i>Últimas tardes con Teresa</i> de Juan Marsé Comparación con <i>Jamboard</i>	Comprensión escrita	Texto y comunicación: el mensaje (entender el

			mensaje global, identificar las ideas principales...)
3	Conversación de <i>Whatsapp</i>	Expresión escrita	Hacer planes (formular objetivos), redactar (determinar el registro, el tono, la presentación)
4	Debate: ponte en el rol	Expresión oral Interacción oral	Planificar el discurso Conducir el discurso Conducir la interacción Producir el texto Aspectos no verbales

5.4.4. Cuarta actividad: "Cuidado con la nube"

4	Nombre de la actividad	Serie	Temática	Recursos
	Cuidado con la nube	Paquita Salas	Redes sociales, fenómenos virales, acoso mediático	<i>Netflix</i> Generador de nube de palabras Periódicos digitales <i>Mematic/Meme generator/Canva</i> <i>Twitter</i>

Para la cuarta actividad, usaremos algunas escenas de la serie *Paquita Salas*. La temática que queremos tratar a partir de esta son las redes sociales, los fenómenos virales y, en general, los medios de comunicación, desde su lado más oscuro. Para empezar a indagar sobre estas cuestiones seleccionamos unas escenas que son las que aparecen a continuación:

Escena	Temporada	Capítulo	Minutos
Para presumir hay que sufrir	1	1	18:10-20:30

Gajes del oficio	1	2	15:00-18:30
El trabajo de mis sueños	1	3	17:15-19:45
El artesteo	1	5	1:30-2:50
Aparentar	2	3	0:25-2:10
Robo de identidad	2	3	15:00-17:30
La ley del mínimo esfuerzo	2	4	18:00-19:30
<i>Trending topic</i>	3	2	14:10-20:00
No quiero perder quién soy	3	3	26:30-29:45

Una vez visualizadas las escenas, haremos una lluvia de ideas sobre todos los temas que aparecen en relación con los medios de comunicación. Podemos iniciar esta actividad a partir de unas preguntas iniciales introducidas por el profesor para romper el hielo como las siguientes: ¿Qué problemas se esconden detrás del telón?, ¿Creéis que ser artista es un oficio?, ¿Qué es ser famoso?, ¿Qué beneficios y perjuicios creéis que tendríais si fuerais famosos? (...) Después de esta primera etapa de reflexión y puesta en común, los alumnos podrán elaborar una nube de palabras con todo lo mencionado en el aula más otras ideas que engloben lo que ellos creen que es el mundo de la comunicación y las masas. Esta actividad la pueden hacer a partir de algún generador online.

En la segunda sesión, y teniendo en cuenta lo extraído de la primera, haremos una recopilación de noticias relacionadas con el mundo de los medios y, concretamente, noticias que reflejen los peligros y los riesgos que este conlleva. Podemos ponerles algún ejemplo a los alumnos⁶ o podemos dejar que ellos investiguen por su cuenta, lo importante es que salgan temas que sean del interés del alumnado para que así sea más fácil que lo relacionen con este ámbito privado al cual estamos haciendo referencia constantemente. Después

⁶ En los anexos se enlazan algunos ejemplos que podemos tomar de referencia para los temas que queremos tratar en el aula.

de esta primera búsqueda que realizaremos a través de los periódicos digitales, cada alumno tendrá que elegir una noticia y exponerla al resto del grupo. Con esta puesta en común, discutiremos sobre los temas que hayan encontrado y crearemos debate entorno a los temas elegidos por los alumnos.

Seguidamente, los alumnos, de manera individual, crearán un total de 5 memes en los que se denuncie una o más noticias de las comentadas en clase en la sesión anterior. Para ello, se pueden hacer servir de escenas de *Paquita Salas* u otras imágenes que crean convenientes, el formato es bastante libre a elección del alumnado. Pueden utilizar aplicaciones de móvil como *Mematic* o *Meme generator* para su elaboración, en el caso de no poder acceder a Google Play Store, podría hacerse la actividad a partir de *Canva*.

Una vez los memes estén creados, organizaremos a los alumnos en parejas o, como máximo, grupos de tres para elaborar el producto final. Tendrán que reunir todos los memes creados y subirlos a la red social *Twitter*. Para ello, se tendrán que seguir una serie de criterios que expondremos a los alumnos: crear un hilo de twitter, añadir todos los memes realizados por todos los compañeros del grupo, adjuntar un texto explicativo de la noticia que se denuncia en cada uno de ellos. Para que no tengamos problemas de privacidad o uso de información personal del alumnado, podemos crear nosotros mismos una cuenta de *Twitter* con la dirección del centro que sea accesible para todos los alumnos y reunir todos los hilos en una misma cuenta.

Se ha recopilado toda la información perteneciente a esta actividad en la siguiente tabla:

Sesión	Actividad	Habilidad lingüística	Microhabilidad
1	Visionado de escenas Nube de palabras	Comprensión oral Expresión oral Interacción oral	Comprender el contenido del discurso Inferir Retener la información Conducir la interacción

2	Recopilación de noticias relacionadas con el mundo de los medios Puesta en común y discusión sobre los temas a denunciar	Comprensión escrita Expresión oral Interacción	Texto y comunicación: el mensaje (entender el mensaje global, identificar las ideas principales...) Conducir la interacción
3	Creación de memes	Expresión escrita	Hacer planes, redactar, revisar
4	Creación de una red social de denuncia		

5.4.5. Quinta actividad: "Rapeando con lo establecido"

5	Nombre de la actividad	Serie	Temática	Recursos
	Rapeando con lo establecido	Vis a vis	Violación, drogadicción y malos tratos	<i>Netflix</i> Carteles sobre la cárcel Letras de canciones de rap <i>AZRhymes</i> <i>Spreeder</i> <i>AutoRap</i>

En esta quinta y última actividad tenemos como protagonista la serie *Vis a vis* con la que trataremos en el aula algunos temas bastante controvertidos como la violación, las drogas y los malos tratos. Seguidamente se muestra una tabla con las escenas escogidas para esta finalidad:

Escena	Temporada	Capítulo	Minutos
Primera víctima	1	1	27:30-29:20
Reglas de la cárcel	1	1	53:30-57:00
Tráfico de drogas	1	6	55:30-58:05
Fuera de las normas	2	1	73:00-75:20

La verdad sobre las drogas	2	3	41:20-45:20
La venganza	2	4	43:05-45:00
Violación en toda regla	2	5	40:40-46:20
Soy una esclava	2	6	30:52-33:50

Esta serie se encarga de tratar todos los temas que hemos mencionado partiendo de un escenario muy concreto: la cárcel. Después de ver estas escenas, algunas de las cuales muestran situaciones muy duras, estaría bien que desmitificáramos este espacio y habláramos de la realidad que se encuentra en torno a este lugar. Para ello, crearemos carteles en los cuales aparezcan algunos de estos mitos para que los alumnos puedan dialogar entre ellos y llegar a la conclusión de si esas sentencias son falsas o verdaderas.

Además de aparecer en las cárceles, este tipo de violencia surge en otros escenarios que pueden no ser tan ajenos para los alumnos. Como actividad optativa si se cree necesaria, crearemos un espacio de intercambio en el cual los alumnos puedan contar ya sean experiencias reales, ficticias o, incluso, cercanas a ellos. Para que los alumnos participen en esta actividad, podríamos crear personajes ficticios detrás de los cuales puedan contar anécdotas. Esta actividad puede ayudar, además de mejorar la competencia lingüística, a gestionar momentos o situaciones pertenecientes a las emociones, por lo que podríamos pensar en colaborar con el departamento de orientación para llevar a cabo esta actividad.

Después de estos ejercicios en los que profundizamos en los temas a tratar, convertiremos a los alumnos en verdaderos protagonistas de estas denuncias. Primeramente, leerán algunas canciones de rap en las que se denuncien estos temas para después crearlas ellos mismos. El rap se ha usado siempre como un género musical de denuncia social que destaca por tener similitudes con la formación de los poemas por el uso de la rima y de recursos poéticos. De hecho, iniciaremos este ejercicio con un ejemplo de rap que aparece en la misma serie que acabamos de ver y analizar (capítulo 8, temporada 2, min. 28:00-28:33).

En la primera sesión, repartiremos letras de canciones de rap en las que se denuncie algún tema social. Los alumnos tendrán que analizarlas para entender como se componen a partir de su métrica, su rima y los recursos que se utilizan. En las siguientes sesiones, ya podrán elaborar ellos mismos estas composiciones musicales a partir de algunas aplicaciones. A la hora de escribir el texto, usaremos la plataforma *AZRhymes*, un buscador que nos ayuda a encontrar palabras que rimen entre sí. Una vez ya tengamos el texto redactado, nos haremos servir de *Spreeder* para practicar la velocidad en el habla. Finalmente, para añadir una base musical a nuestras composiciones, utilizaremos la app *AutoRap*. Una vez todos los alumnos hayan realizado sus canciones, podremos exponerlas en el aula.

Seguidamente se muestra una tabla en la que aparecen las sesiones, actividades, habilidades y microhabilidades lingüísticas. No se ha añadido en esta la actividad optativa propuesta.

Sesión	Actividad	Habilidad lingüística	Microhabilidad
1	Visionado de escenas Desmantelando los mitos de la cárcel	Comprensión oral Expresión oral Interacción oral	Comprender el contenido del discurso Inferir Retener la información Conducir la interacción
2	Leyendo canciones: el rap	Comprensión escrita	Texto y comunicación: el mensaje (entender el mensaje global, identificar las ideas principales...)
3	Elaboración de un rap contra la violencia	Expresión escrita	Planificar el discurso: usar guiones
4		Expresión oral	Producir el texto: facilitar la producción Aspectos no verbales (controlar la voz)

5.5. Evaluación

En este apartado se muestran los criterios, estándares de aprendizaje, instrumentos y procedimientos que se han tenido en cuenta para evaluar la propuesta didáctica.

