



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

**Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas
Especialidad: Lengua Castellana y Literatura. Latín y Griego**

La enseñanza del texto descriptivo con especial atención a la adjetivación:
pautas docentes e innovación didáctica

Teaching the descriptive text with special attention to adjectivation: teaching
guidelines and didactic innovation

Autor

Rubén Pérez Sainz

Director

Ezequiel Briz Villanueva

Facultad de Educación
2020

Resumen

Este trabajo tiene como objeto mejorar la enseñanza de la reflexión sobre la lengua en la educación secundaria, con especial atención al texto descriptivo y a la categoría léxico-gramatical del adjetivo. Para ello, se hace una revisión sobre el paso de enseñanza de la gramática al concepto más preciso y funcional de aprendizaje de la reflexión sobre la lengua, desde una perspectiva textual y con un enfoque comunicativo. Tras esto, de cara a la transposición didáctica, se analizan las características y los tipos de textos descriptivos y de los adjetivos, se estudia cómo puede aprender un adolescente a reflexionar sobre la lengua, todo ello de cara a centrar el foco sobre cómo enseñar lengua en el siglo XXI, la competencia descriptiva, desde una perspectiva didáctica.

En el apartado de diseño de la investigación e innovación docente se explicita qué es la investigación en didáctica de la lengua, se planifica una encuesta mediante un detallado cuestionario a siete docentes de secundaria del área de lengua y, finalmente, se propone un diseño curricular innovador, esto es, una secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del texto descriptivo y el adjetivo.

Los resultados ponen de manifiesto ciertas carencias en la enseñanza en este ámbito, la actitud positiva del profesorado hacia la mejora de las pautas de la enseñanza y que las nuevas metodologías didácticas pueden aportar medios apropiados para una enseñanza que fomente la motivación, el descubrimiento, la reflexión y participación del alumnado, superando los enfoques excesivamente centrados en los aspectos formales y conceptuales, distantes de los usos reales del lenguaje.

Palabras clave

Texto descriptivo, adjetivo, didáctica de la lengua y la literatura,

Abstract

This work aims to improve the teaching of reflection on language in secondary education, with special attention to the descriptive text and the lexical-grammatical category of the adjective. For this, a review is made on the step of teaching grammar to the most precise and functional concept of learning to reflect on language, from a textual perspective and with a communicative approach. After this, with a view to the didactic transposition, the characteristics and types of descriptive texts and adjectives are analyzed, studying how an adolescent can learn to reflect on the language, all in order to focus the focus on how to teach language in the 21st century, descriptive competence, from a didactic perspective.

In the section on design of teaching research and innovation, what is research in language teaching is explained, a survey is planned by means of a detailed questionnaire to seven secondary school teachers in the language area and, finally, an innovative curricular design is proposed , that is, a didactic sequence for the teaching-learning of the descriptive text and the adjective.

The results show certain deficiencies in teaching in this area, the positive attitude of teachers towards improving teaching standards and that new teaching methodologies can provide appropriate means for teaching that encourages motivation, discovery, reflection and participation of students, overcoming approaches excessively focused on formal and conceptual aspects, far from the real uses of language.

Key words

Description, adjective, teaching of Spanish and literature

Índice

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	7
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
2.1. El aprendizaje textual y la reflexión sobre la lengua en secundaria.....	9
2.2. El texto descriptivo como objeto de la enseñanza.....	11
<i>2.2.1. El texto descriptivo</i>	<i>11</i>
<i>2.2.2. El adjetivo.....</i>	<i>15</i>
2.3. La reflexión lingüística en la adolescencia.....	19
2.4. Marco pedagógico de la enseñanza de la lengua en secundaria.....	24
2.5. Aspectos didácticos del texto descriptivo y la adjetivación.....	27
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
3.1. La investigación en DLL.....	33
3.2. Objetivos de la investigación, preguntas de investigación e hipótesis.....	34
<i>3.2.1. Objetivos de la investigación.....</i>	<i>35</i>
<i>3.2.2. Preguntas de investigación.....</i>	<i>36</i>
<i>3.2.3. Hipótesis.....</i>	<i>36</i>
3.3 Metodología y diseño de la investigación.....	37
<i>3.3.1. Encuestas a los docentes.....</i>	<i>37</i>
<i>3.3.2. Diseño curricular innovador para la enseñanza del adjetivo y el texto descriptivo en segundo de Secundaria. «Dime cómo es».....</i>	<i>39</i>
<i>a) Contexto.....</i>	<i>40</i>
<i>b) Objetivos educativos.....</i>	<i>41</i>
<i>c) Competencias clave.....</i>	<i>42</i>
<i>d) Elementos transversales.....</i>	<i>44</i>
<i>e) Contenidos.....</i>	<i>45</i>
<i>f) Metodología.....</i>	<i>47</i>
<i>g) Sesiones, actividades y recursos didácticos.....</i>	<i>49</i>
<i>h) Evaluación.....</i>	<i>58</i>
<i>1. Concepto, enfoque y modalidades de evaluación.....</i>	<i>58</i>
<i>2. Procedimientos e instrumentos de evaluación.....</i>	<i>58</i>
<i>3. Criterios de evaluación.....</i>	<i>59</i>

4. Criterios de calificación.....	60
5. Atención a la diversidad.....	60
6. Evaluación de la enseñanza.....	61
4. RESULTADOS.....	63
4.1. Resultados de la investigación docente.....	63
4.1.1. Las preguntas.....	63
4.1.2. Las respuestas.....	67
4.1.3. Análisis de las respuestas.....	77.
4.2. Reflexión de los resultados de la secuencia didáctica.....	78
5. CONCLUSIONES.....	83
6. BIBLIOGRAFÍA.....	85
ANEXOS.....	91
Anexo 1: Cuestionarios de los informantes.....	93
Anexo 2: PowerPoint El adjetivo.....	114
Anexo 3: PowerPoint El texto descriptivo.....	119
Anexo 4: PowerPoint Ejemplos de textos descriptivos.....	124
Anexo 5: <i>One minute paper</i> sobre el adjetivo.....	129
Anexo 6: <i>One minute paper</i> sobre el texto descriptivo.....	130
Anexo 7: Tablero de La Yegua.....	131
Anexo 8: Baraja de La Yegua (48 naipes).....	132
Anexo 9: Pasos para la realización de una definición.....	140
Anexo 10: Pasos para la realización de una descripción en forma de retrato.....	141
Anexo 11: Imágenes para realización de una definición.....	142
Anexo 12: Lista de personajes a elegir	145
Anexo 13: Lista de adjetivos para la definición de una persona.....	146
Anexo 14: Teoría sobre el adjetivo y el texto descriptivo.....	148
Anexo 15: Examen de la UD «Dime cómo es».....	155
Anexo 16: Evaluación de la secuencia didáctica por parte del alumnado.....	157
Anexo 17: Tabla de evaluación de una definición.....	158
Anexo 18: Tabla de evaluación de un retrato.....	159

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo se enmarca en el ámbito de la Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura realizado para este Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza, durante el curso académico 2019-2020. Este trabajo pretende iniciarse en la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL en lo sucesivo), ciencia que surge en los años setenta colocando en el centro de la investigación didáctica la atención a las necesidades del alumnado, su desarrollo cognitivo, comunicativo y lingüístico, por medio del diseño de investigación y de la innovación docente. En este caso, va dirigido al profesorado de Secundaria, especialmente al de Lengua Castellana y Literatura, para afrontar la tarea de formar escritores competentes de textos descriptivos de forma eficaz, motivadora, práctica y significativa. El objetivo de este trabajo es, además, de manera coherente con lo anterior, ampliar el vocabulario de nuestras alumnas y alumnos, concretamente, para mejorar su uso en la adjetivación de cara a mejorar la redacción y comprensión las descripciones, tan abundantes tanto en textos literarios como científicos

En la fundamentación teórica se abordan cuestiones sobre la enseñanza de la lengua y de la reflexión sobre la misma para, después, estudiar el objeto de enseñanza-aprendizaje: el discurso descriptivo y la categoría gramatical del adjetivo, como unidad lingüística especialmente necesaria para la descripción. Es también preciso entender cómo aprende un alumno de Secundaria para, desde esa perspectiva, configurar un marco pedagógico contextualizado en la sociedad actual. A partir de esas dos perspectivas y de la interdisciplinariedad requerida, es imprescindible centrarse en la didáctica del texto descriptivo y el adjetivo, orientando nuestro trabajo práctico hacia el perfeccionamiento de la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura.

El proceso de investigación parte del origen y situación actual de la DLL. A partir de esa perspectiva general, se diseñan los objetivos, las preguntas y las hipótesis de investigación y, a continuación, se concreta la metodología de trabajo centrada en conocer la experiencia de siete profesoras y profesores de Lengua Castellana y Literatura de Secundaria, por medio de un cuestionario que aborda cuestiones como la situación de la enseñanza de la materia, de la oralidad y la escritura y del texto descriptivo y el adjetivo, así como preguntas relativas a las orientaciones didácticas del futuro.

En segundo término, se propone el diseño de una secuencia didáctica, titulada «Dime cómo es», compuesta por ocho sesiones para las que se han diseñado diecisiete actividades en las que se ha pretendido desde la diversidad e innovación metodológica, el aprendizaje significativo y la motivación intrínseca de nuestro alumnado mejorar de su competencia comunicativa, lingüística y gramatical,

concretamente, en el terreno de la competencia discursiva de carácter descriptivo y la competencia lingüística relacionada con la adjetivación. En la secuencia didáctica elaborada se ha intentado realizar un diseño innovador, con el objetivo de promover la inclusión y el aprendizaje activo y participativo del alumnado. Ha sido diseñada para dos grupos: 2ºA y 2ºB de Educación Secundaria Obligatoria del Colegio de Educación Infantil, Primaria y Secundaria San José de Calasanz de Zaragoza, situado en el distrito centro.

Tras mostrar el diseño de la investigación e innovación, se presentan los resultados de las encuestas y se reflexiona en torno a la propuesta curricular que, al no haber podido ser llevada a las aulas, solo permite una previsión del posible desarrollo de las sesiones. En último lugar, se muestran las conclusiones a las que se ha llegado después de todo el proceso de reflexión teórica y de la labor docente.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se va a analizar el estado de la reflexión sobre la lengua y el aprendizaje textual en Secundaria. También se estudiará el objeto de enseñanza del posterior diseño curricular, en este caso el texto descriptivo y, en relación a este, el adjetivo. Se atenderá, en este sentido, la reflexión lingüística en la adolescencia, el marco pedagógico en Secundaria en la sociedad actual y, por último, ciertos aspectos didácticos sobre el texto descriptivo y el adjetivo.

2.1. Reflexión sobre la lengua y aprendizaje textual en Secundaria

Hasta hace unos años, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la gramática se entendían en un sentido tradicional y, de este modo, se hablaba de «enseñanza de la gramática». En lo que a enseñanza de la lengua se refiere, ha habido ciertas tendencias antigramaticalistas, sobre todo a lo largo del siglo XX, que optaban por prescindir de los contenidos gramaticales, de las que aún somos herederos, en parte. Desde los años noventa, sin embargo, este debate ha dado paso a la certeza de la necesidad de recolocar los contenidos gramaticales como parte del objeto de enseñanza-aprendizaje.

Así, desde la publicación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), los sucesivos decretos de currículo para la Educación Secundaria Obligatoria han señalado el conocimiento y el uso reflexivo del código lingüístico, tanto en el plano oracional como en el textual, como uno de los componentes del objeto de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Desde el currículo se advierte que la materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. (BOA, 2016, p. 12908). Por su parte, Canale y Swain (1980) distinguen cuatro componentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia textual o discursiva y la competencia estratégica. La competencia gramatical incluye «el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología» (Canale y Swain, 1980, p. 29). La competencia comunicativa se complementa con esta competencia gramatical o competencia lingüística interna, que es una serie de conocimientos tácitos que los hablantes tienen de su lengua materna o lenguas maternas.

No obstante, esto no agota la tarea puesto que, recientemente, Bosque (2018, pp. 12-13) afirmaba que debemos cambiar, y mucho, la forma en que se abordan los contenidos gramaticales y se hacen llegar a alumnas y alumnos. Subrayaba, también, que «las cuestiones de fondo afectan a las actitudes, a la manera de abordar el objeto de estudio y a la relación con este». Siguiendo a este autor, se entiende que

en los libros de texto de Secundaria y Bachillerato los contenidos gramaticales y lingüísticos suelen ser excesivamente teóricos, además de estar alejados en buena medida de los intereses del alumnado.

En los últimos años se ha prestado mucha atención a la reflexión sobre la lengua y a las mejoras que esta permite. Se entiende por reflexión metalingüística el pensamiento o especulación que, de modo introspectivo o explícito, hacen los hablantes acerca de la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla (Pastor, 2004, p. 1). La reflexividad que ofrece el lenguaje permite a los hablantes observar la lengua, manipularla y hablar sobre ella, tanto en situaciones cotidianas como en situaciones que requieren que ese conocimiento sobre la lengua sea formulado mediante un metalenguaje específico.