5.5.1. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje (EAA)

	Criterios de evaluación	EAA
BLOQUE 1. Comunicación oral: escuchar y hablar	<p>1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios de ámbito personal, ámbito académico y ámbito social.</p> <p>3. Comprender el sentido global y la intención de textos orales.</p> <p>6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo.</p> <p>7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas, y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación.</p> <p>8. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación y potencia el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones.</p>	<p>1.1. Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, académico y laboral, identifica la información relevante, determina el tema y reconoce la intención comunicativa del hablante.</p> <p>1.3. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas.</p> <p>3.3. Observa y analiza las intervenciones particulares de cada participante en un debate, coloquio o conversación espontánea.</p> <p>6.1. Hace presentaciones orales de forma individual o en grupo.</p> <p>6.2. Lleva a cabo intervenciones no planificadas dentro del aula.</p> <p>6.4. Pronuncia con corrección y claridad, modula y adapta su mensaje a la finalidad de la práctica oral.</p> <p>7.3. Participa activamente en los debates escolares, respeta las reglas de intervención, interacción y cortesía que las regulan, y hace uso de un lenguaje no discriminatorio.</p>

		8.1. Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación
BLOQUE 2. Comunicación escrita: leer y escribir	<p>1. Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.</p> <p>3. Manifiestar una actitud crítica frente a la lectura de cualquier tipo de texto u obra literaria a través de una lectura reflexiva que permita identificar actitudes en acuerdo o desacuerdo, respetando en todo momento las opiniones de los demás.</p> <p>5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.</p> <p>6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso.</p>	<p>1.1. Comprende textos de diversa índole, pone en práctica diferentes estrategias de lectura y autoevaluación de la propia comprensión en función del objetivo y el tipo de texto, actualiza conocimientos previos, traba los errores de comprensión y construye el significado global del texto.</p> <p>1.3. Infiere la información relevante de los textos, identifica la idea principal y las ideas secundarias y establece relaciones.</p> <p>3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.</p> <p>5.1. Aplica técnicas diversas para planificar los escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales, etc.</p> <p>5.3. Escribe textos en diferentes soportes con el registro adecuado, organiza las ideas con claridad, enlaza enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respeta las normas ortográficas y gramaticales.</p> <p>6.1. Redacta con claridad y corrección textos propios del ámbito personal, académico y social.</p> <p>6.6. Explica por escrito el significado de elementos visuales que puedan aparecer en los textos: gráficos, imágenes, etc.</p>

5.5.2. Instrumentos y procedimientos de evaluación

Los instrumentos de evaluación⁷ que hemos hecho servir para esta propuesta son muy diversos. La mayoría de las actividades se evalúan a partir de la observación directa del docente, pero el producto final que se extrae de cada una de ellas, además de a partir de la observación, se evalúa junto a un instrumento de evaluación que nos permite hacer una evaluación tanto calificativa como cuantitativa. A continuación, se presentarán cada una de estas actividades de producción junto a su instrumento de evaluación y una explicación más detallada:

	ACTIVIDAD	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
1	Elaboración y exposición de un manifiesto feminista	Rúbrica evaluada por el profesor
<p>Para la primera actividad los alumnos debían redactar un manifiesto feminista para su posterior exposición. Nos haremos servir de una rúbrica para la evaluación de esta actividad que constará de dos partes: por una parte, evaluará la expresión escrita y, por la otra, la oral. El docente será el encargado de evaluar la actividad a partir de esta rúbrica. Las otras actividades pertenecientes a esta primera propuesta que habremos evaluado mediante la observación directa se tendrán en cuenta para la evaluación final.</p>		
2	Elaboración de un <i>teaser</i>	Diana de coevaluación Votación alumnado
<p>En la segunda actividad, el producto final era la elaboración de un <i>teaser</i> de la situación pandémica actual imitando el género de las novelas distópicas. Para esta, nos haremos servir de la evaluación de cada uno de los grupos de trabajo mediante una diana de coevaluación y, además, el conjunto de alumnos deberá rellenar una hoja de votación en la que valorarán distintos aspectos que resultan importantes en la realización de esta tarea. Como ya hemos dicho, la observación directa de las anteriores actividades se tendrá en cuenta en la nota final del conjunto de la propuesta.</p>		
3	Conversación de <i>Whatsapp</i>	Diana autoevaluación

⁷ Los diferentes instrumentos de evaluación que haremos servir para esta propuesta se adjuntan en el apartado de anexos.

	Debate: ponte en el rol	Rúbrica coevaluativa
<p>En la tercera propuesta hemos decidido evaluar de manera cuantitativa los dos últimos ejercicios de producción. El primero era la elaboración de una conversación de <i>Whatsapp</i> combinando los personajes de la serie <i>Élite</i> y la obra <i>Últimas tardes con Teresa</i> siguiendo la temática de lucha de clases. Para la evaluación de este diálogo se ha preferido una diana de autoevaluación siguiendo unos criterios específicos. La segunda actividad es un debate dirigido en el que se combinará la observación directa, además de una rúbrica coevaluativa en la que se valorará la expresión oral.</p>		
4	Creación de un hilo de <i>Twitter</i>	Coevaluación a partir de la retroacción de <i>Twitter</i> Concurso de memes
<p>Para la cuarta propuesta, los alumnos deben crear un hilo de <i>twitter</i> lleno de memes que critiquen los medios de comunicación. Ya que usamos para ello una red social, hemos decidido aprovecharnos de ella y explotar al máximo los recursos que nos ofrece. Así, los alumnos deberán retroalimentarse en la red social a partir de <i>likes</i>, <i>retweets</i> y comentarios. Además, después realizaremos un concurso de memes en los que los alumnos votarán por su favorito.</p>		
5	Debate de carteles sobre cárceles, lectura y composición de un rap	Rutina de pensamiento
<p>Creemos que para evaluar la quinta propuesta es necesaria la observación directa y la evaluación cuantitativa de todo el proceso y el conjunto de actividades. Así, los alumnos deberán elaborar una rutina de pensamiento en la que reflejen los conocimientos previos y los conocimientos que han adquirido, además de otras valoraciones.</p>		

5.6. Competencias clave

Dentro del currículum (decret 34/2015) se indican siete competencias que deben estar presentes en el desempeño de cualquier asignatura. De estas competencias clave, son seis las que podemos incluir dentro de nuestra propuesta didáctica:

- a) Competencia en comunicación lingüística
- b) Competencia digital
- c) Competencia de aprender a aprender
- d) Competencia social y cívica

- e) Competencia de conciencia y expresión cultural
- f) Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

En la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es natural que la competencia en comunicación lingüística sea la predominante. Además, en este trabajo podemos decir que el foco de atención está a disposición de esta misma; ya que el objetivo principal en la elaboración de la propuesta es la mejora de esta competencia a partir del uso, desarrollo y evaluación de las distintas destrezas lingüísticas.

Además de la competencia lingüística, a la cual nos hemos referido más en profundidad en el estado de la cuestión, la competencia digital está presente en todas las actividades que se proponen. Esta se refiere tanto al uso que se hace de las diferentes herramientas de la comunicación y la información como a la capacidad de saber buscar y seleccionar la información que podemos obtener a través de estos soportes. En el desarrollo de las actividades que proponemos, se requieren algunos recursos digitales pertenecientes a aplicaciones móviles o plataformas de la red. Algunos ejemplos de esto son el uso de *Clideo*, *Whatsapp Fake Chat*, *Canva*, entre otros. También, en uno de los ejercicios de la cuarta actividad, el alumno tiene que buscar y seleccionar noticias de entre los periódicos digitales que se encuentran en internet.

Otra de las competencias que podemos incluir en nuestra propuesta es la de aprender a aprender. Con estas actividades pretendemos fomentar la cooperación y el trabajo autónomo del alumnado. El profesor es un guía y el alumno el real protagonista en el proceso de aprendizaje. Tomando como punto de partida el conocimiento previo que tienen los alumnos sobre los diferentes temas que tratamos, podemos ir construyendo nuevos conocimientos a partir de reflexiones, lecturas y actividades de producción que resulten significativas.

Estas actividades que proponemos se desarrollan en un entorno colaborativo en el que los alumnos comparten ideas y desarrollan una actividad final en grupo. De esta manera, fomentamos también la competencia social y cívica que se refiere a las relaciones, al respeto y a la capacidad de entender a los demás.

Esta, sobre todo, se puede desarrollar en la puesta en común y, en concreto, en la realización de debates y tertulias que proponemos.

En el desarrollo de las actividades hasta la obtención de un producto final, también promovemos la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor. Los alumnos desarrollan así diferentes habilidades como la creatividad, la toma de decisiones y la capacidad de administrar, planificar y gestionar.

Finalmente, también encontramos la competencia de conciencia y expresión cultural. Todas las actividades parten de una producción artística como pretexto para tratar un tema que pueda ser significativo para el alumnado en sociedad. Así, el alumno ve una relación entre aquello que considera de su ámbito personal y privado con la problemática social que los envuelve. En la mayoría de propuestas, además, relacionamos las series y los temas a tratar con obras literarias, periodísticas o musicales. Se trata de interrelacionar todas estas maneras de expresión con tal de crear un producto que se acerque lo máximo posible a la realidad.

5.7. Atención a la diversidad

Actualmente, como docentes, nos enfrentamos a un hecho indiscutible que representa la realidad en los centros educativos y esta es la heterogeneidad de las aulas y, por tanto, la diversidad, ya que no encontramos a dos adolescentes con las mismas características físicas, económicas, culturales, familiares o psicológicas. Es por este motivo que tenemos que plantear, desde un primer momento, una propuesta didáctica que responda a las necesidades de todos los alumnos para que puedan avanzar en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta parte de un modelo inclusivo que entiende la diversidad del alumnado como un hecho enriquecedor y positivo y, por eso, pretende que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades y que todos consigan desarrollar al máximo sus capacidades. El modelo que sigue nuestra unidad didáctica parte del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) que pretende hacer frente a la rigidez de los currículos académicos y acabar con las barreras que estos currículos imponen en el proceso de aprendizaje de muchos alumnos. El DUA es un modelo que proporciona flexibilidad en las formas de presentación de la información, en

la manera como los estudiantes demuestran sus conocimientos y en la manera como los estudiantes se motivan y se comprometen con su propio aprendizaje, además de reducir las barreras en la enseñanza y mantener las expectativas altas para todos los estudiantes.

El hecho de que la propuesta desarrollada para el DUA hace necesaria la realización de adaptaciones curriculares en la selección de los materiales y la metodología utilizada para permitir la participación de todos los alumnos independientemente de sus capacidades y necesidades. Nuestras actividades tienen como punto de inicio la visualización de una serie de escenas pertenecientes a una serie de la televisión española. A la hora de presentar estos contenidos es necesario que vayan acompañados de subtítulos, una traducción en lengua de signos o de un apoyo escrito para que cualquier persona con problemas auditivos pueda tener las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto de sus compañeros. La plataforma de *Netflix* es una ventaja en este sentido, ya que nos da acceso a subtítulos en una gran variedad de idiomas. Del mismo modo, cuando presentamos contenidos escritos, deberemos tener en cuenta a las personas con discapacidad visual y ofrecer soportes auditivos o textos en braille.

Además de esto, la serie de actividades elegidas resulta alentadora para los alumnos, ya que partimos del ámbito privado del alumno y tratamos temas sociales que pueden ser de su interés. Esto también hace que podamos llegar a un número mayor de alumnos que, aunque de gustos y preferencias diversas, pueden encontrar en el aula un punto de conexión que les atraiga a la vez que adquieran la competencia lingüística.

5.8. Tratamiento de los elementos transversales

En el apartado 13 del currículum (decret 34/2015) se ofrecen algunos aspectos que debemos tener en cuenta para el desarrollo de las actividades en el aula. Nuestra propuesta está muy enlazada con estos elementos transversales que, como su propio nombre indica, van más allá del aprendizaje de una lengua. Así, la labor del docente no ha de limitarse solamente a enseñar los contenidos de

su asignatura, sino que este ha de convertirse en un educador que tenga en cuenta la importancia de los valores en el aula.

Como ya hemos comentado, debe considerarse el tratamiento de las competencias clave. Es verdad que la competencia lingüística es la que tiene un mayor peso en el conjunto de actividades propuestas, pero es natural que una asignatura de lengua y literatura considere relevante esta competencia por encima de las demás. Igualmente, hemos visto como el resto de las competencias también aparecen a excepción de la matemática que es difícil de incluir en nuestra rama de conocimiento.

Otro elemento presente en nuestra propuesta es la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia y la no discriminación. En la primera actividad el tema que tratamos es el feminismo y, por tanto, a partir de todos los contenidos y reflexiones que se desarrollan en el aula, los alumnos tendrán presente y trabajarán la importancia de estas cuestiones.

También, en nuestra propuesta, creemos relevante las capacidades que tiene el alumnado relativas a la resolución de conflictos y al rechazo de la violencia. Este es un elemento que podemos ver en todas nuestras propuestas, pero sobre todo toma bastante relevancia en la última actividad en la que se tratan temas relativos a la violencia y los malos tratos.

Por último, con la aplicación de estas actividades, se pretende que el alumno active el espíritu emprendedor que se caracteriza por el desarrollo de la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo y el sentido crítico.

6. Conclusiones

En este trabajo se ha pretendido realizar una propuesta didáctica siguiendo el enfoque comunicativo, una metodología originalmente destinada a la enseñanza de L2, y tomando como foco de atención el ámbito privado del alumnado. Después de haber investigado sobre estas cuestiones y desarrollado la propuesta, se ha llegado a una serie de conclusiones que comentaremos seguidamente.

La primera conclusión remite en que es posible trabajar a través de este enfoque más orientado a la enseñanza de segundas lenguas en una L1. Las ventajas que nos aporta este método son las siguientes: desarrollo de las habilidades lingüísticas y sociales, autonomía del alumnado, trabajo colaborativo y cooperativo, motivación y cohesión de grupo.

Referido a esto mismo, llegamos también a la conclusión de la importancia que tienen las habilidades lingüísticas en el aula. La competencia lingüística aparece en el currículum y, en concreto en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura presenta un peso mayor, pero, de todas maneras, esta carece de la importancia que realmente tiene. Al contrario, algunos aspectos de las habilidades lingüísticas (que durante este trabajo hemos denominado, al igual que Cassany, microhabilidades) se suelen dar por sabidas y se prefiere dar más hincapié al estudio de los bloques de lengua y la literatura. En nuestra propuesta hemos querido alejarnos de estos contenidos para resaltar el papel que tienen las destrezas lingüísticas en el estudio de una lengua, aunque esta sea la materna.

Otra conclusión es la que tiene que ver con el uso del ámbito privado del alumnado. Dentro de este ámbito, hemos optado por la aplicación de las series de televisión en el aula, un recurso que puede convertir nuestras actividades en significativas. Utilizamos estas series televisivas como un recurso para introducir temas que pueden ser del interés del alumnado y conjugamos así el ámbito académico con el ámbito personal y privado. En nuestra práctica docente debemos conectar con el mundo del alumno desde el primer momento y esta es una de las maneras en la que podemos crear esta unión y reconocimiento en el aula.

Aún haber extraído estos conocimientos, es muy difícil incluir esta propuesta en su conjunto dentro de un curso académico. Desde un principio la propuesta se resumía en un grupo de actividades que se podrían incluir de manera aleatoria dentro de la programación didáctica siempre siguiendo el criterio del docente y dependiendo del grupo de alumnos en cuestión. La realidad en el aula es la falta de tiempo y la gran cantidad de contenido que se tiene que cumplir si seguimos

el currículum. Por ello, este trabajo se trata de un complemento extra que puede servir para mejorar las habilidades lingüísticas en el momento que se crea conveniente, pero sin perjudicar otros contenidos que también tienen que aparecer en las distintas sesiones.

En suma, el compendio de actividades puede ayudar a mejorar las destrezas lingüísticas siguiendo el enfoque comunicativo, resultará significativo por adherirse al ámbito social privado y tendrá que ajustarse a los condicionantes del grupo de alumnos dentro de la programación didáctica.

7. Referencias bibliográficas

- Agudelo, S. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado* [Tesis de Doctorado, Université de Montréal].
- Baralo, M. (1995). Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. En Grande, F. J., Le Men, J., Rueda, M. y Prado, E. (Eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. (pp. 63-68). GRAMA.
- Baralo, M. (1996). La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras. *REALE*, 5, pp. 9-41.
- Bley-Vroman, R. (1989). *What is the logical problem of foreign language learning?* Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition, Cambridge University Press.
- Canal univirtualutp. (25 de julio de 2018). Conferencia Carlos Lomas: El poder de las palabras en la educación. Competencias educativas y éticas de la educación [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/QA9s6swzlwI>
- Canal UPNAjusco. (18 de junio de 2013). *Enfoques comunicativos de la enseñanza del lenguaje. Carlos Lomas García* [Archivo de vídeo]. Youtube. https://youtu.be/q-nBid_ctOA
- Cassany et al. (2003). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Cenoz, J. “El concepto de competencia comunicativa”, reseña de Sánchez, J. e I. Santos. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español*

como segunda lengua/lengua extranjera. Antologías de textos de didáctica del español. Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm

Comajoan, L. (2003). Adquisició de primeres i segones llengües: Perspectiva històrica i qüestions actuals. *Caplletra*, 35, pp. 15-46.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Decret 34/2015 [Ministeri d'Educació i Formació Professional]. Pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. 15 de maig de 2015.

Fernández, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 8, pp. 1-33.

Fruns, J. "La enseñanza comunicativa de la lengua", reseña de *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, de Richards, J. y S. Theodore. Antologías de textos de didáctica del español. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns01.htm

Ingram, D. (1989) *First language acquisition. Method, description and explanation*. Cambridge University Press.

Instituto Cervantes. (s.f.). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#e)

[e](#)

Martín, E. (2001). Què vol dir treballar a classe amb tasques comunicatives? (I). *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 21, pp. 54-65.

- Miranda, H. (2000). *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras* [Tesis de Doctorado, Universidad de Valladolid]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Nakova, E. (2021). Aprenentatge basat en tasques i contextos reals per desenvolupar les habilitats orals en anglès. *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 88, pp. 60-65.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, pp. 115-128.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Segade, C. (2012). Fundamentación epistemológica del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras: una visión cognitivo-personalista. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, pp. 473-487.
- Slagter, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Sorace, A. (2011). Precisar el concepto de “interfaz” en el bilingüismo. *Enfoques lingüísticos del bilingüismo*, 1(1), pp. 1-33.
- Vila, I. (1993). Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística. En Lomas, C. y A. Osoro (Eds.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 31-54). Paidós.