Esta reflexividad o actividad metalingüística, que puede adoptar muchas manifestaciones, es la que se pretende potenciar desde este planteamiento de la enseñanza del adjetivo y el texto descriptivo, de manera que el uso y la reflexión reviertan en un aprendizaje hacia la mejora de la capacidad comunicativa del alumnado. Como señala Ruiz Bikandi (2008, p. 38), el enfoque sobre la forma permite a quien aprende una nueva lengua detectar aspectos de la formulación en ella, rasgos lingüísticos sobre los que no había reparado o en los que había reparado mal. Una vez «alumbrados», esos rasgos comienzan a hacer milagrosa presencia en el *input* que recibe, y al tomar conciencia de ellos, al observarlos en una frecuencia hasta entonces no registrada, el aprendiz elabora en torno a ellos hipótesis de uso que pone en práctica, entrena, contrasta en la comunicación y, finalmente, automatiza. Usó Vicedo (2014, p. 54) afirma que la metodología de enseñanza de LE ha incorporado el tratamiento inductivo para enseñar la gramática de la lengua, es decir, a partir de la presentación de estructuras gramaticales y la reflexión sobre su forma y uso los estudiantes llegan a inferir las reglas de funcionamiento, favoreciendo esta reflexión metalingüística.

Priorizando las metodologías activas y participativas, actualmente, se aborda el estudio de la gramática supeditado a la mejora de la competencia comunicativa, en la línea del enfoque comunicativo, que es fundamental para la enseñanza de la reflexión sobre la lengua. Ya en los años setenta, se va abandonando progresivamente el modelo estructuralista para centrarse en la idea de que la lengua no es solo un objeto de conocimiento, sino ante todo un instrumento de comunicación. Se procura, por tanto, la reflexión gramatical y el desarrollo de la competencia metalingüística de los estudiantes, esto es: la gramática no debe ser el centro del estudio lingüístico, sino que los conocimientos gramaticales deben contribuir al desarrollo de habilidades y estrategias para la producción y comprensión de textos. En este sentido, la gramática debe ser entendida como un medio para mejorar la escritura, para que alumnas y alumnos aprendan a escuchar, a leer, a conversar, etc.

Por otro lado, Alarcos Llorach (1968, pp. 25-26) afirma que «lo que nos es dado, al tratar de describir la lengua, es el texto aún no analizado, como totalidad no dividida y absoluta». Por tanto, la reflexión sobre el texto parte de reconocer esta como acción compleja que responde a una necesidad específica del hombre y que lleva implícitas acciones o procesos que determinan su intencionalidad, y operaciones o mecanismos que hacen posible la comprensión o producción de diferentes tipos de textos.

Por ello, y siguiendo a Bain y Schneuwly (1997, pp. 42-43), uno de nuestros principios didácticos esenciales es el de situar todo acto de escritura en una perspectiva textual. El alumno interviene así (realmente o de forma simulada) en una situación de comunicación, con un fin y unos destinatarios, obligado a reflexionar en principio en la perspectiva de la enunciación y abordar en consecuencia la construcción de su texto. Rodríguez Gonzalo (2011, p. 61), en el mismo sentido, aclara que las vías actuales de una didáctica de la gramática, referida a lenguas primeras, son: la necesidad de que la reflexión sobre la lengua no se agote en la gramática oracional, sino que incorpore los problemas vinculados a la elaboración de textos y la necesidad de una reflexión sobre el uso que permita sistematizar saberes gramaticales básicos. Así mismo, Pasquier y Dolz (1996, p. 32) también subrayan la importancia del género textual. De este modo, afirman que cada tipo de texto tiene unas características diferenciales, y no se aprende globalmente a escribir, sino que se aprende a narrar, a explicar, a exponer, a argumentar, a describir, etc. También hacen referencia a que hace años solo se trabajaba con oraciones aisladas y descontextualizadas. En este sentido, se ha hecho un gran avance.

2.2. Objeto de enseñanza-aprendizaje

En este apartado se va a analizar específicamente el objeto de estudio que se va a impartir, es decir, el contenido científico, que en este caso es el adjetivo y el texto descriptivo.

2.2.1. El texto descriptivo

El texto descriptivo es un tipo de discurso informativo. Tradicionalmente se ha dicho que la descripción es 'una pintura hecha con palabras'. Con el discurso descriptivo tenemos la intención de evocar una imagen lo más real posible en la mente del interlocutor sobre un tema concreto (naranja) o abstracto (amistad), externo (paisaje) o interno (amor).

Consiste en atribuir a una determinada realidad unas cualidades (*cómo es*), componentes (*qué partes tiene*), propiedades (*qué hace*), utilidades (*para qué sirve*) o circunstancias (*dónde, cuándo, etc.*). Los textos descriptivos representan o definen cualquier tema fácilmente reductible a un título: conceptos, palabras, objetos, personas, paisajes, sensaciones, sentimientos, etc.

Son específicos del diccionario, la enciclopedia, la publicidad o el folleto de un producto o de personas o paisajes en el ámbito literario, incluso una adivinanza es un tipo descriptivo en el que debemos descubrir el tema. Se caracteriza por el realismo. Además de su importancia en los textos literarios, es un texto esencial en casi todas las disciplinas científicas y académicas: geografía, historia, ciencias naturales, medicina, etc.

Para la elaboración de un texto descriptivo, hay que seguir una serie de pasos. Se comienza con la observación: a través de todas las formas o sentidos posibles se observa detalladamente lo que se va a describir: formas, tamaños, colores, rasgos, partes, etc. El siguiente paso es la reflexión y selección: reflexionar sobre los datos y seleccionar lo más importante, según la descripción sea objetiva o subjetiva. Seguidamente se requiere la organización, puesto que debe seguirse un orden. Por último, viene la expresión, es decir, la expresión cuidada y precisa de lo observado.

La estructura del texto descriptivo según Adam (1992; en Álvarez Angulo, 2005, pp. 113-115) es un tipo de secuencialidad que incluye cuatro operaciones fundamentales, y son las siguientes.

La primera es el anclaje que se basa en seleccionar un tema o título de descripción sobre el que tratará el discurso. A veces el tema aparece al final, como en la adivinanza a lo que Adam denomina “anclaje con afectación”, lo que implica mayor dificultad al no poder relacionar el tema con su descripción.

La siguiente es la aspectualización que exige fragmentar los constituyentes o aspectos que integran el objeto. Puede consistir en enumerar sus partes o enumerar sus propiedades (color, dimensión, talla, etc.). Puede optarse por ser exhaustivo o selectivo según la finalidad comunicativa.

La tercera es la relación del objeto con el mundo exterior, que se produce mediante dos operaciones: el enmarque situacional y las asociaciones. El enmarque situacional supone enmarcar el objeto en el espacio, en el tiempo, en sus relaciones con otros objetos, etc. a fin de definirlo, representarlo y limitarlo adecuadamente. Las asociaciones se establecen normalmente mediante comparaciones y metáforas, a fin de que el receptor relacione el tema que se trata y es menos conocido con otros objetos más conocidos.

Por último, se encuentra la tematización. Los datos que se van aportando en la descripción pueden dar lugar a nuevos temas o subtemas que permiten extender indefinidamente la descripción.

A menudo los textos descriptivos forman parte de textos narrativos: en el proceso temporal que supone la narración de una historia, el contenido de la descripción detiene el transcurso del tiempo para observar los detalles de un objeto, una persona o un entorno como si de una pintura se tratara.

Por otro lado, las unidades lingüísticas que se combinan y relacionan en el texto para componer una descripción son aquéllas que suelen considerarse como designaciones, es decir, palabras con alto

contenido sémico: sustantivos, adjetivos y verbos. A cada una de ellas, en un nivel primario de representación, corresponde expresar, respectivamente, entidades, cualidades y procesos (Carbonero, 1988, pp. 10 y 12).

Se usa el detalle, ya que se ha de transmitir al receptor información valiosa para que se haga una idea clara. Se puede recurrir al uso de licencias literarias, como puede ser la hipérbole, o herramientas del lenguaje que sirvan para que el interlocutor se cree una idea clara. Sus funciones fundamentales son las de definir, explicar e incitar.

Tiende hacia la objetividad, aunque esta no es una norma obligatoria. Se centra en aspectos fundamentales del elemento descrito, como su misión, su utilidad, sus especificaciones, su función o funcionamiento.

En el contenido suele primar la lógica al enumerar características. Se suelen emplear tecnicismos relacionados con el elemento descrito. Se suelen diferenciar entre textos descriptivos técnicos, que explican funcionamientos de objetos y aparatos, científicos, centrados en procedimientos e investigaciones, y sociales, referidos a comportamientos y actitudes. También se consideran como retratos verbales. Suele haber ausencia de acción.

Se usan las comparaciones y las enumeraciones habitualmente. Es común la presencia de verbos copulativos. Los verbos suelen aparecer en presente o en pretérito, o sea, pasado. Se emplean oraciones yuxtapuestas y coordinadas. Las descripciones de personas, objetos y lugares son estáticas y en ellas predominan los verbos de estado; si se refieren a procesos son dinámicas, predominando los verbos de movimiento.

La intención y la finalidad que el autor desea alcanzar con el texto señalan las diferencias entre los dos tipos principales de descripción: la descripción técnica y la descripción literaria.

En la *descripción técnica* se pretende dar a conocer las características de la realidad representada: sus elementos, composición, funcionamiento y utilidad. Es objetiva y predomina la función referencial. Sus características principales son una tendencia a la objetividad, la abundancia de lenguaje denotativo (tecnicismos, adjetivos especificativos) y la ordenación lógica de la información. La finalidad de este texto es múltiple. La función más importante sería definir y, por tanto, se encuentra en diccionarios, enciclopedias, textos didácticos y textos legales. Pero también se dedica a explicar y, por ello, aparece en textos científicos, en manuales de instrucciones, así como en noticias y reportajes periodísticos; e incitar, principalmente en publicidad. De concepción espacial, su intención es describir estados: un objeto o fenómeno mediante comparaciones, un amplio repertorio léxico y otras técnicas. Se da en la literatura, los diccionarios, los inventarios, la publicidad, guías turísticas, etc. Los tipos de textos en que aparece

pueden ser científicos, por un lado, cuya finalidad es mostrar el procedimiento para realizar una investigación o una experimentación; y técnicos, por otra, que muestran los componentes, la forma y el funcionamiento de cualquier tipo de objeto. También existen textos de creación artística o instrumental: pintura, escultura, mecánica, deportes, medicina, etc. Entre ellos se incluyen los manuales de instrucciones de uso y montaje de aparatos; las recetas de cocina y los prospectos de medicamentos. Finalmente aparecen los textos sociales, que ofrecen datos sobre el comportamiento de las personas e instituciones.

Por otro lado, en la *descripción literaria* predomina la función estética. En este caso, no es necesaria la veracidad, sino la verosimilitud, es decir: debe ser creíble dentro del contexto lingüístico en que se incluye. El autor es subjetivo y manifiesta su punto de vista abiertamente, ya que no persigue el rigor científico ni la exhaustividad, sino destacar aquellos aspectos que considera más relevantes para sus fines. La lógica que rige el orden en este tipo de textos obedece a criterios artísticos propios de cada autor: esto, sin embargo, no quiere decir que sea caótica, sino que se desarrolla según un plan bien estudiado y preciso, aunque muchas veces huya del orden natural. Sus características principales son un lenguaje connotativo, el uso de adjetivos explicativos y la aparición de abundantes figuras retóricas. Los recursos técnicos que se pueden utilizar pasan por el punto de vista, donde se puede encontrar un descriptor omnisciente, descriptor observador, etc. Además, la perspectiva puede ser: oblicua, cenital, frontal, *travelling*, *zoom*, panorámica, etc. El enfoque, por su lado, puede ser: realista, surrealista, impresionista, etc.

Otros textos en los que puede aparecer la descripción subjetiva de la realidad son los textos publicitarios, catálogos de productos en los que se describen sus beneficios en lugar de sus características técnicas, canciones, poemas y textos periodísticos (de opinión, críticas, etc.).

Según Adam y Petitjean la descripción es siempre una colección de elementos agrupados alrededor de un centro temático, a través del que se produce una expectativa y el atractivo de un proceso de comprensión y de memorización que favorece la lectura (1989, p. 105). Este centro temático puede variar. Los tipos de descripción fundamentales son: la *topografía*, que consiste en la descripción de los paisajes; la *cronografía*, entendida como la descripción de un período de tiempo; la *crinografía*: cuando lo que se está describiendo es un objeto. La descripción de personas cuenta con varias posibilidades, y son las siguientes:

- *Retrato*: Atiende a la caracterización de personajes por sus rasgos físicos y psíquicos.
- *Etopeya*: Se centra únicamente en el carácter, el pensamiento y los aspectos psíquicos.
- *Prosopografía*: La descripción se limita a la fisonomía, constitución corporal e indumentaria.
- *Caricatura*: Descripción en la que se deforman los rasgos con una intención crítica o humorística.

Gili Gaya (1966, pp. 215-216) explicó que «el uso abundante y preciso del adjetivo está en razón directa del grado de cultura, y constituye (al lado de las conjunciones) un criterio diferenciador». Es por esto que para un buen dominio del texto descriptivo es necesario dominar, también, la categoría de adjetivo, cuestión en la que nos detendremos en adelante.

2.2.2. El adjetivo

Distinción entre adjetivos y determinantes

Entre los adjetivos se distinguen, tradicionalmente, dos clases: la de los adjetivos calificativos, que designan cualidades (*roja, frondosa, estusiastas*) y la de los adjetivos determinativos, que introducen el grupo nominal y delimitan su denotación, especificando a cuántas y cuáles entidades hace referencia el hablante (*esas, sus, mis, cuya, algunos, muchos, demasiados*), aunque tradicionalmente se llama adjetivos a los adjetivos calificativos y determinativos a los adjetivos determinativos.