8. Anexos

8.1. Materiales para la realización de las actividades

8.1.1. Fragmentos de manifiestos vanguardistas

I. Queremos cantar el amor al peligro, a la fuerza y a la temeridad.

II. Los elementos capitales de nuestra poesía, serán el coraje, la audacia y la rebelión.

III. Contrastando con la literatura que ha magnificado hasta hoy la inmovilidad de pensamiento, el éxtasis y el sueño, nosotros vamos a glorificar el movimiento agresivo, el insomnio febril, el paso gimnástico, el salto arriesgado, las bofetadas y el puñetazo

IV. Declaramos que el esplendor del mundo se ha enriquecido de una belleza nueva: la belleza de la velocidad. Un automóvil de carrera con su vientre ornado de gruesas tuberías, parecidas a serpientes de aliento explosivo y furioso... un automóvil que parece correr sobre metralla, es más hermoso que la Victoria de Samotracia.. Queremos cantar al hombre que es dueño del volante cuyo eje ideal atraviesa la Tierra lanzada sobre el circuito de su órbita.

VI. Es necesario que el poeta se desviva, con ardor, con fuego, con prodigalidad por aumentar el fervor entusiasta de los elementos primordiales, su ignición.. No hay belleza más que en la lucha. No debe admitirse un jefe de escuela si no tiene un carácter recalcitrantemente violento. La poesía debe ser un asalto agresivo contra las fuerzas anónimas y desconocidas para hacerlas que se inclinen ante el hombre.

VIII. ¡Estamos sobre el promontorio extremo de los siglos! ¿A qué mirar detrás de nosotros, que es como ahondar en la misteriosa alforja de lo imposible? El Tiempo y el Espacio han muerto. Vivimos ya en el Absoluto, puesto que hemos creado la celeridad omnipresente.

IX. Queremos glorificar la guerra—única higiene del mundo—el militarismo, el patriotismo, el gesto destructor de los anarquistas, las bellas ideas que matan y el desprecio a la mujer.

X. Queremos demoler los museos, las bibliotecas, combatir el moralismo, el feminismo y todas las cobardías oportunistas y utilitarias

XI. Cantaremos a las grandes muchedumbres agitadas por el trabajo, el placer o la rebeldía, las resacas multicolores y polifonas de las revoluciones en las capitales modernas: la vibración nocturna de los arsenales y de los almacenes bajo sus violentas lunas eléctricas, las estaciones ahitas, pobladas de serpientes atezadas y humosas, las fábricas suspendidas de las nubes por el bramante de sus chimeneas; los puentes parecidos al salto de un gigante sobre la cuchillería diabólica y mortal de los ríos, los barcos aventureros olfateando siempre el horizonte, las locomotivas en su gran chiquero, que piafan sobre los railes, bridadas por largos tubos fatalizados, y el vuelo alto de los aeroplanos, en los que la hélice tiene chasquidos de banderolas y de salvas de aplausos, salvas calurosas de cien muchedumbres (...)

(Fragmento del Manifiesto del futurismo, Marinetti, 1909)

(...) Dada no significa nada

Si alguien lo considera inútil, si alguien no quiere perder tiempo por una palabra que no significa nada....El primer pensamiento que se agita en estas cabezas es de orden bacteriológico..., hallar su origen etimológico, histórico o psicológico por lo menos. Por los periódicos sabemos que los negros Kru llaman al rabo de la vaca sagrada: DADA. El cubo y la madre en una cierta comarca de Italia reciben el nombre de DADA. Un caballo de madera, la nodriza, la doble afirmación en ruso y en rumano DADA. Sabios periodistas ven en todo ello un arte para niños, otros santones jesúshablaalosniños, el retorno a un primitivismo seco y estrepitoso, estrepitoso y monótono. No es posible construir la sensibilidad sobre una palabra. Todo sistema converge hacia una aburrida perfección, estancada idea de una ciénaga dorada, relativo producto humano. La obra de arte no debe ser la belleza en sí misma porque la belleza ha muerto; ni alegre; ni alegre ni triste, ni clara ni oscura, no debe divertir ni maltratar a las personas individuales sirviéndoles pastiches de santas aureolas o los sudores de una carrera en arco a través de las atmósferas. Una obra de arte nunca es bella por decreto, objetivamente y para todos. Por ello, la crítica es inútil, no existe más que subjetivamente, sin el mínimo carácter de generalidad. ¿Hay quien crea haber encontrado la base psíquica común a toda la humanidad? (...)

Así nació DADA, de una necesidad de independencia, de desconfianza hacia la comunidad. Los que están con nosotros conservan su libertad. No reconocemos ninguna teoría. Basta de academias cubistas y futuristas, laboratorios de ideas formales. ¿Sirve el arte para amontonar dinero y acariciar a los gentiles burgueses? Las rimas acuerdan su tintineo con las monedas y la musicalidad resbala a lo largo de la línea del vientre visto de perfil. Todos los grupos de artistas han ido a parar a este banco a pesar de cabalgar distintos cometas. Se trata de una puerta abierta a las posibilidades de revolcarse entre muelles almohadones y una buena mesa (...)

(Fragmentos del Primer manifiesto dadaísta, Tristan Tzara, 1918)

SECRETOS DEL ARTE MÁGICO DEL SURREALISMO

Composición surrealista escrita, o primer y último chorro

Ordenad que os traigan recado de escribir, después de haberos situado en un lugar que sea lo más propicio posible a la concentración de vuestro espíritu, al repliegue de vuestro espíritu sobre sí mismo. Entrad en el estado más pasivo, o receptivo, de que seáis capaces. Prescindid de vuestro genio, de vuestro talento, y del genio y el talento de los demás. Decíos hasta empaparos de ello que la literatura es uno de los más tristes caminos que llevan a todas partes. Escribid deprisa, sin tema preconcebido, escribid lo suficientemente deprisa para no poder refrenaros, y para no tener la tentación de leer lo escrito. La primera frase se os ocurrirá por sí misma, ya que en cada segundo que pasa hay una frase, extraña a nuestro pensamiento consciente, que desea exteriorizarse. Resulta muy difícil pronunciarse con respecto a la frase inmediata siguiente; esta frase participa, sin duda, de nuestra actividad consciente y de la otra, al mismo tiempo,

si es que reconocemos que el hecho de haber escrito la primera produce un mínimo de percepción. Pero eso, poco ha de importarnos; ahí es donde radica, en su mayor parte, el interés del juego surrealista. No cabe la menor duda de que la puntuación siempre se opone a la continuidad absoluta del fluir de que estamos hablando, pese a que parece tan necesaria como la distribución de los nudos en una cuerda vibrante. Seguid escribiendo cuanto queráis. Confiad en la naturaleza inagotable del murmullo. Si el silencio amenaza, debido a que habéis cometido una falta, falta que podemos llamar «falta de inatención», interrumpid sin la menor vacilación la frase demasiado clara. A continuación de la palabra que os parezca de origen sospechoso poned una letra cualquiera, la letra I, por ejemplo, siempre la 1, y al imponer esta inicial a la palabra siguiente conseguiréis que de nuevo vuelva a imperar la arbitrariedad.

(Fragmento del Primer Manifiesto Surrealista, André Bretón, 1924)

El Creacionismo no es una escuela que yo haya querido imponer a alguien; el Creacionismo es una teoría estética general que empecé a elaborar hacia 1912, y cuyos tanteos y primeros pasos los hallaréis en mis libros y artículos escritos mucho antes de mi primer viaje a París.

En el número 5 de la revista chilena *Musa Joven*, yo decía:

"El reinado de la literatura terminó. El siglo veinte verá nacer el reinado de la poesía en el verdadero sentido de la palabra, es decir, en el de creación, como la llamaron los griegos, aunque jamás lograron realizar su definición".

Más tarde, hacia 1913 o 1914, yo repetía casi igual cosa en una pequeña entrevista aparecida en la revista *Ideales*, entrevista que encabezaba mis poemas. También en mi libro *Pasando y pasando*, aparecido en diciembre de 1913, digo, en la página 270, que lo único que debe interesar a los poetas es el "acto de la creación", y oponía a cada instante este acto de creación a los comentarios y a la poesía alrededor de. La cosa creada contra la cosa cantada.

En mi poema *Adán*, que escribí durante las vacaciones de 1914 y que fue publicado en 1916, encontraréis estas frases de Emerson en el Prefacio, donde se habla de la constitución del poema:

"Un pensamiento tan vivo que, como el espíritu de una planta o de un animal, tiene una arquitectura propia, adorna la naturaleza con una cosa nueva".

Pero fue en el Ateneo de Buenos Aires, en una conferencia que di en junio de 1916, donde expuso plenamente la teoría. Fue allí donde se me bautizó como creacionista por haber dicho en mi conferencia que la primera condición del poeta es crear; la segunda, crear, y la tercera, crear.

Cuando escribo: "El pájaro anida en el arco iris", os presento un hecho nuevo, algo que jamás habéis visto, que jamás veréis, y que sin embargo os gustaría mucho ver.

Un poeta debe decir aquellas cosas que nunca se dirían sin él.

Los poemas creados adquieren proporciones cosmogónicas; os dan a cada instante el verdadero sublime, este sublime del que los textos nos presentan

ejemplos tan poco convincentes. Y no se trata del sublime excitante y grandioso, sino de un sublime sin pretensión, sin terror, que no desea agobiar ni aplastar al lector: un sublime de bolsillo.