Los adjetivos calificativos son elementos léxicos y forman clases abiertas. También son unidades léxicas otros adjetivos que no son calificativos, como los relacionales (*constitucional, químico*) o los modales (*presunto, supuesto*).

Definición de adjetivo

Como señala Demonte (1999, p. 133), el adjetivo es una categoría gramatical, pero también una categoría semántica: hay un tipo de significado que se expresa preferentemente por medio de adjetivos. Se sigue la distribución que ofrece la Academia en la versión *Manual de su Nueva gramática de la lengua española* (2010, p. 235 y ss.). Según esta, el adjetivo es una clase de palabras que modifica al sustantivo o se predica de él, aportándole muy variados significados. En muchos casos, el adjetivo denota propiedades o cualidades (*estrechas, discretas, rojas, dura, atroz*). Con frecuencia, estos conceptos de propiedad o cualidad se entienden en un sentido más amplio (*numerosas, semanal, pesquera, comunitaria, industrial*).

En este sentido más amplio, los adjetivos aluden a la manera particular en que son mencionadas las entidades, al número que forman, a la actitud del hablante hacia ellas o a su relación con cierto ámbito, entre otras nociones. Se habla de esta categoría gramatical y de su carácter dependiente del sustantivo desde sus orígenes latinos. Además, entre el sustantivo y el adjetivo se produce una relación de predicación. Esta se manifiesta sintácticamente como modificador (*la chica rubia*) o atribución (*la chica era rubia*). Los adjetivos son modificadores de sustantivos comunes (*pobre caballero, simple empleado*),

de infinitivos sustantivados (*su andar cansino*) y de algunos pronombres como los indefinidos (*nada bueno*).

Clasificaciones del adjetivo

El adjetivo es el elemento lingüístico de mayor peso expresivo en un texto descriptivo y también uno de los que más cuesta dominar. Desde el punto de vista del significado se habla de dos clases de adjetivos calificativos: los explicativos, que se limitan a expresar una cualidad del nombre, proporcionando una información adicional, y los especificativos, que restringen el significado del nombre aportando un rasgo definitorio.

Según el tipo de cualidad que se enuncia, pueden ser:

- Valorativos: aquellos en que el emisor realiza una valoración o juicio del sustantivo. Admiten muy bien la anteposición al nombre: hombre malvado, libro interesante, gran hombre, buen televisor, idea estúpida, etc.

- Descriptivos: Identifican cualidades objetivas de los seres. Pueden ir antes o después. A mayor objetividad más frecuente es la posposición: tubo: alargado, redondo, hueco, etc.

- Clasificadores: organizan la realidad en clases, por lo que suelen ir después del nombre: iglesia: románica, católica, española, etc.

- Circunstanciales: Especifican circunstancias diversas que afectan al nombre. Son cercanos a los determinantes por lo que a menudo van antepuestos: día siguiente, país lejano, próximo minuto, etc

Género, número y flexión del adjetivo

Las propiedades flexivas de los adjetivos nos hacen distinguir, por un lado, la flexión de género: masculino (*melancólicos y profundos ojos*) y femenino (*tranquilas tardes soleadas*). Como no existe la flexión de género neutro, esta concordancia es igual al masculino (*Esto es necesario*). Por otro lado, hablamos de flexión de número, en español singular (*azul, contento, amigable*) y plural (*azules, contentos, amigables*).

También desde el punto de vista flexivo, los adjetivos del español se dividen en tres grupos: adjetivos de dos terminaciones (que admiten flexión de género y número, por ejemplo, *blanco*), de una terminación (tienen flexión de número pero no de género, como *azul*) y adjetivos invariables (*gratis, antiarrugas, rubiales, unisex*).

El adjetivo según su morfología

Las propiedades morfológicas del adjetivo nos hacen clasificarlos en simples (*rojo, grande, bueno*), derivados (*costoso*), y compuestos (*agridulce*). Por otro lado, los adjetivos calificativos pueden admitir los prefijos gradativos *re-*, *requete-*, *ultra-*, etc.

Grado del adjetivo

Por otra parte, hay que atender a los adjetivos en su grado extremo. Esta clase de adjetivos está compuesta por adjetivos más los prefijos elativos (*re-*, *requete-*, *mega-*, *hiper-*, *super-*, etc.) y por los sufijos elativos (*-ísimo*, *-érrimo*)

Hay adjetivos elativos que forman unidades léxicas por sí mismos, como los siguientes:

abominable, atroz, brutal, colosal, delicioso, enorme, espantoso, espléndido, excelente, excelso, eximio, exquisito, extraordinario, fabuloso, fundamental, gélido, helado, horroroso, increíble, ínfimo, inmaculado, inmenso, insignificante, magnífico, maravilloso, máximo, mínimo, minúsculo, monstruoso, perverso, precioso, sensacional, supremo, terrible, tórrido, tremendo (NGLE, p. 241)

También existen elativos restringidos o colocaciones (*craso error, cuestión capital, diferencia abismal, frío polar, ignorancia supina, miedo cerval, momento crucial, odio visceral, precio astronómico*).

Adjetivos sustantivados

Como sigue explicando la NGLE de la Academia, en el caso de los sustantivos y adjetivos, son habituales los trasvases, ya que la relación entre ambas categorías ha sido siempre fluida: de este modo, los procesos de sustantivación se caracterizan por alterar la categoría gramatical de los adjetivos.

Es necesario atender estos procesos de sustantivación que sufren los adjetivos en ciertos usos genéricos, esto es, la alteración de la categoría gramatical de los adjetivos, que pasan a ser sustantivos, principalmente aquellas cualidades o propiedades que tienen cierta relevancia social, como pueden ser aspectos de edad (*un adolescente, un viejo*), de salud (*un alérgico, un depresivo*), de características físicas (*un ciego, una morena*), de procedencia geográfica (*un colombiano, un extranjero*), de carácter o personalidad (*una santa, un informal*), de formación o cultura (*un universitario*) y de profesión u ocupación (*una anestesista*).

Estos procesos también pueden estar motivados por sustantivos de comportamiento (*un alcoholico, una guerrillera*) o por su pertenencia a otras categorías sociales (*una aristócrata, un liberal, un pobre*). Este proceso es más frecuente cuando los adjetivos designan propiedades negativas, como defectos, enfermedades o carencias (*adicto, calvo, ciego, fumador*). Los adjetivos de color presentan, también, usos sustantivos (*el blanco es un color bonito*).

La relación del adjetivo con otras categorías

Además de adjetivos sustantivados, hay casos de sustantivos adjetivados (*muy señora, poco hombre*). En contextos restringidos, se usan como adjetivos, en registro coloquial, sustantivos como *cochino* dinero, *perra* vida, *zorra* idea, etc. Los adjetivos y adverbios también tienen una relación estrecha. Los adjetivos son la base sobre la que se forman los adverbios en *-mente* (*claramente, constantemente*). Los adverbios *bien* y *así* se asimilan a adjetivos en ciertos usos (*una familia bien* o *una mujer así*). También es natural la adjetivación del adverbio en el español de América, es decir, usar concordados ciertos adverbios cuantificativos (*media cansada, se retiraron bastantes mareados*, etc.).

Existe, por otro lado, un proceso de gramaticalización de ciertos adjetivos, que adquieren propiedades sintácticas y semánticas de los cuantificadores (*cuantioso, distinto, incontable*), de los determinantes (*cierto, semejante, determinado*) o de los pronombres (*idéntico, mismo, propio*).

Adjetivos relacionales

Por otra parte, los adjetivos de relación o relacionales establecen cierta conexión con un determinado ámbito o dominio representado por el sustantivo del que se derivan (*telefónico, aéreo, férrea, terrestre, político*). Lo cierto es que existen restricciones léxicas, adquiriendo diversos significados según el sustantivo al que se unan (*medio aéreo* se refiere al aire mismo, en contraposición a *transporte aéreo*, que se refiere a un medio de transporte). No expresan cualidades o propiedades, a diferencia de los calificativos, y por tanto no pueden ser atributos. Muchos derivan de verbos (*trepador, colgante*).

Se incluyen en los adjetivos de relación los llamados gentilicios, formados a partir de los nombres propios de lugar o topónimos (*panameño, mexicana, chilena*). También los patronímicos, que tienen como base nombres propios de persona o antropónimos (*galdosiana, bolivariana, borganos*).

Si analizamos sus clases, nos encontramos con adjetivos relacionales argumentales o temáticos y clasificativos. Los argumentales o temáticos pueden corresponder a varios participantes: al agente (*papal, presidencial*), experimentante (*el gusto mexicano por el picante*) o al paciente (*producción láctea*), y también pueden ser locativos (*aéreo, casero*), de medio o instrumento (*telefónico, manual*) y de causa o finalidad (*bélico, didáctico*). Los clasificativos son mucho más numerosos: *alcohólica, publicitaria, veraniego, científico, tropical, cardíacos*, etc.

Muchos adjetivos, en cambio, pueden interpretarse como relacionales o como calificativos según los contextos (*teatral, industrial, humano, olímpico*, etc.). De todos modos, ciertos sufijos como *-oso* suelen ser característicos de los adjetivos calificativos, y otros como *-al, -ero, -ico*, suelen preferir la interpretación relacional.

La posición del adjetivo

Por otro lado, la posición del adjetivo dentro del grupo nominal en español no es fija, sino libre, y la Academia aduce ciertos factores que pueden influir en esta posición, como la clase de adjetivo, la estructura del grupo adjetival o la interpretación específica o inespecífica del grupo nominal, si bien es cierto que los comportamientos de los adjetivos en lo referente a su posición respecto del sustantivo no siguen una fórmula fija; es decir, «no se trata de leyes, sino de tendencias», como dice Gili Gaya (1970, p. 216). En relación a esto, resultan muy interesantes los cambios de significado según la posición del adjetivo: así, *una mujer grande* es una persona corpulenta mientras que *una gran mujer* es una persona de alta relevancia.

Concurrencia de adjetivos

A veces, se produce una concurrencia de adjetivos, que pueden: preceder al sustantivo (*su primera gran obra*), ser pospuestos (*una mesa negra rectangular*), o ser antepuestos y pospuestos (*posibles futuros socios comerciales extranjeros*).

Por último, la Academia indica que se entiende por locuciones adjetivas aquellos grupos lexicalizados que se asimilan a los adjetivos en su funcionamiento sintáctico: muchos poseen la estructura de un sintagma preposicional (*a rayas, a cuadros, de ensueño, de pared, como una catedral, como la copa de un pino*, etc.). También destacan los esquemas de adjetivos coordinados (*contante y sonante, sano y salvo*) y aquellos coordinados con preposiciones (*sin oficio ni beneficio, de mírame y no me toques*)-

Como se ve, hay mucha información acerca de esta categoría gramatical, algo que puede dificultar la comprensión de nuestro alumnado, por lo que habrá que depurar un poco todas estas cuestiones adjetivales (López Ferrero, 1997, p. 59 y ss.) estudia muy bien el proceso de transposición didáctica, que es aquel que sufre un contenido científico hasta llegar a ser enseñable en Secundaria, por lo que será el proceso que sufran las anteriores disquisiciones teóricas acerca del texto descriptivo y del adjetivo.

2.3. La reflexión lingüística en la adolescencia

Aprender supone adquirir información nueva, retenerla, interpretarla y tener la habilidad de recuperarla y aplicarla cuando sea necesario, acción posibilitada por los procesos de cognición y procesamiento de la información. Es evidente que un alumno de Secundaria no aprende igual que un adulto, por tanto, debemos centrarnos en cómo aprende un alumno de ESO.

Las características generales de esta alumna o alumno de Secundaria se relacionan con los rasgos definitorios del periodo adolescente, y en esta etapa de evolución se producen cambios físicos, psicológicos y de construcción de identidad. Estos procesos de cambio y construcción adolescente están sujetos a la variabilidad de un amplio abanico de factores económicos, sociales e individuales. Por otra parte, en las sociedades occidentales se observa una tendencia al alargamiento de este periodo, lo que dificulta enormemente su análisis.

El alumno o alumna de 2º de Educación Secundaria se encuentra en un proceso de desarrollo cognitivo que, según estudió Piaget (1968), pertenece al estadio de operaciones formales en el que, de los doce años en adelante, el cerebro humano está potencialmente capacitado para formular pensamientos abstractos o pensamientos de tipo formal. Paulatinamente, el alumnado va siendo capaz de entender abstracciones simbólicas, y empieza a desarrollar estrategias de pensamiento hipotético-deductivo. En este sentido, todo lo que sea el razonamiento científico, el razonamiento formal, les resulta difícil porque están empezando con las capacidades de pensamiento abstracto, de pensamiento científico. Esto quiere decir que no se les puede impartir una gran cantidad de conceptos abstractos, lo que debe orientar nuestra acción docente.

Para entender los principios psicológicos centrados en el estudiante (Santrock, 2003), hay que acudir a factores cognitivos y metacognitivos, que muestran que el aprendizaje de una materia compleja resulta más eficaz cuando se trata de un proceso intencional de construcción de significados y experiencias. Los estudiantes eficaces, con tiempo suficiente y con el apoyo y la guía del profesor, pueden crear representaciones coherentes y significativas del conocimiento, establecer asociaciones coherentes entre la información nueva y los conocimientos ya existentes y crear un repertorio de estrategias de pensamiento y razonamiento para alcanzar metas cada vez más complejas.

Además, es importante la revisión y construcción de la propia identidad personal (la propia imagen corporal, el autoconcepto y la autoestima, o el establecimiento de compromisos vocacionales, profesionales, ideológicos y sexuales). Basándonos en Onrubia (1997), los nuevos procesos biológicos, psicológicos y sociales abiertos en este periodo implican el desarrollo de formas de pensamiento con mayor nivel de abstracción, más potentes y descontextualizadas para el análisis y comprensión de la realidad, es decir, el pensamiento formal: la capacidad de operar mentalmente no solo con lo que se considera real sino también con lo hipotético o lo posible, el control de variables, el pensamiento hipotético-deductivo y la capacidad de operar mentalmente con enunciados formales de manera independiente de su contenido concreto. También suponen la posibilidad de acceder de forma más

completa a la representación y análisis del mundo ofrecidos por el conocimiento científico, la mejora de las capacidades metacognitivas.

Por otro lado, el desarrollo de nuevas formas de relación interpersonal y social, es decir, la redefinición de las relaciones familiares, la ampliación y profundización de las relaciones con los iguales, el inicio de las relaciones de pareja y la extensión de las relaciones sociales suponen un cambio importante en nuestro alumnado, que parece distraerse más en intercambiar información con sus compañeros que en atender al docente. Esto debe paliarse intentando que los contenidos curriculares se acerquen más a sus inquietudes. En relación a lo que la escuela puede aportar como espacio de vida colectiva al desarrollo psicosocial, entendemos, siguiendo a De la Caba (1999) que las siguientes características han de cumplirse en el aula: la estimulación, la cohesión de grupo, la disciplina democrática y el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. Barca *et al.* (2008, p. 11) explican que la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de proporcionar una cultura común a todos los alumnos que impida la discriminación y desigualdad de oportunidades, respetando al mismo tiempo sus características individuales, sociales, lingüísticas y culturales.

También se producen desarrollos de niveles más elevados de juicio y razonamiento moral, que se vinculan con la posibilidad de experimentar comportamientos característicos de la vida adulta (relaciones sexuales, experiencias laborales y profesionales, etc.), lo que debe guiar nuestra actuación docente en la línea de entender que el alumnado se encuentra en un proceso de inicio de construcción de la vida adulta. Se entiende la moralidad siguiendo a Shaffer (2002, p. 346), según el cual esta sería el «conjunto de principios o ideales que ayudan al individuo a distinguir lo bueno de lo malo, a actuar según esta distinción, y a sentir orgullo por la conducta virtuosa y culpa o vergüenza por la conducta que infringe sus normas», distinguiendo tres componentes dentro de la moralidad: el afectivo, el cognoscitivo y el conductual. De este modo, la educación moral o de valores adquiere importancia en este estudio sobre el periodo adolescente. En este sentido, el diálogo es el arma fundamental de este tipo de educación y se puede aplicar a diferentes tipos de actividades, como clarificar los valores, discutir dilemas, narrar historias propias, llegando incluso al *role-playing*.

Hay que tener en cuenta, por otro lado, que la mente no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, como demostró Howard Gardner (2010) con su particular *teoría de las inteligencias múltiples*, sino una red de conjuntos autónomos, relativamente interrelacionados. Este autor defiende que, actualmente, existen doce tipos de inteligencia, a saber: lingüístico-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalista, emocional, existencial, creativa y colaborativa.

Adquiere especial relevancia en nuestro campo de actuación como docentes de LCL la inteligencia lingüístico-verbal. Es aquella que engloba todas las capacidades relacionadas con el lenguaje, por lo que hace referencia a la capacidad comunicativa humana, tanto escrita como oral. Asimismo, se incluyen los diferentes dominios o niveles de la palabra: morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. No hay que olvidar que la adquisición del lenguaje, en su mayor parte, es un proceso subconsciente. El aprendizaje, al contrario, es algo consciente, por lo que es necesaria una metodología de enseñanza, basada en una serie de hipótesis, para favorecer el desarrollo de la adquisición. Ambos procesos de adquisición y aprendizaje se complementan. La inteligencia lingüístico-verbal implica habilidades tales como el entendimiento de las funciones del lenguaje, aprendizaje de idiomas, comunicación de ideas, sensibilidad al lenguaje oral y escrito, etc. Este tipo de inteligencia también se relaciona con el pensamiento y la introspección, ya que permite una mayor reflexión acerca de las ideas y los conocimientos.

También son especialmente relevantes para el objetivo este trabajo, la inteligencia interpersonal e intrapersonal. La primera es la capacidad de una persona para comprender a otras personas con las que se relaciona, comunicarse con ellas e interactuar satisfactoriamente, mientras que la segunda es la capacidad que nos permite conocernos mediante un autoanálisis. La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de los individuos para reconocer sus propias emociones y las de los demás, discriminar entre diferentes sentimientos y etiquetarlos apropiadamente, utilizar información emocional para guiar el pensamiento y la conducta, y administrar y/o ajustar las emociones para adaptarse al ambiente o conseguir objetivos.

Cuando un alumno llega a educación secundaria, el factor motivacional se convierte en uno de los aspectos más importantes de su aprendizaje. La motivación es el ingrediente esencial que toda persona ha de tener para lograr alcanzar sus metas. Es la condición necesaria y el factor que impulsa a la acción. Se distinguen, tradicionalmente, dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. La primera es la que promueve la realización de acciones que resultan por sí mismas interesantes para la persona. Por tanto, son aquellas que producen satisfacción por el simple hecho de hacerlas. La extrínseca, por contrapartida, se refiere a la ejecución de actividades que son utilizadas como medio o vehículo para conseguir otros objetivos o evitar algún castigo. La pretensión de esta investigación es promover que el estudiante sienta que aprender cuestiones de la gramática de su lengua y ejercitarse en el empleo de la adjetivación para construir definiciones y descripciones es útil para su vida y para su cultura general.

Good y Brophy (1983) afirman que el concepto de motivación aplicado al contexto escolar hace referencia, principalmente, a dos aspectos: al grado de participación del alumno en el aula y a la perseverancia del mismo en la tarea, independientemente de la actividad. En este sentido, el docente

juega un papel fundamental para la motivación del aprendizaje en el alumnado y, por tanto, debe ser sensible a las emociones que surgen en el aula, incluyendo las suyas propias. Tiene que aceptar a sus alumnas y alumnos como personas, como seres con sentimientos, apreciando lo que esos sentimientos ajenos representan para quienes los experimentan. Esta motivación, en palabras de Pintor, González y Gil (2005, p. 340): «es posible gracias a los sentimientos, imprescindibles para el inicio, mantenimiento y cambio -en forma idiosincrásica- de los comportamientos, y, en particular, de los procesos de aprendizaje tanto cognitivos como metacognitivos». Nuestra tarea como docentes es la de guiar y animar esos sentimientos hacia un cambio de comportamientos que revierta en su rendimiento.

A la motivación contribuyen distintas habilidades como la creatividad, el pensamiento abstracto y la curiosidad natural. Estudiando la creatividad del estudiante, Carreño *et al.* (2013, pp. 200-201) encuentran diferentes definiciones del término *creatividad*. Así, esta pasaría por ser la «capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas» (De la Torre, 1995). Según Beltrán y Bueno (1995), «la creatividad sería la capacidad esencial del ser inteligente que le permite producir sus creaciones u obra creada». Según Amabile (1983), la creatividad sería la conducta resultante de una constelación particular de características personales, habilidades cognitivas e influencias ambientales. Esta conducta, que se pone de manifiesto en productos o respuestas, sólo se puede explicar de una forma completa mediante un modelo que abarque estos tres conjuntos de factores. Barron (1988) define la creatividad como aquella habilidad para responder de forma adaptativa a la necesidad de nuevos enfoques y productos. Lo nuevo es un producto, resultante de un proceso, iniciado por una persona. Tanto el producto como el proceso elaborado por la persona se caracterizan por su originalidad, utilidad, validez y adecuación.

Como apunta Sternberg (2010, p. 412), «puede ser más difícil encontrarla [creatividad] en estudiantes de mayor edad [que la de guardería] porque su potencial creativo ha sido suprimido por una sociedad que promueve la conformidad intelectual». Maslow (1959, 1973) y Rogers (1978) defienden que existe una tendencia a la creatividad vinculada al propio desarrollo personal, social y emocional. El progresivo desarrollo personal y el acceso a la autonomía y a la responsabilidad por parte del individuo que se autorrealiza, aseguran el acceso a ese pensamiento creativo maduro en la adultez. Carreño, Castillo, Falcón, Romero y Rico (2013, p. 203) consideran que «debemos aprovechar la oportunidad de aportar a la sociedad hasta donde la imaginación nos permita sin dejar que la aptitud creativa se abandone». Este resulta más eficaz cuando se tiene en cuenta el desarrollo diferencial dentro de y entre cada uno de los siguientes dominios: físico, cognitivo y socioemocional.

Por último, existen factores relacionados con las diferencias individuales. Los estudiantes tienen distintas estrategias, aproximaciones y capacidades de aprendizaje que son fruto de la herencia y la experiencia previa. Además, el aprendizaje está influido por factores ambientales, incluyendo la cultura, la tecnología y las prácticas instructivas.

2.4. Marco pedagógico de la enseñanza de la lengua en secundaria

La finalidad de la educación lingüística, como apunta Camps (2009, p. 200), «es ayudar a los alumnos a ser ciudadanos capaces de utilizar la lengua (las lenguas) para construirse como personas, para construir su pensamiento y para comunicarse» Pero además, para muchos de nuestros alumnos somos referentes lingüísticos y, por lo tanto, debemos hacer explícitos los problemas lingüísticos que encontremos en ellas y ellos, sugiriendo posibles modificaciones.

En la legislación actual aragonesa, se defienden las siguientes orientaciones metodológicas:

Las actividades propias de la materia parten del texto [...] para ello, se toman como base nociones procedentes de la pragmática y la lingüística del texto, lo que permitirá trabajar textos reales de todo tipo para su comprensión y análisis y para que sirvan de modelo en las producciones de los propios alumnos.

La lectura se convierte en el instrumento base sobre el que se asienta el resto de los aprendizajes. El uso adecuado, responsable y crítico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, herramientas que forman parte de la vida cotidiana de la mayor parte del alumnado, debe integrarse en una enseñanza basada en la funcionalidad de los aprendizajes. Por tanto, estas deben estar presentes: como fuente de consulta y de adquisición de nuevos conocimientos, como vía de investigación; como instrumento para la comunicación oral y escrita, como punto de partida para el contraste y debate de opiniones y, por supuesto, como instrumento educador y dinamizador de la propia práctica docente, para lo cual el profesorado de Lengua Castellana y Literatura debe utilizar en sus clases los recursos de la biblioteca y los medios informáticos y multimedia a su alcance.

En la Educación Secundaria Obligatoria hay que trabajar especialmente la comprensión y elaboración de textos orales y escritos, sobre todo en los dos primeros cursos. Además, se deben asimilar conceptos abstractos y establecer relaciones entre contenidos. Por eso, se necesita una metodología activa, motivadora y cercana a la realidad de los alumnos, una metodología con la que ellos sean los protagonistas principales de su propio aprendizaje y les permita ser autocríticos con sus ideas y conscientes de sus errores. Con esta finalidad se recomiendan los trabajos en equipo, trabajos por proyectos, equipos colaborativos, etc., sin olvidar el trabajo individual [...] (BOA 105, 2016: 12911).

Es esencial, por otra parte, no asumir contenidos ni sistemas de inferencias, esto es, no asumir que nuestros alumnos ya saben ciertas cuestiones, y es preciso formularlas. De no ser así, esto podría dificultar en gran medida la comprensión científica de cualquier sistema que posea algún grado de complejidad, por lo que se deben explicitar todos y cada uno de los pasos gnoseológicos en el avance de una explicación didáctica.

Álvarez Fernández y Risueño (1998) indican, en relación al alemán, que hay que despertar el interés del alumnado por averiguar de forma autónoma las estructuras subyacentes de la lengua. La autonomía que este descubrimiento proporciona potencia los procesos de elaboración y evaluación individuales mediante los cuales el alumno no solo recibe la gramática, sino que la elabora mentalmente.

En lo referente a la pedagogía textual o discursiva, es importante ir más allá del texto. Es decir, en el proceso interactivo de construcción de un texto, hay una retroalimentación continua entre el conocimiento previo y el proceso de escritura, textualización y revisión. Por tanto, no se trata de escribir mucho, sino de escribir con sentido. Esto se consigue haciendo ver al alumnado que va a necesitar la escritura en distintas situaciones a lo largo de su vida.

Es necesario subrayar la importancia del papel activo del alumno en el aula, lo que implica opciones metodológicas menos tradicionales y no centradas en la clase magistral, y el consiguiente cambio del papel del profesor, más como mediador y como guía o apoyo que como sancionador. A partir de los años noventa, fue introducido progresivamente también el enfoque comunicativo de Hymes (1972) en los currículos escolares. De este modo, las propuestas editoriales cambiaron los saberes gramaticales que venían de la gramática tradicional y estructural por aquellos de la gramática funcional.