El poema creacionista se compone de imágenes creadas, de situaciones creadas, de conceptos creados; no escatima ningún elemento de la poesía tradicional, salvo que en él dichos elementos son íntegramente inventados, sin preocuparse, en absoluto de la realidad ni de la veracidad anteriores al acto de realización.

(Fragmento del Manifiesto creacionista, Vicente Huidobro)

8.1.2. Google forms de La valla



https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe-GTShChVIENTZLUg8ookz0t9HHP1sC1eXoklCtiYHwnKcg/viewform?usp=sf_link

8.1.3. Fragmentos de novelas distópicas

- Hace mucho tiempo, cuando Nuestro Ford estaba todavía en la Tierra, hubo un chiquillo que se llamaba Reuben Rabinovich. Reuben era hijo de padres de habla polaca. Usted sabe lo que es el polaco, desde luego.
- Una lengua muerta.
- Como el francés y el alemán -agregó otro estudiante, exhibiendo officiosamente sus conocimientos.
- ¿Y «padre»? -preguntó el DIC. Se produjo un silencio incómodo. Algunos muchachos se sonrojaron. Todavía no habían aprendido a identificar la significativa pero a menudo muy sutil distinción entre obscenidad y ciencia pura. Uno de ellos, al fin, logró reunir valor suficiente para levantar la mano.
- Los seres humanos antes eran... -vaciló; la sangre se le subió a las mejillas-. Bueno, eran vivíparos.
- Muy bien -dijo el director, en tono de aprobación.
- Y cuando los niños eran decantados...
- Cuando nacían -surgió la enmienda.

- Bueno, pues entonces eran los padres... Quiero decir, no los niños, desde luego, sino los otros. El pobre muchacho estaba abochornado y confuso.

- En suma -resumió el director-, Los padres eran el padre y la madre. -La obscenidad, que era auténtica ciencia, cayó como una bomba en el silencio de los muchachos, que desviaban las miradas-. Madre -repitió el director en voz alta, para hacerles entrar la ciencia; y, arrellanándose en su asiento, dijo gravemente-. Estos hechos son desagradables, lo sé. Pero la mayoría de los hechos históricos son desagradables.

(Fragmento de *Un mundo feliz*, Aldous Huxley)

- Estás melancólico, Marx. -La palmada en la espalda lo sobresaltó. Levantó los ojos. Era aquel bruto de Henry Foster-. Necesitas un gramo de *soma*.

- Todas las ventajas del cristianismo y del alcohol; y ninguno de sus inconvenientes.

¡Ford, me gustaría matarle! Pero no hizo más que decir: No, gracias, al tiempo que rechazaba el tubo de tabletas que le ofrecía.

- Uno puede tomarse unas vacaciones de la realidad siempre que se le antoje, y volver de las mismas sin siquiera un dolor de cabeza o una mitología.

- Tómalo -insistió Henry Foster-, tómalo.

- La estabilidad quedó prácticamente asegurada.

- Un solo centímetro cúbico cura diez sentimientos melancólicos -dijo el Presidente Ayudante, citando una frase de sabiduría hipnopédica.

- Sólo faltaba conquistar la vejez. -¡Al cuerno! -gritó Bernard Marx. -¡Qué picajoso!

- Hormonas gonadales, transfusión de sangre joven, sales de magnesio ...

- Y recuerda que un gramo es mejor que un taco.

Y los dos salieron, riendo.

- Todos los estigmas fisiológicos de la vejez han sido abolidos. Y con ellos, naturalmente ...

- No se te olvide preguntarle lo del cinturón Maltusiano -dijo Fanny.

- ... Y con ellos, naturalmente, todas las peculiaridades mentales del anciano. Los caracteres permanecen constantes a través de toda la vida.

- ...dos vueltas de Golf de Obstáculos que terminar antes de que oscurezca. Tengo que darme prisa.

- Trabajo, juegos... A los sesenta años nuestras fuerzas son exactamente las mismas que a los diecisiete. En la Antigüedad, los viejos solían renunciar, retirarse, entregarse a la religión, pasarse el tiempo leyendo, pensando... ¡Pensando!

¡Idiotas, cerdos!, se decía Bernard Marx, mientras avanzaba por el pasillo en dirección al ascensor.

(Fragmento de *Un mundo feliz*, Aldous Huxley)

El Ministerio de la Verdad -que en neolengua (La lengua oficial de Oceanía) se le llamaba el Minver- era diferente, hasta un extremo asombroso, de cualquier otro objeto que se presentara a la vista. Era una enorme estructura piramidal de cemento armado blanco y reluciente, que se elevaba, terraza tras terraza, a unos trescientos metros de altura. Desde donde Winston se hallaba, podían leerse, adheridas sobre su blanca fachada en letras de elegante forma, las tres consignas del Partido:

LA GUERRA ES LA PAZ
LA LIBERTAD ES LA ESCLAVITUD
LA IGNORANCIA ES LA FUERZA

Se decía que el Ministerio de la Verdad tenía tres mil habitaciones sobre el nivel del suelo y las correspondientes ramificaciones en el subsuelo. En Londres sólo había otros tres edificios del mismo aspecto y tamaño. Éstos aplastaban de tal manera la arquitectura de los alrededores que desde el techo de las Casas de la Victoria se podían distinguir, a la vez, los cuatro edificios. En ellos estaban instalados los cuatro Ministerios entre los cuales se dividía todo el sistema gubernamental. El Ministerio de la Verdad, que se dedicaba a las noticias, a los espectáculos, la educación y las bellas artes. El Ministerio de la Paz, para los asuntos de guerra. El Ministerio del Amor, encargado de mantener la ley y el orden. Y el Ministerio de la Abundancia, al que correspondían los asuntos económicos. Sus nombres, en neolengua: Miniver, Minipax, Minimor y Minindantia.

(Fragmento de 1984, George Orwell)

La joven sentada exactamente detrás de Winston, aquella morena, había empezado a gritar: «¡Cerdo! ¡Cerdo! ¡Cerdo!», y, de pronto, cogiendo un pesado diccionario de neolengua, lo arrojó a la pantalla. El diccionario le dio a Goldstein en la nariz y rebotó. Pero la voz continuó inexorable. En un momento de lucidez descubrió Winston que estaba chillando histéricamente como los demás y dando fuertes patadas con los talones contra los palos de su propia silla.

Lo horrible de los Dos Minutos de Odio no era el que cada uno tuviera que desempeñar allí un papel sino, al contrario, que era absolutamente imposible evitar la participación porque era uno arrastrado irremisiblemente. A los treinta segundos no hacía falta fingir. Un éxtasis de miedo y venganza, un deseo de matar, de torturar, de aplastar rostros con un martillo, parecían recorrer a todos los presentes como una corriente eléctrica convirtiéndole a uno, incluso contra su voluntad, en un loco gesticulador y vociferante. Y sin embargo, la rabia que se sentía era una emoción abstracta e indirecta que podía aplicarse a uno u otro objeto como la llama de una lámpara de soldadura autógena. Así, en un momento determinado, el odio de Winston no se dirigía contra Goldstein, sino contra el propio Gran Hermano, contra 22 George Orwell el Partido y contra la Policía del Pensamiento; y entonces su corazón estaba de parte del solitario e insultado hereje de la pantalla, único guardián de la verdad y la cordura en un mundo de mentiras. Pero al instante siguiente, se hallaba identificado por completo con la gente que le rodeaba y le parecía verdad todo lo que decían de Goldstein. Entonces, su odio contra el Gran Hermano se transformaba en adoración, y el Gran Hermano se elevaba como una invencible torre, como una valiente roca capaz de resistir los ataques de las hordas asiáticas, y Goldstein, a pesar de su aislamiento, de su desamparo y de la duda que flotaba sobre su existencia misma, aparecía como un siniestro brujo capaz de acabar con la civilización entera tan sólo con el poder de su voz.

(Fragmento de 1984, George Orwell)

– ¿Le importa si le hago una pregunta? ¿Desde cuándo es usted bombero?
–Desde que tenía veinte años, hace diez.
–¿Ha leído alguno de los libros que quema? Montag se rio.
–Lo prohíbe la ley.
–Oh, claro.
–Es un hermoso trabajo. El lunes quemar a Millay, el miércoles a Whitman, el viernes a Faulkner; quemarlos hasta convertirlos en cenizas, luego quemar las cenizas. Ese es nuestro lema oficial. Caminaron un poco más y la niña dijo:
–¿Es verdad que hace muchos años los bomberos apagaban el fuego en vez de encenderlo?
–No, las casas siempre han sido incombustibles.
–Qué raro. Oí decir que hace muchos años las casas se quemaban a veces por accidente y llamaban a los bomberos para parar las llamas. El hombre se echó a reír. La muchacha lo miró brevemente.
–¿Por qué se ríe?
–No sé –dijo Montag, comenzó a reírse otra vez y se interrumpió–. ¿Por qué?
–Se ríe aunque yo no haya dicho nada gracioso y me contesta enseguida. Nunca se para a pensar lo que le he preguntado.
(...)
–Apuesto a que sé algo más que usted no sabe. Hay rocío en la hierba por la mañana.
Montag no pudo recordar si lo sabía y se puso de muy mal humor.
–Y si usted mira bien –la muchacha señaló el cielo con la cabeza–, hay un hombre en la luna.
Montag no miraba la luna desde hacía años.
Recorrieron el resto del camino en silencio; el de Clarisse era un silencio pensativo; el de Montag, algo así como un silencio de puños apretados, e incómodo, desde el que lanzaba a la muchacha unas miradas acusadoras. Cuando llegaron a la casa de Clarisse, todas las luces estaban encendidas.
–¿Qué ocurre?
Montag había visto muy pocas veces una casa tan iluminada.
–Oh, son mis padres que hablan con mi tío. Es como pasearse a pie, solo que mucho más raro. Mi tío fue arrestado el otro día por pasearse a pie, ¿no se lo dije? Oh, somos muy raros.
–¿Pero de qué hablan? Clarisse se rio.
–¡Buenas noches! –dijo, y echó a caminar. Luego, como si recordara algo, se volvió hacia Montag y lo miró con curiosidad y asombro–. ¿Es usted feliz? –le preguntó.
–¿Soy qué? –exclamó Montag. Pero la muchacha había desaparecido, corriendo a la luz de la luna. La puerta de la casa se cerró suavemente.
–¡Feliz! ¡Qué tontería!
Montag dejó de reír.