Nos situamos, en este sentido, en la línea del aprendizaje participativo, que es una metodología pedagógica que pretende motivar al alumnado y conectar con él, aumentando su interés y participación, y convirtiendo a los estudiantes en protagonistas de su proceso de aprendizaje.

Muy en relación con ello, el aprendizaje colaborativo, es un enfoque o técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el alumno, basando el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento. Además, es importante mantener dinámicas conversacionales, frenar elementos discriminatorios en el lenguaje que usamos de forma cotidiana y valorar la cortesía en los intercambios lingüísticos.

Se pretende que los alumnos se desenvuelvan en las actividades de forma crítica, creativa, abierta e intercultural, entendiendo siempre la multiplicidad de identidades, estilos, ritmos y medios que inciden en el aprendizaje de los adolescentes. Se debe, por otro lado, sobrepasar el nivel de la simple enseñanza de conceptos. En relación con la cultura de paz, hay que entender que la cultura de la violencia, impulsada desde los medios de comunicación de masas, y la mística de la masculinidad nos alejan de la finalidad de crear una sociedad plural y diversa que abogue por un compromiso transformador de la misma.

Se valora positivamente, en este trabajo, la influencia de Célestin Freinet, en su apuesta por el aprendizaje por tanteo experimental, la educación por y para el trabajo, la cooperación escolar, la

importancia del ambiente escolar y social, la creación de materiales que conecten el aprendizaje de los alumnos con sus vivencias e intereses, y la expresión, la investigación y la comunicación.

El aprendizaje se caracteriza por la puesta en común de todas las actividades y la enseñanza individualizada, entendiendo por ésta la atención personal al alumno y la máxima participación de éste, ya que el enorme potencial que cada uno de ellos puede aportar a la clase debe ser aprovechado por el profesor.

El aprendizaje significativo es el proceso que se genera en la mente del ser humano cuando se suman nuevas informaciones de manera no arbitraria, que requiere que el estudiante esté dispuesto a adquirir el aprendizaje y que el material sea potencialmente significativo, es decir, que tenga sentido lógico de tal forma que la presencia de las ideas sea permanente y consistente en la estructura cognitiva. Por lo tanto, para que el aprendizaje sea significativo es necesaria la interacción entre el educador, el estudiante y los recursos educativos del plan de estudios que definen la participación de ellos en el proceso y formación educativa.

Este aprendizaje significativo implica la contextualización del estudiante llevándolo a la práctica para resolver problemas y usarlo en el abordaje de nuevas situaciones, o para efectuar nuevos aprendizajes. Este planteamiento se relaciona con la cantidad y calidad de los aprendizajes previos del estudiante y las conexiones que se establecen entre ellos. Es decir, cuando tiene en su estructura mental más elementos y relaciones, existen más posibilidades de darle significado a informaciones y situaciones nuevas. Este método es una manera de transferir la responsabilidad del aprendizaje a los que aprenden a la vez que se les proporcionan las herramientas necesarias para asumir esa responsabilidad y la motivación adecuada en cada materia.

Para Mantecón y Zaragoza (1998, p. 15), el proyecto es convertir la clase, el aula, en un grupo de investigación, de aprendizaje. El primer objetivo es crear un buen clima, explicar muy bien el objetivo, ofrecer espacios de opinión, de presentación de esas opiniones, de explicar qué esperan alcanzar con estas actividades.

Camps (2009, p. 201) afirma que la activación de los saberes gramaticales de los alumnos parece aleatoria y está estrechamente relacionada con los minicontextos de aula. Se constata la dificultad de recuperarlos en situaciones diferentes de aquellas en que se han enseñado y aprendido. Esta autora explica, también, que no se establece relación entre los niveles declarativo (definición) y procedimental (subrayar, identificar, por ejemplo). Además, resalta que las estrategias utilizadas en la identificación de palabras pertenecientes a una categoría gramatical son diversas y desconectadas unas de otras. Los alumnos tienen dificultad de detectar contradicciones entre ellas. Además, incide en que los alumnos atribuyen

significados no adecuados a términos habituales en la enseñanza de la gramática, en especial a aquellos que coinciden con palabras del lenguaje corriente, por ejemplo, ‘persona’, ‘referirse a’, ‘substitución’, lo cual crea malentendidos que quedan ocultos al profesor debido a que palabra común y término gramatical son coincidentes.

2.5. Aspectos didácticos del texto descriptivo y la adjetivación

Reuter (1998) señala la importancia de la descripción y su carácter problemático. Álvarez Angulo, apunta que la importancia que debería representar la descripción no se limita al campo de la literatura (1999). Así, «la práctica de la misma es muy frecuente en la vida social, y también en la escuela, en la formación o en la investigación». Insiste en que «pertenece a los funcionamientos discursivos que se necesitan socialmente y está presente en las interacciones orales de la vida extraescolar de todos los días» (1999, pp. 16-17), proponiendo decenas de posibles situaciones en las que es necesario realizar una buena descripción. Los objetivos educativos de la enseñanza de la descripción son el desarrollo de la capacidad de precisión de la expresión, la capacidad de organizar y captar detalles, el desarrollo de la memoria, en lo oral, favorecer el gusto por la observación, el estudio y la experimentación e incrementar la experiencia y conocimiento del alumno.

Sánchez (2002) establece que las ciencias que han estudiado la descripción como macrodiscurso son la pragmática lingüística, de la mano de Austin y Searle, y, por otro lado, la lingüística textual, fundada por Petoffi y Van Dijk, aunque la corriente del análisis de discurso que más aportes ha dejado al estudio de la descripción es la Escuela de Neuchâtel. Esta escuela se basa en la lógica natural iniciada por Grice, que se distingue de la matemática esencialmente porque construye progresivamente sus objetos y porque el sujeto-locutor permanece siempre presente en la construcción discursiva. La lógica natural se despliega, de este modo, en dos niveles, como «un conjunto de operaciones que permite construir los objetos de manera progresiva y al mismo tiempo [permite] engendrar los enunciados, y como la serie de actividades que conducen a la organización de los elementos así contruidos» (2002, p. 6).

Para la escuela de Neuchâtel, la descripción presenta regularidades, porque una descripción tiene sentido si el receptor hace una imagen mental que le permita compararla con la realidad ya experimentada. En el discurso, dicha realidad va a ser reconstruida progresivamente, lo que permite a cualquier lector oyente identificarla como una descripción. La actividad realizada por el lector oyente en el caso de la descripción es más retrospectiva que prospectiva, que sería el caso de las narraciones.

Podemos hablar con propiedad de una competencia descriptiva. Ruiz (2003) enfatiza la caracterización de la descripción como operación discursiva en relación con sus propiedades enunciativas,

que se materializan en procedimientos lingüísticos observados en análisis realizados anteriormente. En este sentido, la descripción, al igual que la narración y la argumentación, es una operación discursiva porque es una competencia específica; sus objetos discursivos adoptan características particulares; se relacionan con los patrones de producción textual y son evidencia de las condiciones sociales de producción, circulación y recepción discursiva. Como indica este autor, «es una competencia específica que incluye las habilidades propias del acto de describir, que el sujeto desarrolla y mediante la cual deja marcas lingüístico-discursivas del funcionamiento en el que se inscribe», esto es, «de la definición del sujeto frente al enunciado, al interlocutor y a la situación». Dicho de otro modo, «la aproximación a un discurso descriptivo depende de varios criterios que explican su funcionamiento específico». (2003, p. 32). Así, «sus objetos discursivos adoptan características particulares [...] No se trata de reducir lo descriptivo a una dimensión estrictamente referencial sino de confirmar esta competencia y su funcionamiento en el campo de la teoría del análisis de discurso para despojarlo de su subordinación a la narración y de sus vínculos estrictos con el plano de la literalidad» (2003, p. 33). Por último, Ruiz señala que «se relaciona con los órdenes o patrones de producción textual: la oralidad y la escritura». Al igual que en todas las operaciones discursivas, en la descripción «no existen situaciones exclusivas del discurso oral y del escrito; sin embargo, sus respectivos códigos poseen características propias, inherentes a su realización» (2003, p. 34).

Rodríguez Bermúdez y León (2011, p. 148) explica que en todo texto descriptivo, según Bassols y Torrent (1997), se da frecuentemente una serie de fenómenos lingüísticos y textuales, que se pueden clasificar con los siguientes aspectos: morfológicos; sintácticos; léxicos; estilo; textuales y contextuales. Además de estas características, hay que resaltar las distintas vertientes del texto descriptivo. La descripción objetiva se caracteriza por la ausencia del emisor: quien realiza la descripción no opina sobre el objeto descrito, no personaliza, no se implica, queda fuera de la descripción. Esto se manifiesta textualmente en el predominio de la tercera persona gramatical y en la ausencia de pronombres personales de primera y segunda persona. En la descripción subjetiva, el emisor se implica, transmite su opinión, y se introduce en la descripción mediante el uso de pronombres de primera y segunda persona y de moralizadores discursivos. Todo ello pone de manifiesto la complejidad que conlleva el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta competencia.

A la hora de abordar la didáctica del texto descriptivo, vemos que en la expresión oral y escrita es frecuente encontrar dificultades para describir objetos o personas con detalle y precisión, siendo lo más frecuente encontrar descripciones muy breves, genéricas y carentes de matices, con escasez léxica y falta

de estructuración y orden. Ello debe orientarnos en la línea de una enseñanza sistemática de este tipo textual importante en todas las áreas del currículo.

Una enseñanza del adjetivo y el texto descriptivo basada en la actividad del alumno ha de tener en cuenta cómo actúa este sobre la lengua, bien cuando la manipula, bien cuando reflexiona sobre ella, y ha de establecer puentes entre la utilización espontánea, los usos elaborados y los saberes básicos sobre la lengua propios de la sociedad del conocimiento. Está muy generalizada la idea de que la reflexión sobre la lengua, el saber gramatical, debe ir ligado al uso lingüístico del alumnado, tanto oral como escrito, como un instrumento al servicio de la competencia comunicativa, que debemos a Chomsky, y a Hymes. En los últimos años estamos asistiendo a un nuevo paradigma didáctico, que se centra en enseñar comunicación, como se venía diciendo. Lomas y Bombini (2019, p. 7) indican que el lenguaje en uso, la mejora de la competencia comunicativa y el fomento de una ética democrática de la comunicación han de ser el objetivo de la educación lingüística.

No obstante, también se debe entender la lengua como un instrumento al servicio del desarrollo de capacidades en los alumnos para observar fenómenos lingüísticos, para argumentar sobre ellos, para detectar contradicciones y redundancias en su caracterización, para formular generalizaciones, para percibir insuficiencias, plantear excepciones y contraejemplos, para diseñar experimentos, o para valorar análisis alternativos (Bosque y Gallego, 2018, pp. 155-156). Felipe Zayas, por su parte, recomienda distintos tipos de actividades, como examinar, identificar, comparar o clasificar formas lingüísticas de acuerdo con algún criterio que pueda ser expresado con el lenguaje ordinario, formas lingüísticas según pautas gramaticales establecidas, explicando las diferencias gramaticales observadas entre ellas. Todas estas orientaciones serán muy tenidas en cuenta a la hora de diseñar las actividades de la presente propuesta didáctica.

Por otro lado, Hamon (1993) y Adam (2002) configuraron lo que en lingüística textual se llama una superestructura descriptiva, de la misma manera que se ha configurado una superestructura narrativa, argumentativa o explicativa. Adam y Petitjean (1989) diferencian ciertas modalidades de descripción: la descripción ornamental, la descripción expresiva, la descripción representativa y la descripción productiva o creativa. Siguiendo a los hermanos Ezpeleta Aguilar, se persigue que los alumnos aprendan no sólo qué es la descripción (representación de personas o cosas por medio del lenguaje), sino cómo describir. Por otro lado, la reflexión estética y literaria a través de la escritura, y la consiguiente elaboración de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades comprensivas y expresivas de la lengua. En este sentido, se desarrolla la capacidad crítica y creativa de los estudiantes,

proporcionándoles acceso al conocimiento de la descripción, y los enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de sí mismos.

Para lograr una competencia que no sólo es gramatical y de destrezas escritoras, sino también léxica, que supone también reconocer, clasificar y establecer una jerarquía dentro de ese *stock* de vocabulario, el alumno necesitará hacer una serie de operaciones lógico-discursivas esenciales, entre las que se encuentran:

buscar el tema-título, que resume el texto, establecer la relación de dependencia interna que existe entre el tema y las partes en que éste se descompone (figura que en retórica se llama sinécdoque), situar el objeto descrito en relación a otros objetos exteriores, contiguos en el espacio y el tiempo (figura que en retórica se llama metonimia) o hallar aquellos aspectos del objeto descrito que han dado lugar a comparaciones y metáforas al relacionarlos con aspectos de otros objetos, así como sus reformulaciones locales o globales. (Berasáin, 1992, p. 271)

Adentrándonos en la didáctica del adjetivo, tan necesaria para perfeccionar el discurso descriptivo, Briceño señala que este contenido se engloba en los conocimientos de tipo declarativo. El propósito de su estudio es propiciar el conocimiento de los temas gramaticales y de convenciones de la escritura. En relación al currículo, los adjetivos tratan tanto convenciones del lenguaje, como recursos para lograr una comunicación eficiente y eficaz (2015, p. 302). El ejemplo es esencial: como señala Cano (2017), «una buena ejemplificación sobre una determinada categoría gramatical que sacrifique la complejidad doctrinal en favor de la interacción profesor-contenido-alumno para la comprensión de los ámbitos pragmático y discursivo redundará en una mayor eficacia de aprendizaje». Murillo (2001, p. 20) afirma que el adjetivo confiere precisión a los textos y a la vez enriquece la prosa, es imperativo que el sistema educativo costarricense le dedique un espacio mayor en la enseñanza de la lengua, pero teniendo en cuenta que no es solo una categoría gramatical que se estudia como elemento opcional en la oración, al lado del sustantivo, sino que forma parte importante del “enriquecimiento léxico”, al igual que el sustantivo, el verbo y el adverbio, señalando las categorías gramaticales más numerosas en castellano.

Dos tendencias suelen dominar las actividades descriptivas en los manuales de enseñanza de la lengua, según Castro (2013): un trabajo bastante completo de la organización del texto, con presencia de esquemas, el cual carece, sin embargo, del ejercicio necesario sobre las palabras, o, por el contrario, un trabajo de vocabulario que a menudo adolece de una escasa visión de conjunto de la organización textual. «El alumno no llega a tener una verdadera competencia descriptiva cuando está aprendiendo su lengua materna» (2013, p. 27), subraya este autor. La descripción en un aprendizaje memorístico y teórico nace estereotipada y permanece así en la memoria del estudiante si no se trabaja para que deje de serlo, afirma Castro (2013, p. 28). Por ello, La didáctica del texto descriptivo debe facilitar un aprendizaje integral de

este tipo de discurso mediante actividades caracterizadas por la participación del alumnado, la significatividad, el rendimiento, la motivación y el interés.

Álvarez Ángulo (1999) establece una serie de propuestas didácticas respecto a cómo debe enseñarse el texto descriptivo mencionando la necesaria adaptación o transposición didáctica que sufren los contenidos científicos para que puedan ser objeto de enseñanza. Nos interesan las siguientes:

1) Dado que se trata de un texto dentro del texto, que goza, por tanto, de autonomía, es importante constatar que, en determinados casos (descripción ornamental, principalmente), podemos llegar a suprimirlo íntegramente, manteniendo la comprensión del relato al que suele ir subordinado.

2) Practicar la adjetivación en las diferentes formulaciones con que aparece en el discurso.

3) Detectar los organizadores enumerativos, propios de la descripción de acciones o de procesos.

4) Elaboración de cuestionarios de observación 4, basados en una serie de ítems con su correspondiente adjetivación, a través de los cuales el alumno pueda descomponer cada una de las partes que forman el todo del referente (persona, en el retrato, objeto o paisaje). Estos cuestionarios, que han de ser previos a la ejercitación de la descripción, vienen a ser un puente entre el principio psicopedagógico que nos informa de que la percepción de la realidad es global, y ejercitación de la descripción, ya que, cuando pedimos al alumno que haga una descripción, estamos pidiéndole que discrimine o diseccione la realidad para después integrarla en un todo.

5) Ejercitación de la descripción a través de ejercicios tales como el músico o el deportista favorito; el perfil de la persona que se requiere para ocupar un puesto de trabajo; el anuncio por megafonía de una niña que se ha perdido; la descripción de objetos perdidos en el recorrido que van haciendo los alumnos por las distintas aulas (o en la institución social oportuna); la llamada al médico de guardia en urgencias; la elaboración del retrato robot de un sospechoso a quien persigue la policía; la descripción de una colisión de vehículos presenciada por un determinado ciudadano; etc.

6) Búsqueda de términos metalingüísticos (retrato, cuadro, paisaje, etc.), así como el empleo de pretericiones diversas (espectáculo indescriptible, maravilloso,...) que acompañan frecuentemente a la descripción.

7) Práctica de las operaciones de anclaje, aspectualización, puesta en relación y tematización (1999, pp. 36-37)

En relación a la descripción paisajística, Carbonero (1988) establece unas pautas para abordar este tipo de texto. En la traslación de la realidad a la lengua se debe manifestar un carácter lineal, como corresponde a la propia naturaleza del signo lingüístico, frente a la realidad descrita, perceptible globalmente, en una simultaneidad de rasgos sensoriales. El orden de las unidades lingüísticas en el texto literario es, al mismo tiempo, una limitación y un recurso de carácter expresivo.

Sahuquillo (1989, pp. 114-115) en relación a la comprensión y expresión oral y escrita, y en relación con los textos descriptivos, propone que en pequeño grupo se pueden poner en común todos los aspectos extraídos del texto y seleccionar los rasgos más significativos que describen al personaje a describir. Posteriormente, es necesario disponer y ordenar los elementos extraídos en la actividad anterior y buscar

la estructura del texto. En gran grupo, indica que es conveniente poner en común las estructuras hechas por cada grupo para llegar a una general y, a partir de esa estructura, recomponer la descripción.

También propone otras actividades que se pueden realizar (1989, pp. 116-117), como completar una serie de frases con adjetivos, rellenar textos en los que se han suprimido palabras que hacen referencia al tema que se está tratando, construir expresiones u oraciones que tengan el mismo significado que otra ya dada o, en fin, encontrar en una sopa de letras palabras que tengan que ver con el tema tratado.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE

3.1. La investigación en DLL

La investigación permite obtener un conocimiento racional y sistemático que debe ser analizado lógicamente y rigurosamente. De este modo, la construcción científica, como estudia Noguero (1998, p. 64), parte de la concepción que se tiene de cómo es la realidad, a lo que llama presupuesto ontológico, de cómo la concebimos, llamado presupuesto epistemológico, y, por último, de cómo podemos actuar sobre ella: el presupuesto praxeológico.

La DLL utiliza los contenidos propios de la lingüística teórica, de la didáctica general y de las teorías psicopedagógicas más actuales. Es un espacio de integración de disciplinas y conocimientos, como la Lingüística, los estudios literarios, la Pedagogía, la Psicología, la Sociología o la Pragmática. Sus contenidos se concretan en la adaptación, selección y derivación de saberes lingüísticos y literarios y en las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo, que sean relevantes para la adquisición, enseñanza y uso de las habilidades comunicativas.

Con respecto a la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), Mendoza (2003) plantea que no nos encontramos ante una ciencia nueva, de la didáctica específica de la lengua, sino que existe un bagaje con preocupaciones comunes, del que hay documentación desde hace al menos mil años, llegando incluso a considerar la génesis de la Lingüística y de las distintas ciencias del lenguaje encaminada a la enseñanza de la lengua.

La construcción de la DLL tiene como finalidad la intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De los tipos de investigación que propone Noguero, nuestro modelo va en la línea de la investigación-acción, cuyo proceso central de la investigación es la intervención, con la intención de comprender y cuyo objetivo fundamental es transformar. La DLL tiene en cuenta aspectos como el pragmático, el discursivo o el contexto en que se desarrolla el aprendizaje. Las finalidades de la presente investigación docente en DLL, además de la mejora de la práctica, pasan por una descripción cultural, interpretación y comprensión, difusión de los resultados, conocimiento de la propia práctica docente y su correspondiente mejora.

En un primer momento, como señala Mendoza (2003, p. 8) la DLL estuvo motivada por la búsqueda de actividades y recursos motivadores, es decir, alternativas al trabajo de aula rutinario, que fue evolucionando en los años setenta hacia los aspectos propios del aprendizaje y a los factores que inciden en el desarrollo y dominio de habilidades de escritura y lectura y de la expresión y comprensión oral. Las nuevas orientaciones estaban más vinculadas a la realidad y a las necesidades pragmáticas del uso de la lengua, las situaciones, la intencionalidad, las vinculaciones entre los interlocutores o el contexto en que

funciona el lenguaje, motivando aspectos de funcionalidad, expresividad, intencionalidad y comunicación directa e interactiva.

En los ochenta, se consolidó la disciplina científica de la DLL, entendiendo que «atiende a saberes, habilidades, competencias, saberes operativos, enfoques y metodologías sobre la adquisición, aprendizaje y desarrollo del lenguaje» (Mendoza, 2003, p. 9). De este modo se señalaba que la pertinencia del tratamiento didáctico necesitaba la guía de un enfoque, que se proyecta en un diseño curricular y que precisa la elección de ciertos procedimientos metodológicos.

Además, desde los años noventa, se amplió el espacio de la DLL y enseñar lengua pudo convertirse en enseñar a comunicarse empleando la lengua. Por todo esto, Mendoza sugiere que la evolución hacia el aprendizaje pragmático y discursivo de la comunicación y la necesidad de atender a la lengua oral explican la creación de la DLL. El objetivo primordial «es la intervención: formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás» (2003: 11). En la intervención que se presenta más adelante se ha intentado seguir estos criterios, de cara al desarrollo de la competencia descriptiva, para formar escritores competentes y eficaces poniendo énfasis sobre la adjetivación como aspecto formal relevante.

3.2. Objetivos, preguntas e hipótesis de investigación

En este apartado se proponen los objetivos, preguntas e hipótesis de investigación. Hernández, Fernández y Baptista (2008) explican que plantear el problema no es «sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación». Estos autores, basándose en Sellitz, Jahoda, Deutsch y Cook (1976), indican también que el investigador necesita formular el problema específico en términos claros y explícitos, de manera que sea susceptible de investigarse mediante procedimientos científicos.

Como apunta Gimeno (1983, p. 88) los supuestos y creencias condicionan la investigación tanto como los resultados obligan a modificar y reformular los supuestos conceptuales que componen el estado teórico de la didáctica. Esto viene a demostrarnos que es muy importante ser asépticos en lo que a la formulación de los objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación se refiere. En este sentido, se atribuye a Einstein el enunciado: «para la ciencia es más importante saber formular problemas que encontrar soluciones». El planteamiento de unos precisos objetivos de investigación junto con unas buenas preguntas e hipótesis concordantes son la hoja de ruta que orienta la estrategia y metodología científica, y es en lo que nos detendremos en las siguientes líneas.

En el periodo de *Prácticum* que se realizó en este Máster, pudimos observar, en relación a la redacción de cartas, diálogos y sonetos, que alumnas y alumnos no tienen claro por dónde comenzar a

escribir los tipos textuales, que les resulta complicado escribir con soltura ateniéndose a unas reglas formales, y que su discurso carece de cierta consistencia o congruencia; en fin, que aún están alejados de ser escritores competentes. Si sus habilidades escritoras generales se encontraban en un nivel de desarrollo intermedio, es de suponer, que sus habilidades en relación con la adjetivación y, más particularmente, con el discurso descriptivo que, como se ha visto con anterioridad, resulta un texto complejo, deben encontrarse en la misma situación de desamparo.

Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura debemos ser conscientes de que estas carencias discursivas deben ser solventadas, potenciando un conocimiento explícito de los diferentes tipos textuales y las categorías morfológicas, en este caso, la adjetivación y del texto descriptivo, y es un problema de los docentes conseguir mejorar estas habilidades en nuestro alumnado. Los problemas se formulan, por tanto, en preguntas de investigación, y deberán ir acompañados de unos objetivos alcanzables y de unas hipótesis verificables, tarea que nos proponemos a continuación.

3.2.1. Objetivos de la investigación

Siempre que se investiga algún aspecto de la realidad, en nuestro caso de la Didáctica específica de la Lengua y la Literatura, es necesario concretar una serie de objetivos que sean posibles y relevantes, y que estén expresados con claridad. Hernández *et al.* (2008, p. 9) indican que los objetivos deben ser congruentes entre sí, y que son las guías de estudio que debemos tener presentes durante todo el desarrollo del mismo.

De esta forma, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo General. Perfeccionamiento de la didáctica del discurso descriptivo con especial atención al uso correcto de la adjetivación en el alumnado de Educación Secundaria.

Los objetivos específicos son los siguientes:

Objetivo 1. Recabar información sobre la enseñanza de la Lengua y Literatura en la Educación Secundaria en el sistema educativo actual, con especial atención al discurso descriptivo y la adjetivación.

Objetivo 2. Conocer las características y dificultades del alumnado de secundaria en relación con el discurso descriptivo y la adjetivación.

Objetivo 3. Experimentar y valorar estrategias didácticas innovadoras para mejorar la competencia discursiva de tipo descriptivo del alumnado de secundaria.

3.2.2. Preguntas de investigación

Siguiendo a Ferman y Levin (1979), las preguntas de investigación tienen que aclararse y delimitarse para esbozar el área-problema y sugerir actividades pertinentes para la investigación. Para superar la ambigüedad que cualquier estudio científico puede acusar, se deben establecer estas preguntas de investigación y, de esta forma, saber en qué dirección se orienta la actuación investigadora. Así, se concretan los interrogantes que obtendrán respuesta después del análisis de los resultados.

Pregunta 1. ¿En qué estado se encuentra la enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria en la actualidad y, particularmente, del texto descriptivo y el adjetivo calificativo?

Pregunta 2. ¿Qué características y dificultades presenta el alumnado de secundaria en el discurso descriptivo y el uso correcto del adjetivo?

Pregunta 3. ¿Qué orientaciones didácticas serían adecuadas para el aprendizaje del discurso descriptivo y la adjetivación en secundaria?