(Fragmento de *Fahrenheit 451*, Ray Bradbury)

8.1.4. Comprensión auditiva Élite

<u>Características</u>	
Pros y contras	
"Clase alta"	"Clase baja"

<u>Jemas</u>
Lista de temas para discutir

8.1.5. Fragmentos de Últimas tardes con Teresa de Juan Marsé

—¿Vas a la Universidad? —preguntó el Pijoaparte—. Me extraña no haberte visto.

La muchacha no contestó, y acentuó aquella sonrisa enigmática. «Despacio, pedazo de animal, despacio», se dijo él. Bajando la cabeza, ella preguntó:

—Y tú, ¿cómo te llamas?

—Ricardo. Pero los amigos me llaman Richard... Los tontos, claro.

—Al verte he pensado que serías algún amigo de Teresa.

—¿Por qué?

—No sé... Como Teresa siempre nos viene con chicos extraños, que nadie sabe de dónde saca...

—De modo que yo te parezco raro.

—Quiero decir... desconocido.

Él se echó a reír.

—Eres un encanto.

La atrajo más, rozó su frente y sus mejillas con los labios, tanteando el beso.

—¿Vives aquí, Maruja?

—Cerca. En Vía Augusta.

—Estás muy morena.

—No tanto como tú...

—Realmente, es que yo soy así. Tú estás bronceada de ir a la playa. Yo no he ido más que tres veces este año, realmente —repitió, encaprichado con el adverbio— es que no he podido, estoy preparándome para los exámenes...

(*Últimas tardes con Teresa*, páginas 24-25)

Teresa Simmons en bikini corriendo por las playas de sus sueños, tendida sobre la arena, desperezándose bajo un cielo profundamente azul, el agua en su cintura y los brazos en alto (un áureo resplandor cobijado en sus axilas, oscilando como los reflejos del agua bajo un puente) después nadando con formidable estilo, surgiendo de las olas espumosas su jubiloso cuerpo de finas caderas ágiles y finalmente viniendo desde la orilla hacia él como un bronce vivo, sonoro, su pequeño abdomen palpitando anhelante, cubierta toda ella de rocío y de destellos.

Jean Serrat sonriéndole a él, saludando de lejos con el brazo en alto, a él, al tenebroso murciano, a ese elástico, gatuno, apostado montón de pretensiones y deseos y ardores inconfesables, y dolientes temores (la perderé, no puede ser, no es para mí, la perderé antes de que me deis tiempo a ser un catalán como vosotros, ¡caaaaabrones!), que ahora yacía al sol sobre una gran toalla de colores que no era suya, como tampoco era suyo el slip que llevaba, ni las gafas de sol, ni los cigarrillos que fumaba, siempre como si viviera provisionalmente en casa ajena: ¿qué haces tú aquí, chaval, qué esperas de esa amistad fugaz y caprichosa entre dos estaciones, como de compartimiento de tren, sino veleidades de niña rica y mimada y luego adiós si te he visto no me acuerdo? Sólo por verla así, caminando despacio, semidesnuda y confiada, destacándose sobre un fondo de palmeras y selva inexplorada —¿acaso no era la isla perdida este verano? — valía la pena, y era suya, suya por el momento más que de sus padres o de aquel marido que la esperaba en el futuro, más suya que de cualquiera de los muchos amantes que pudieran adorarla y poseerla mañana.

(*Últimas tardes con Teresa*, páginas 277-278)

Empero también esto, lejos de perjudicarles, les favorece: así son mártires por partida doble, veteranos de dos frentes igualmente mitificados y decepcionantes. Pero la juventud muere cuando muere su voluntad de seducción, y cansado, aburrido de sí mismo, aquel esplendoroso fantasma del tormento se convertiría con el tiempo en el fantasma del ridículo personal, en un triste papagayo disecado, atiborrado de alcohol y de carmín de niñas bien, en los miserables restos de lo que un día fue espíritu inmarcesible de la contemporánea historia universitaria. Y la veleidad y variedad de voces en el coro, el orfeónico veredicto: alguien dijo que todo aquello no había sido más que un juego de niños con persecuciones, espías y pistolas de madera, una de las cuales disparó de pronto una bala de verdad; otros se expresarían en términos más altisonantes y hablarían de intento meritorio y digno de respeto; otros, en fin, dirían que los verdaderamente importantes no eran aquellos que más habían brillado, sino otros que estaban en la sombra y muy por encima de todos y que había que respetar. De cualquier modo, salvando el noble impulso que engendró los hechos, lo ocurrido, esa confusión entre apariencia y realidad, nada tiene de extraño. ¿Qué otra cosa puede esperarse de los universitarios españoles, si hasta los

hombres que dicen servir a la verdadera causa cultural y democrática de este país son hombres que arrastran su adolescencia mítica hasta los cuarenta años? Con el tiempo, unos quedarían como farsantes y otros como víctimas, la mayoría como imbéciles o como niños, alguno como sensato, ninguno como inteligente, todos como lo que eran: señoritos de mierda.

(Últimas tardes con Teresa, páginas 330-331)

En el fondo, pensaba, estoy sola; he vivido, hasta ay el mismo, rodeada de fantasmas. Soledad, generosidad, sentimentalismo, curiosidad, interés, confusión, diversión; ella podía enumerar todas estas emociones porque y a creía tener la clave que explicaba la conducta del muchacho y la suya a propia: los dos, cada cual a su manera, estaban en guerra con el destino. Pero le quedaba la curiosidad. ¿Cuál puede ser la idea de la libertad en un muchacho pobre como Manolo? Ir a mi lado en el Floride, lanzados a más de ciento cincuenta por hora, o besar correctamente la mano de mamá, o hacer el amor en la Costa del Sol con una turista rica, o tal vez no es más que un medio para ganar tiempo, para robarle tiempo a la pobreza, a la desdicha y al olvido. Sí: un hombre que intenta ganar tiempo, que está en guerra con el destino, eso es Manolo, eso somos todos. Pero ¿y su idea de la libertad? Un coche sport. Un veloz y fulgurante descapotable. Un Floride blanco para todo el mundo (no te salgas de la fila, sino con la fila) en vez de un mundo donde sea posible un Floride para todos. Error de perspectiva —no es culpa suya—, y en cierto modo es lo mismo, quiero decir normal. Es inteligente, atractivo, generoso, pero pícaro, descarado y probablemente embustero: se defiende como puede. Porque ¡qué sé y o de los efectos rarísimos que ejerce la pobreza sobre la mente! ¡Qué sé y o del frío, del hambre, de los verdaderos horrores de la opresión que debe sufrir un chico como él si aún ni siquiera le he preguntado qué jornal gana, si nos empeñamos siempre en no querer hablar del jornal de un hombre, sólo de su conducta (pues bien, compañeros, y o afirmo que la conducta de un hombre depende de su jornal) si hoy mismo, portándome como una marquesita estúpida que hace una pataleta ante su chófer, le he obligado a bajar del coche, si quería interrogarle en vez de ay udarle, si él es tan encantador, tan guapo, tan gentil y paciente conmigo!... ¿Me ha pedido nunca el carnet ideológico? No. Y sin embargo, promete los folletos para mañana; es muy posible que todo esto no sea más que un fárrago de disparates. Me importa un rábano. Cien preguntas inútiles y cien respuestas inútiles acerca de mi Manolo: en la verdad o en la mentira, cualquiera que sea su conciencia de clase, su visión del futuro, la verdadera pregunta es... (¡ay mamá, y sigo sin poder dormir!). La gran pregunta se había quedado en eso: ¿Hasta dónde será capaz de llegar por mí?

(Últimas tardes con Teresa, páginas 377-378)

8.1.6. Guía para debate

Estereotipos

¿Es verdad lo que se dice?