3.2.3. Hipótesis de la investigación

Una hipótesis de investigación es una declaración que realizan los investigadores cuando especulan sobre el resultado de una investigación o experimento (Shuttleworth, 2008). Generalmente son el resultado de un proceso de razonamiento inductivo donde las observaciones conducen a la formación de una teoría. Además, el investigador debe utilizar una serie de métodos deductivos para llegar a una hipótesis que sea verificable, falsable y realista. Estas hipótesis de investigación anticipan los resultados que derivan de la puesta en práctica de la investigación e innovación educativa.

Las hipótesis son suposiciones o predicciones que se hacen sobre los resultados de nuestra tesis. Se consideran guías que nos permiten orientar el trabajo a la consecución de un objetivo o conclusión determinada. Los investigadores debemos generar unas hipótesis verificables y realistas en torno a las cuales pueda construirse la investigación. La hipótesis se puede definir como una predicción o explicación provisoria (mientras no sea contrastada) de la relación entre dos o más variables (Icart y Canela, 1998, p. 172). Así pues, el problema-pregunta precede a la hipótesis-respuesta que, a su vez, deriva del/los objetivo/s de la investigación. La hipótesis, como formulación que plantea una presunta relación, se puede expresar en forma de proposición, conjetura, suposición, idea o argumento que se acepta temporalmente para explicar ciertos hechos.

Es evidente que el carácter tentativo, aunque informado, de la hipótesis la sitúa al inicio de un estudio (hipótesis *a priori*) en la fase de planificación y lógicamente antes de la obtención y análisis de los datos.

Las hipótesis se derivan del análisis del problema o fenómeno a investigar y toman en cuenta la teoría propuesta para la tesis.

Las hipótesis descriptivas que se plantean para esta investigación son las siguientes:

Hipótesis 1. A juicio del profesorado de secundaria, la enseñanza de la competencia descriptiva y de los procesos de adjetivación podría ser un tema que presentase notables dificultades para la enseñanza del profesorado y el aprendizaje del alumnado.

Hipótesis 2. Los adolescentes de secundaria podrían manifestar carencias relevantes para la elaboración adecuada y la escritura de textos descriptivos, así como para el uso correcto y preciso del adjetivo como categoría morfológica especialmente necesaria para este tipo textual.

Hipótesis 3. La enseñanza de la competencia descriptiva y el uso preciso de la adjetivación podrían mejorarse mediante metodologías innovadoras basadas en un aprendizaje activo, motivador y participativo.

En definitiva, se va a realizar una propuesta innovadora, en la que se va a dar respuesta a las preguntas de la investigación y a confirmar, en su caso, a las hipótesis planteadas. Todo ello, desde el mayor acercamiento posible a la práctica docente, lo que se ha visto notablemente dificultado por la situación de enseñanza remota que se ha producido en los últimos meses. Para obtener los datos que se desea obtener se realizarán dos procedimientos: una encuesta al profesorado de secundaria y el diseño de una secuencia didáctica.

3.3. Metodología y diseño de la investigación

3.3.1. Encuestas a los docentes

Feixas (2006, p.101) concibe que el conocimiento de la realidad del desarrollo pedagógico del profesor universitario exige la aplicación de instrumentos para extraer la información y lograr los objetivos de investigación. De este modo, mediante el proceso de interrogación se recaba información y, con este fin un procedimiento útil es la entrevista que requiere como procedimiento un cuestionario, en este caso, un cuestionario que los informantes deberán realizar por escrito. Este permite llegar a una población más amplia con menor espacio de tiempo; por contrapartida, se obtiene una información más genérica que en la entrevista, pero se espera solventar esta carencia mediante la elección de una muestra más amplia de participantes.

La muestra de participantes está compuesta por profesorado que imparte clase en Secundaria, graduados en Filología Hispánica, con una dilatada experiencia docente. Hay que destacar, además, que se han incluido también en la muestra dos informantes que considerábamos que podían enriquecer los

datos de este trabajo: un profesor que trabaja en el Departamento de Orientación y una profesora de Español como Lengua Extranjera (ELE), que consideramos que pueden aportar información relevante sobre la enseñanza de la competencia en comunicación lingüística y las dificultades del alumnado en este ámbito.

El cuestionario constituye una herramienta o técnica de observación de vital importancia en el trabajo de investigación ya que permite obtener información concreta sobre un sujeto o grupo de sujetos. Consiste en un conjunto más o menos amplio de preguntas, cuestiones o ítems de formulación breve (Feixas, 2006, pp. 98-99). Es un instrumento de observación indirecta y de participación abierta. Los cuestionarios son instrumentos abiertos, contruidos con preguntas indirectas sobre los indicadores que buscamos, la diferencia reside en el medio comunicativo, oral, en las entrevistas, y escrito, en los cuestionarios. El cuestionario escrito se realiza en modo diferido, es decir, que se ha enviado por correo electrónico al profesorado, y el cuestionario es devuelto cumplimentado tras un intervalo temporal breve.

La estructura del cuestionario es la que sigue: primero, se agradece la participación de los docentes en él, recalando el carácter anónimo del mismo. Tras esto, aparecen unas breves preguntas de identificación: género, cargo que ocupa en el centro educativo, titulación para acceder al puesto, cursos de impartición de docencia de clase de Lengua Castellana y Literatura y años de experiencia docente. Estas nos servirán para conocer las características personales de los informantes Además, también aparecen unas cuestiones sobre el tipo de centro en que se trabaja: según su ubicación: urbano o rural; y según su financiación: público, concertado o privado. Tras estas preguntas iniciales de identificación, aparece el cuerpo del cuestionario, compuesto por diez preguntas sobre la enseñanza y la evaluación de los distintos bloques del currículo de lengua castellana y literatura. Así pues, es un cuestionario estructurado en su totalidad, pero ofrece apertura en las preguntas para que el informante pueda expresarse con libertad, con cierta amplitud. El cuerpo presenta tres partes: una parte general sobre los cuatro bloques (lenguaje oral, lenguaje escrito, aprendizaje de la gramática y educación literaria) y las dificultades del alumnado de secundaria en los mismos; una segunda parte con preguntas más concretas sobre la didáctica del texto descriptivo y del adjetivo; finalmente, se plantean cuestiones pedagógicas más generales relativas a la enseñanza actual y de cara al futuro. En la redacción de cada pregunta se han incorporado varias subpreguntas relacionadas para facilitar la expresión abierta del informante sobre un tema y para no alargar el cuestionario con un exceso de preguntas puntuales. Las diez preguntas que aparecen recogidas en la tabla 1 son las siguientes:

1. ¿Qué dificultades observa en la expresión y comprensión oral del alumnado?, ¿cómo suele evaluar este aspecto?
2. ¿Qué importancia le da al lenguaje oral?, ¿se le dedica mucho tiempo?, ¿es un aspecto difícil de enseñar?, ¿qué actividades o técnicas realiza en este ámbito?
3. ¿Qué dificultades de lectura, ortografía y expresión escrita observa en su alumnado?
4. ¿Cómo describiría los hábitos de lectura del alumnado de Secundaria?, ¿leen mucho? ¿les gusta leer?, ¿qué tipo de textos suelen leer?, ¿utiliza alguna estrategia para la animación a la lectura?
5. ¿Cuáles son las dificultades más importantes para facilitar que el alumnado aprenda gramática, para que aprenda a reflexionar sobre su propia lengua?
6. ¿Qué metodología y actividades suelen realizarse para enseñar el texto descriptivo en secundaria?, ¿qué dificultades presenta para el alumnado la redacción de este tipo de texto?
7. El adjetivo es una palabra muy utilizada en la descripción: ¿cómo diría que el alumnado utiliza los adjetivos en su expresión oral o escrita?, ¿qué dificultades se observan?, ¿qué actividades suele realizar para la enseñanza del adjetivo?
8. ¿Cómo valora los libros de texto de lengua castellana en general? y, más concretamente, ¿cómo tratan estos libros la descripción y el adjetivo?, ¿facilitan la comprensión y la motivación del alumnado? ¿Qué aspectos deberían mejorarse?
9. ¿Cómo ve al alumnado actual?, ¿qué características, qué actitudes y qué nivel tiene?, ¿qué diferencias o cambios observa con respecto al alumnado de hace unos años?, ¿cómo ha influido el uso de las TIC en esos cambios?
10. Teniendo en cuenta la sociedad actual (global, digital) y la era de la información y la comunicación, ¿cómo considera que debería enseñarse la lengua y la literatura en los próximos años?, ¿qué actividades o métodos serían los más adecuados para los adolescentes del siglo XXI?

Tabla 1: Cuestionario sobre la enseñanza de la lengua y la literatura para profesorado de secundaria

El contenido de las respuestas de los siete informantes (Anexo 1) será analizado para seleccionar las experiencias, tesis y posturas de los informantes en relación con los distintos temas.

3.3.2. *Diseño curricular innovador para la enseñanza del adjetivo y el texto descriptivo en segundo de Secundaria. «Dime cómo es»*

Esta secuencia didáctica, que ocupa ocho sesiones, se diseña en base a una pedagogía textual, enfocada en el dominio de los textos descriptivos y con la intención de hacer al alumnado reflexionar sobre su propia lengua, y muy especialmente sobre la categoría gramatical del adjetivo.

Con arreglo a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013 y de conformidad con lo dispuesto en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad de Aragón, se ha diseñado esta secuencia didáctica que lleva por título «Dime cómo es».

a) Contexto educativo

Esta unidad didáctica se elabora para 2º de la ESO del Colegio Calasanz de la Fundación Educativa Escolapias, sito en la calle Teniente Coronel Valenzuela nº2, del distrito Centro de Zaragoza durante el curso 2019-2020. Concretamente, para la asignatura Lengua castellana y Literatura, que los alumnos ya han tenido la oportunidad de cursar el curso anterior, en 1º de ESO, debido a que es una de las materias generales consideradas asignaturas troncales, de la que se imparten cuatro horas semanales lectivas.

Este Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria tiene un buen nivel formativo, y basa sus procesos de enseñanza-aprendizaje en cualidades como la piedad o los conocimientos humanísticos. Como el propio Centro afirma, las razones prioritarias por las que los padres traen a sus hijos a este colegio fundamentalmente son la calidad de enseñanza, la formación cristiana, la formación en Valores Humanos y el control y la disciplina.

Se completa su oferta educativa con actividades extraescolares, pastorales, y de tiempo libre promovidas por la asociación juvenil Zingla. El edificio cuenta con instalaciones y material adecuado para realizar la labor pedagógico-didáctica que se propone. Dispone de aulas y locales especializados según la legislación vigente. Cada año procura mejorar el material existente, bien sea didáctico, audiovisual, de laboratorio, de Educación Física y deportes, de biblioteca de centro y de aulas, etc.

El curso de 2º de ESO está dividido en dos grupos, A y B, con 28 y 26 alumnos, respectivamente. Ambos grupos cuentan con un buen nivel en Lengua y Literatura, quizás un poco más elevado en el grupo A. No obstante, en ambos grupos hay tres alumnos que no tienen un buen rendimiento y, por otro lado, en el grupo B contamos con un alumno con Síndrome de Williams, para el que se concretarán adaptaciones curriculares significativas.

Para impartir cualquier secuencia didáctica, es importante seleccionar los objetivos educativos convenientes y diseñar buenos objetivos didácticos o específicos, y en relación con estos, los bloques de contenidos y competencias clave.

b) Objetivos generales y específicos

Los objetivos se seleccionan, en primer lugar, de los objetivos generales de ESO.

Objetivos generales de la ESO

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en aragonés o en catalán de Aragón, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Posteriormente, se seleccionan los siguientes objetivos de la materia de Lengua Castellana y Literatura:

Objetivos generales del área de lengua castellana y literatura

- Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.
- Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.
- Obj.LE.3. Analizar la estructura de la palabra y conocer los diferentes mecanismos de formación y composición de palabras.
- Obj.LE.4. Ampliar el léxico formal, cultural y científico de los alumnos con actividades prácticas que planteen diferentes situaciones comunicativas en las que se pueda utilizar.
- Obj.LE.5. Distinguir y analizar las distintas categorías gramaticales.
- Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.
- Obj.LE.10. Aplicar correctamente las reglas ortográficas y gramaticales en todos los escritos.
- Obj.LE.11. Cultivar la caligrafía y la presentación en todos los escritos.
- Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.
- Obj.LE.15. Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y diccionarios digitales.

En último término, se diseñan los siguientes objetivos específicos, de aula o didácticos para esta secuencia didáctica:

- a) Conocer las características principales de los textos descriptivos y sus tipos principales.
- b) Realizar descripciones precisas de un objeto, planta, animal, persona o personaje.
- c) Leer y valorar distintos tipos de textos descriptivos.
- d) Redactar correctamente una descripción de un personaje literario, concretamente un retrato.
- e) Distinguir el adjetivo de las demás categorías gramaticales o léxicas.
- f) Entender la naturaleza, definición y características del adjetivo.
- g) Saber distinguir los tipos de adjetivos según sus rasgos flexivos, morfológicos y léxico-semánticos.
- h) Ampliar el vocabulario relativo a la adjetivación.

c) Contribución de la secuencia didáctica a la adquisición de las Competencias Clave

Por otro lado, es importante mencionar las Competencias Clave, que vienen impulsadas desde la Unión Europea, y en nuestro país mediante la Ley Orgánica de Mejora para la Calidad Educativa

(LOMCE) de 2013. Estas son siete y, a excepción de la *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*, todas ellas son relevantes en este diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura:

1.º Competencia en comunicación lingüística

Esta competencia se desarrolla de modo transversal. Conociendo la naturaleza y usos del adjetivo mejoran su capacidad de interacción competente en diferentes esferas de la actividad social. También se ha trabajado en las descripciones objetivas de objetos y en las subjetivas literarias de personas. Además, de este modo se facilita el aprendizaje de la categoría adjetival y del texto descriptivo en otras lenguas.