- La droga solo se relaciona con las personas de clase baja
- Los ricos son honrados, los pobres son deshonestos
- Los de clase social baja siempre se meten en problemas porque quieren
- {Grupo A inserta un estereotipo}
- {Grupo B inserta un estereotipo}

8.1.7. Ejemplo de noticias a denunciar

Demi Lovato y sus desordenes alimenticios:

<https://www.20minutos.es/noticia/4319045/0/demi-lovato-revela-disney-potencio-trastornos-alimenticios-gente-vigilandome-no-comiera/>

Pablo Alborán y su orientación sexual:

<https://www.lavanguardia.com/gente/20200617/481823733062/pablo-alboran-homosexual-confesion-emotiva.html>

Los retoques de fotos de los famosos:

<https://www.marie-claire.es/belleza/cara/fotos/la-cuenta-de-instagram-que-desvela-los-retoques-esticos-de-los-famosos-181595595952>

La nueva moda, *ser influencer*:

<https://elpais.com/mamas-papas/2021-05-26/ainhoa-rosado-ser-influencer-exige-formacion-en-redes-sociales-no-existe-la-magia-a-no-ser-que-seas-pareja-de-un-famoso.html>

El movimiento #metoo sigue vigente:

<https://elpais.com/noticias/movimiento-metoo/>

8.1.8. Memes de ejemplo de Paquita Salas



8.1.9. Carteles: desmantelando los mitos de la cárcel



“

Los internos construyen a escondidas armas afiladas o punzantes

MITOS SOBRE LA CÁRCEL

“

Se castiga a los internos con el aislamiento

MITOS SOBRE LA CÁRCEL

“

El lugar más peligroso de la cárcel son las duchas colectivas

MITOS SOBRE LA CÁRCEL

“

Los presos hacen grupos en función de su nacionalidad

MITOS SOBRE LA CÁRCEL

“

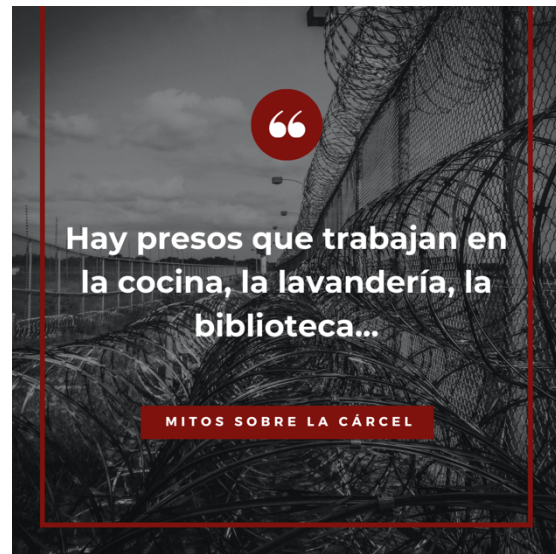
Hay «presos de confianza» a los que los funcionarios les mandan tareas y recados

MITOS SOBRE LA CÁRCEL

“

De pronto, un día se registran todas las celdas por sorpresa

MITOS SOBRE LA CÁRCEL



8.1.10. Letras de canciones de rap

'Este es mi lirio' de Fernando Costa

<https://www.youtube.com/watch?v=7Ee0iMHivNM>

Llevo una vida entera intentando ser un niño,
una víctima sin huellas de homicidio ni suicidio,
este es mi lirio un cuaderno y poesía,
una visita muy tardía al ser que mas queremos.

Un rosario
para la mujer del vecindario, fue violada por corsarios sin horarios ni preludios.
¿Tu virtud? Es siempre más que un labio
El amor a mis hermanos cada vez más notorio.
Busco el barrio, tengo amnesia y lo he perdido,
mi suspiro me da fuego y lo calcino.

Huele a porcino, tu rapeo de gorrino,
¿Matarías por tus hermanos?
Tus hermanos ya se han ido.
No me engañan soy el genio,
nos movemos en la noche somos Dinios.
Agobio Junio.
Somos uranio.
¿Este es ni año?
Este es mi sueño.
Válgame mare ya mataré a todos eso niños,
me dijo ándale, mátala, métele,
métele en la fosa y usa su cabeza de pisapapeles
dile al Fer.

Mejor que me asimilen, vienen como Reggie Miller.
No se piquen, ni me miren, ni la tiren,
que la piedra siempre tiene dueño, no me disimulen

Estoy improvisando y veo cojo yo lo rajo,
mal de ojo para tu juju, se escucha jiji,
menudas risas. Al final esas Marisas
me acaban pelando el gajo.

Fernando en calle Elvira, olor widow sativa.
Las pu*** me miran y los locos murmuran.
La droga no cura, tan solo te apura,
chavales todo apurados rapeando con soltura.
Te propongo un trato, imagina un mundo nuevo,
donde no haya ni locura ni cordura solo juego,
no hay toque de queda, estamos hasta los huevos,
están fumando queva, bebiendo Jagger con jugo.

Le hago la vaina al boina, hoy no habrá boira,
me busco una cheira
Niños conocen niñas, les cogen cariño
madres que se mueren sin saber si estudia Laura.
Bailo en el Cairo dólares, dolores mueven centros de menores.
Crazy, crazy estamos crazy crazy,
te ha quitado la merienda el oso grizzly,
a esos no los coge ningún taxi baby.

'A palabras nazis, oídos rojos' de Ajax y Prok

<https://youtu.be/ubAfeGWUDI8>

No quiero verme condicionado por mi entorno.
Quiero que mi entorno se vea condicionado por mí.

Nos dividieron, nos vencieron
Hicieron esclavos de nuestra ignorancia, nos faltó prestancia
Eran menos, pero llenos de codicia
Esas arcas que llenaron, vaciaron nuestras barrigas
Y lo llamamos impotencia

Seguimos sin un duro tras el muro
A eso en concreto lo llamamos "poner el culo"
Al orgullo "razón", a la intención "futuro"
Al lado oscuro del corazón lo llaman "locura"

A veces grita
A veces murmura
Moralejas sin morales, ¿Y qué es la moral
Si no una palabra vieja en estos lares?

El Albaicín resiste es nuestra Galia
¿Notas esa punzada en el pecho? Es mi rabia
Yo soy Panoramix y esta pócima es mi labia
Que si bla bla

La libertad de expresión siempre tuvo un límite
Ese límite siempre lo decidió la elite
El camino fácil, hizo hombres flojos
A palabras nazis, yo doy oídos rojos

En ese hoyo nadie me oyó, allí enterrao
El odio es sencillo, el amor muy complicaao

La mano en el bolsillo, Pedro Navaja
Cigarretta en boca, un bombo y una caja

Aloha, lo que en mi ser se aloja a veces se enoja
Se le antojan cuchillos doble hoja
Quiero que me digas, lo que me han dado
Porque haga lo que haga me levanto cabreado

Estoy cambiando lo sé, pero es que todo es distinto
Al demonio encerrado solo lo mueve el instinto
"A palabras necias oídos sordos
A palabras nazis oídos rojos"

Escribir no escribir es escribir
Por escribir no escribiré lo que tú quieres
No puedo callarme si tengo tanto que decir
Rapero del pueblo lo primero que te enteres

A palabras necias, oídos sordos
A palabras nazis, oídos rojos
A palabras necias, oídos sordos
A palabras nazis, oídos rojos
Yo, a palabras nazis, oídos rojos

'Rap contra el racismo' de El Chojin

<https://youtu.be/ZI8W6ddWfM8>

El subidón de estar aquí todos unidos
Se pierde un poco cuando piensas en el motivo
Que no os engañen amigas y amigos
Porque el racismo...

No es una enfermedad, es mucho más simple
Es una decisión, tú eliges
Color o corazón, ¿qué te define? ¡Dime!
El rap ya decidió y aquí se está de cine
Rodeado de un montón de iconos en el rap que te insisten
En que no existe persona más triste
Que la que mide si le sirves según sea tu origen
Uh, países, razas, solo son chismes
No mires lo que nos divide y no habrá divisiones
¡Simple!

Sin rencor, voy a dejártelo claro no tengo temor
Tú no eres superior, reconoce el valor de cada autor
Parece que no les importa quedar en falta con nuestro señor
Error, no discrimines recuérdate siempre que un logro no tiene color
Tu dolor a la inocencia misma
La tez de Michael Jackson fue negra, fue blanca y su voz la misma
El podio se prende, con arte se conquista
El odio se aprende, nadie nace racista

Nos hicieron mudos, pusieron muros y vallas
Banderas y fronteras, luego el mundo tuvo metralla
Dinero y hambre, clases, tallas grandes y cobardes
Y ninguno más hombre ni más mujer ni más que nadie
Solo somos sombras en el suelo

Sombras negras que un día pasaremos a ser tierra del suelo
Paso el relevo al compañero, en este mundo ciego
Tú sabrás si quieres cambiar luego

Madre, ayer volvió ese tipo al parque
Nos dijo que si le pagamos, él nos lleva a cualquier parte
Nos dijo que es un barco grande, que lo hagamos
Que no pasará lo mismo que pasó con mis hermanos
"Hijo, no quiero empezar otra batalla
Después de que tus hermanos no llegaran ni a la playa"
Y el que llegó se encontró algo diferente
Y es que por ser diferente encuentra odio donde vaya

¿Que crees que dejar a tu hogar no es duro?
Dejar a tus costumbres, tus raíces y los tuyos
Ellos solo buscan tener un mejor futuro
Y tú les derrumbas sus sueños levantando un muro
El odio grita con balazo un nuevo caso
Latinos muertos en El Paso y nadie hace caso
Alzo la voz de la igualdad en contra del suprematismo
La batalla que hoy tenemos es el rap contra el racismo

Quisimos encontrar un mundo paralelo lleno de felicidad
Pero todavía queda mucho que luchar
Tenemos todavía muchos asuntos que zanjar
Desterrar la maldad
¿Por qué la bondad poco a poco se pierde?
Distintos colores pero la misma gente
Ejercer la madurez para aprender de tu oponente
Pero dejan de crecer por evitar lo diferente

En Lavapiés alabaré al alba hasta el [?]
Le visten fino pijo, pilla cinco y se evade
Va de chulo en los bares, moviéndose en mil lares
Mientras más de la mitad se mueren en esos mares
Te crees la imagen de álamo sin ver al rehén
Atrapado bajo el vaivén de las alas del amo
Valor, clamor, reclaman el calor
Que el coste de la costa no sea cuestión de color

Hermano, respeta la vida, ese odio es en vano
El dedo con el que me señalas métetelo por el ano
Europeo, negro, blanco, chino, indio, hispano
Todos juntos formamos la raza de los humanos
¿Qué pasa? Mi casa es tu casa
Mi barrio te abraza, recuerda que no hay más callar
Todos los seres son la misma raza
Mírame con vida, no como alguien que la vida tuya amenaza
Debiendo mi mano, no importa el color de la tuya
Las almas jamás se disfrazan

Vivo en Vallecas, barrio multi-cultural
Aquí no importa tu raza ni tu estatus social
Te preocupa que el de fuera quite tu barra de pan
Con lo que te quitan los de arriba, ¿Cuántas te puedes comprar?
No saben si llamarle turista o criminal
Dependiendo si viaja por ocio o por necesidad
Si les pesa menos tu racismo que volver de donde vienen

Párate un segundo a pensar cuántos problemas tienen

En los colegios va el futuro de esta generación
Y el racismo en este siglo aún es una realidad
Para obtener igualdad hay que cambiar la educación
Porque aquí no sobra nadie, solo tu mentalidad
No te creas superior, ni pises mis derechos
Respetemos las culturas, inculquemos más valores
Aprendamos del error que bastante daño ha hecho
Mirando el interior lograremos ser mejores

Deje ese pensamiento ambiguo
Empecemos a amarnos, aceptarnos, amarnos como individuos
Que nos divide? ¿Una ideología, un interés?
¿Un linaje? Un color de piel no puede ser
Fuck prejuicios desde el inicio hasta con mamíferos
Hemos convivido con [?], no tiene sentido
¡Dime! Si del polvo vienes y al polvo irás
¿Qué te llevarás? Tomemos conciencia y actuemos ya

Por un lado me apena que sea necesario otro tema con
Nuevas colabos y mismas letras y mismas ideas
Sigue la pelea y déjame que crea
Que con estos colegas tengan la meta más cerca
Porque el problema llega cuando no ven el problema
Y el problema se queda cuando lo niegan
Supongo que no hacia ni decirlo
Les queda claro, ¿no? El rap está contra el racismo

'Carretera' de Natos y Waor ft. Recycled J

<https://youtu.be/38FQzW9fhNw>

Quemando carretera, de copiloto un cuarto de botella
Me paro en el arcén y disparo a las estrellas
Hijos de la ruina-na-na
Quemando carretera, de copiloto un cuarto de botella
Me paro en el arcén y disparo a las estrellas
Si la saco es pa' meterla
Puse mi grano de arena y hoy tengo una perla
Necesito paz, libertad sólo cuento mi verdad
Te di todo, pides más (Ahí te quedas)
Hijos de la ruina-na-na
Juntos en las malas y las buenas
Me aman y me odian, Maradona
Bebiendo ron en un vaso del McDonald's
Cuatro años han pasado desde aquel volumen 1
Reventó la Silikona
Sigo con mi gente, aunque el entorno cambie
Sabemos que la humildad es lo que te hace grande
No tenemos sello, ponle el logo de "Danger"
Porque cada vez que escribo pierdo un litro de sangre

Dale recuerdos si la ves por ahí
Siempre es invierno en las calles de Madrid
Aprender a sonreír aunque el día esté gris
Por lo que se fue y no volverá: Rest in Peace

En el barrio, padres currantes, ¿qué quieres?
No había futuro e hicimos los deberes
Convertimos depresiones en jurdeles
Hijos de la puta ruina no se venden, tienen piquete
Tengo a ese coro de haters siempre poniendo peros
Pero mi rap es mío y me lo follo cuando quiero
Tengo un par de disculpas pendientes en el tintero
Y una madre que conmigo tiene ganado el cielo
Camareras y botellas, carretera y estrellas
Una en cada puerto y sigo soñando con ella
Ha vuelto el trío calavera
Cuatro años después la misma mierda
Ni siquiera sus piernas podrán torcer mi destino
Estamos en esta mierda para siempre, mi primo
Lo apuesto todo a una carta convencido
Y si morimos podremos decir que fue divertido

¡Ya, ya! Luna llena, Macarena
¡Ya, ya! Maderos y camareras
Por el piño de oro de mi calavera
Por Madrid, por la esquina, y la acera
Hijo de la ruina, corona de espinas
Corazón suicida, bala perdida
Ella tan seria, que qué hago con mi vida
Y yo que quería una bacana, una bandí'a
Salas, carreteras, y ciudades a mi espalda
Conocí la liga y no he parao' hasta matarla
Ya está, lo que ladren me da igual
Yo he vení'o a ganar na más
Grabando en una okupa, en un garaje sin más
Solíamos brillar, sin groupies ni giras
Con una Penélope o una Mónica y ahora money-cash
Yo he venio a ganar na más
¿Quién os enseñó a hacer lo que ahora hacéis?
Tiño de color lo que un día fue beige
Cuatro años después, reciclo mi fe

8.2. Materiales para la evaluación

8.2.1. Rúbrica para el manifiesto feminista

	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ	NOVEL	PESO
	4	3	2	1	
ADECUACIÓN	El texto se adecua al objetivo comunicativo, contenido, registro y tipo de texto.	El texto se adecua al objetivo comunicativo y se adapta mayoritariamente al contenido, registro y tipo de texto.	El texto se adecua al objetivo comunicativo, pero no se adapta al contenido, registro o tipo de texto.	El texto simplemente se adecua al objetivo comunicativo.	20%
COHERENCIA	Aparece la información relevante. Las ideas son claras. Aparecen las ideas principales y las secundarias.	Aparece la información relevante. Las ideas son claras. Aparecen las ideas principales.	Aparece la información relevante. Las ideas son claras.	Aparece la información relevante.	20%
COHESIÓN	Enlaza bien las oraciones que, a su vez, están bien construidas y presentan concordancia. Uso de conectores y pronombres.	Enlaza bien las oraciones que, mayormente, están bien construidas y presentan concordancia. Uso de algunos conectores y pronombres.	Enlaza bien las oraciones que, mayormente, están bien construidas y presentan concordancia.	Enlaza bien las oraciones, aunque encontramos algún problema de concordancia.	20%
ORTOGRAFÍA	0-1 faltas	2-4 faltas	5-6 faltas	Más de 6 faltas	10%
PRESENTACIÓN ORAL	Interesante y muy bien presentada. Capta la atención del público en todo momento	Interesante y presentada con bastante propiedad. Capta la atención del público	Bien presentada. Capta la atención del público	Bien presentada.	30%

8.2.2. Diana de coevaluación de un teaser



8.2.3. Diana de autoevaluación de una conversación de Whatsapp



8.2.4. Rúbrica coevaluativa de un debate

	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ	NOVEL	PESO
	4	3	2	1	
ORGANIZACIÓN	Todos los argumentos están organizados de forma lógica en torno a una idea principal.	La mayoría de los argumentos están organizados de forma lógica en torno a una idea principal.	Una parte de los argumentos está organizada de forma lógica en torno a una idea principal.	Los argumentos no presentan una organización lógica.	20%
CONTENIDO	Conocimiento y dominio del tema. Usa información relevante.	Conocimiento y dominio del tema.	Conocimiento del tema.	Conocimiento muy vago del tema.	20%
PARTICIPACIÓN	Proporciona una gran cantidad de argumentos que resultan relevantes.	Proporciona una cantidad considerable de argumentos que resultan relevantes.	Proporciona una serie de argumentos que resultan relevantes.	Proporciona pocos argumentos que resulten relevantes.	10%
COLABORACIÓN	Trabaja en equipo. Escucha y respeta los argumentos y turno de palabra de sus compañeros. Replica con contrargumentos precisos y relevantes.	Trabaja en equipo. Escucha y respeta los argumentos y turno de palabra de sus compañeros.	Escucha y respeta los argumentos y turno de palabra de sus compañeros.	No hace muchos intentos por trabajar en equipo y respetar a sus compañeros.	25%
PRESENTACIÓN	Usa constantemente gestos, contacto visual, tono de voz, nivel de entusiasmo y lenguaje adecuado que mantienen la atención de la audiencia.	Por lo general, se usan gestos, contacto visual, tono de voz, nivel de entusiasmo y lenguaje adecuado que mantienen la atención de la audiencia.	Algunas veces usa gestos, contacto visual, tono de voz, nivel de entusiasmo y lenguaje adecuado que mantiene la atención de la audiencia.	Presenta alguna carencia en cuanto al uso de gestos, contacto visual, tono de voz, nivel de entusiasmo o lenguaje adecuado.	25%

8.2.5. Rutina de pensamiento

RUTINA DE PENSAMIENTO

VIOLACIÓN, DROGADICCIÓN Y MALOS TRATOS

ANTES SABÍA...

AHORA HE APRENDIDO...

REFLEXIONES SOBRE MI PROCESO DE APRENDIZAJE:

8.3. Recursos

Apps para memes:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zombodroid.MemeGenerator&hl=es>

https://play.google.com/store/apps/details?id=net.trilliarden.mematic&hl=es_419&gl=US

AutoRap:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.smule.autorap&hl=es&gl=US>

AZRhymes: <https://azrhymes.com/>

Canva: <https://www.canva.com/>

Generador de nube de palabras: <https://www.nubedepalabras.es/>

Generador de *Whatsapp*: <https://www.fakewhats.com/generator>

Google forms: <https://www.google.es/intl/es/forms/about/>

Jamboard: <https://edu.google.com/intl/es-419/products/jamboard/>

Netflix: <https://www.netflix.com/es/>

Padlet: <https://padlet.com>

Plataformas para editar vídeos:

<https://clideo.com/es>

<https://www.wevideo.com/>

Spreader: <https://www.spreader.com/app.php>

Twitter: <https://twitter.com>