3.º Competencia digital

Esta competencia está presente en esta secuencia didáctica debido al uso de soportes electrónicos en la documentación del personaje elegido para la elaboración de un retrato, siguiendo las indicaciones del docente en la búsqueda de fuentes fiables para la planificación del texto, que supone un contenido básico de Lengua Castellana y Literatura.

4.º Aprender a aprender.

Como representación del mundo, la reflexión sobre el lenguaje que se va a practicar en un juego didáctico y en la elaboración de una definición ayuda a la mejora del metalenguaje gramatical, a la capacidad para analizar, contrastar y ampliar enunciados, que se adquieren en la comprensión y redacción de textos, optimizando el aprendizaje lingüístico y fomentando el sentido crítico.

5.º Competencias sociales y cívicas.

La competencia social y ciudadana se trabaja puesto que se les enseña a comunicarse con los otros, a comprender lo que estos transmiten y a aproximarse a otras realidades. Además, el estudio del lenguaje sirve para la erradicación de los usos discriminatorios del mismo, por ejemplo mostrando casos de profesiones típicamente masculinas en femenino. Por último, en la lectura de textos descriptivos nos adentraremos en un escenario social concreto, y el conocimiento de nuestro alumnado sobre la diversidad y complejidad del mundo aumentará.

6.º Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Esta competencia será trabajada debido a que deberán hacer una toma de decisiones sobre el personaje que quieran describir, por parejas, y al buscar cómo describirlo se ponen en funcionamiento habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, valorando las ideas de los demás, dialogando, negociando y así progresando su autonomía.

7.º Conciencia y expresiones culturales.

La lectura comprensiva y la interpretación de obras literarias contribuyen al desarrollo de una competencia artística y cultural, aproximándose al patrimonio literario y a unos temas y motivos recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. También se contribuirá a esta competencia procurando que el mundo social de la lectura adquiera sentido para el alumnado.

d) Elementos transversales

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26 afirma que: «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales» (ONU, 1948, p. 9). La presente secuencia didáctica se ha diseñado ateniéndose a este principio y, por esto, no sólo se van a fomentar unos conocimientos lingüísticos, que toman forma en contenidos o conceptos gramaticales específicos como los descritos en el objeto de enseñanza, sino que la educación moral y cívica se va a trabajar en el respeto al pensamiento ajeno, en el valor del trabajo cooperativo y trabajar en armonía con sus compañeros en las distintas actividades, especialmente en aquellas en las que se desarrollan juegos y lectura en voz alta de textos, por un lado, y de definiciones, por otro, además de .

También se va a trabajar la educación para la paz, valores que sustentan la igualdad, la libertad, justicia, pluralismo político, paz, democracia, el respeto a los derechos humanos, y a las personas con discapacidad y el rechazo de la violencia. Esto se hará por medio de un talante inclusivo y de respeto a los demás, creando un ambiente propicio para el aprendizaje.

Por otro lado, se valora la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, esto es, el respeto a hombres y mujeres y valores como la igualdad de trato y no discriminación, van a ser promocionados en la presente secuencia didáctica, por medio de un lenguaje inclusivo y presentando ejemplos de hombres y mujeres para la realización del retrato o para el personaje que deben elegir para que les represente en el juego didáctico.

Seguidamente, se abordan los contenidos educativos, que son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de las competencias, destrezas y valores y elementos transversales (BOE, 52 2014: 19349).

e) *Contenidos*

Los contenidos seleccionados del currículo, concretamente de segundo de ESO, son los siguientes:

Contenidos de 2º de ESO	
BLOQUE 1: La comunicación oral: escuchar y hablar	
<i>Escuchar:</i>	
<ul style="list-style-type: none">- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con los ámbitos de uso personal, académico/escolar y social.- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados.	
<i>Hablar:</i>	
<ul style="list-style-type: none">- Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales.- Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva.-	
BLOQUE 2: Comunicación escrita: Leer y escribir	
<i>Leer</i>	
<ul style="list-style-type: none">- Conocimiento y uso de técnicas y estrategias para la comprensión de textos escritos.- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y social.- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, dialogados, instructivos y expositivos.- Actitud crítica y reflexiva ante la lectura.- Respeto a las exposiciones y opiniones ajenas.	
<i>Escribir</i>	
<ul style="list-style-type: none">- Utilización de diccionarios, Tecnologías de la Información y la Comunicación y conocimiento del funcionamiento de bibliotecas.- Conocimiento y uso de técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión de textos.- Aplicación de las normas ortográficas y gramaticales.- Escritura de textos relacionados con los ámbitos personal, académico/escolar y social.- Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados e instructivos.- Interés por la escritura como forma de aprendizaje y de comunicación de conocimiento, ideas, sentimientos y emociones.-	
BLOQUE 3: Conocimiento de la lengua	
<i>La palabra</i>	
<ul style="list-style-type: none">- Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.- Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los distintos valores del presente de indicativo.- Reconocimiento, uso y explicación de los elementos constitutivos de la palabra.	

- Procedimientos para formar palabras: derivación, composición, acrónimos y siglas.
- Comprensión e interpretación de los componentes del significado de las palabras: denotación y connotación.
- Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.

El discurso

- Reconocimiento, uso y explicación de los conectores textuales y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (deixis personal, temporal y espacial) como léxicos (elipsis, hiperónimos, campos semánticos y familias léxicas).
- Reconocimiento de la expresión de la objetividad y la subjetividad a través de las referencias internas al emisor y al receptor en los textos.
- Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.
- Composición de enunciados y textos cohesionados con inserción de elementos explicativos.

BLOQUE 4: Educación literaria

Plan lector

- Lectura de obras o fragmentos de obras de la literatura aragonesa, española y universal de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de reconocimiento del mundo para lograr el desarrollo de los propios gustos e intereses literarios y consolidar el hábito lector.
- Introducción a la literatura a través de textos.
- Conocimiento de los géneros y principales subgéneros literarios y de sus características esenciales a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.
- Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales de los distintos géneros y subgéneros con intención lúdica y creativa.

Creación

- Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos

El Bloque 1, de comunicación oral: escuchar y hablar, se va a trabajar en la realización de una definición que luego habrá de ser leída ante sus compañeras y compañeros, los cuales deberán adivinar ante qué estamos.

El Bloque 2: de comunicación escrita, leer y escribir, se va a trabajar ampliamente. Los apartados relacionados con Leer se trabajan en la lectura en voz alta de los ejemplos de los diferentes tipos de textos descriptivos, en la sesión 4, y en la tarea de leer en voz alta las definiciones realizadas con anterioridad en la sesión 5. Los apartados relacionados con Escribir se trabajan en la sesión 5, en la tarea de redactar

una definición precisa de un objeto del mundo cercano, y en las sesiones 6 y 7 en la configuración de una descripción de un personaje a elegir en forma de retrato.

Los contenidos del Bloque 3: Conocimiento de la lengua se trabajan en las primeras sesiones, de carácter más teórico, en las que se aprenderá a distinguir el adjetivo de las demás categorías gramaticales. Se entenderán también los procesos de derivación y composición y, por otro lado, los elementos constitutivos de la palabra, principalmente el lexema y los prefijos y sufijos.

El Bloque 4: Educación literaria, es importante en esta secuencia didáctica porque se leen textos de la literatura española para ejemplificar los distintos tipos de textos descriptivos, y porque en las sesiones 6 y 7 se va a redactar un texto descriptivo con intención literaria.

f) Metodología

Los principios metodológicos que se siguen en esta propuesta didáctica parten de la idea de que la finalidad de la enseñanza de la Lengua es la mejora de la competencia comunicativa, por lo que se va a trabajar desde un enfoque comunicativo que, como se ha visto, es un aspecto fundamental de la DLL actual.

Por otro lado, este diseño curricular se centra en el propio alumno y en sus necesidades específicas, y de este modo, se fomentan aptitudes como la cooperación, la motivación y el aprendizaje significativo. Además, las actividades diseñadas para esta propuesta tienen la intención de verter el conocimiento de las cuestiones referentes al adjetivo y al texto descriptivo, pero trabajando diversas metodologías actuales.

El estudiante será parte constituyente de su propio proceso de aprendizaje y se espera que trabaje de forma que se sienta hacedor de su propio conocimiento. Cañada y Molinos apuntan que debemos ser conscientes los profesores de lengua materna de la necesidad de proponer a los estudiantes actividades diversas que activen ya sea una competencia principalmente comunicativa ya sea una competencia más lingüística, centrada en la forma (2005, p. 62).

La actuación docente irá enfocada en unas actividades consistentes en la activación de conocimientos previos, la reflexión lingüística, la lectura en voz alta de sus propias creaciones, la selección de diversos personajes literarios y en el proceso de construcción de un texto complejo como es el retrato de un personaje de ficción.

En esta secuencia didáctica, en fin, se va a intentar compaginar ambas competencias, por lo que se va a trabajar la redacción de textos, comprensión de textos, elaboración de descripciones técnicas y, por otro lado, cuestiones más formales sobre el adjetivo y el texto descriptivo.

De este modo, se introduce un elemento innovador como es la *gamificación* que puede entenderse como «la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos

no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos» (Teixes, 2015).

También se va a potenciar el *aprendizaje basado en el pensamiento*, mediante el cual alumnas y alumnos afinarán al máximo habilidades como el pensamiento independiente, la capacidad comunicativa, la escucha activa, la empatía, la metacognición y la recopilación de datos a través de los sentidos, sobre todo en la redacción conjunta de un texto descriptivo, pero también en el juego de la sesión.

Se va a promocionar también la optatividad, dejándoles elegir con quién quieren realizar la descripción de personas, a la persona o personaje que van a retratar, y el personaje que quieren representar en el juego de *La Yegua*.

Se ha pensado en que se trabajen los dos tipos principales de descripción: la descripción técnica u objetiva, por un lado, y la descripción literaria, en este caso, una descripción de un personaje literario o de ficción. La idea es que fomenten su espíritu observador, manejen adecuadamente la información observada, que se familiaricen con los textos descriptivos y, en fin, que mejoren el uso de la adjetivación y la redacción de textos descriptivos.

Se ha seguido, también, un enfoque por tareas, por lo que las actividades forman parte de un *continuum* sobre el adjetivo y el texto descriptivo: la inicial, las de clase magistral, el proceso de definición de un objeto, animal o plante y el de descripción literaria de un personaje en forma de retrato serán entendidas como tareas de distinta naturaleza pero con la misma relevancia, necesitando procesos de comunicación para la realización de las mismas

Vista la metodología didáctica o el enfoque que se va a seguir, con el intento de llevar a cabo un proceso innovador de enseñanza y aprendizaje, se describen a continuación las actividades o tareas que se van a realizar.

g) Sesiones, actividades y recursos didácticos.

Primera sesión:

Actividad 1.1: «Cómo somos»
Objetivos e) Distinguir el adjetivo de las demás categorías gramaticales o léxicas.
Recursos materiales: pizarra Agrupamientos: todo el grupo Espacio: aula ordinaria Duración: 5 minutos
Descripción <p>Se realiza un ejercicio de activación de conocimientos previos, en el que se pregunta a alumnas y alumnos cómo dirían que son sus compañeros, y se apuntan las respuestas en la pizarra. Tras esto, se les pregunta si pueden deducir ante qué categoría gramatical se encuentran, descubriendo así que estamos ante adjetivos.</p>

Actividad 1.2. «Qué es el adjetivo y cuáles son sus características y tipos»
Objetivos f) Entender la naturaleza, definición y características del adjetivo. g) Saber distinguir los tipos de adjetivos según sus rasgos flexivos, morfológicos y léxico-semánticos.
Recursos materiales: PowerPoint «El adjetivo», proyector, ordenador portátil. Agrupamientos: todo el grupo Espacio: aula ordinaria equipada con proyector, ordenador portátil y pantalla Duración: 35 minutos
Descripción <p>Para el estudio de las disquisiciones teóricas del adjetivo, se proyecta un PowerPoint acerca del adjetivo y se va viendo su definición y los tipos de adjetivo. Se explica la diferencia entre adjetivos determinativos y adjetivos calificativos, y dentro de estos, se van viendo los distintos tipos: circunstanciales, relacionales, etc.</p>

Actividad 1.3. «Repasemos lo aprendido»
Objetivos Evaluar los conocimientos adquiridos durante la sesión
Recursos materiales: <i>One minute paper</i> Agrupamientos: todo el grupo Espacio: aula ordinaria Duración: 10 minutos
Descripción En esta actividad el alumnado contestará a unas breves preguntas sobre los conceptos y contenidos trabajados durante la actividad anterior. Se les hará entrega de una cuartilla donde deberán responder a estas cuestiones de forma individual.

Segunda sesión

Actividad 2.1. «Qué es un texto descriptivo y sus tipos»
Objetivos a) Conocer las <u>características principales de los textos descriptivos y sus tipos principales.</u>
Recursos materiales: PowerPoint «El texto descriptivo», proyector y ordenador portátil. Agrupamientos: todo el grupo Espacio: aula ordinaria equipada con proyector, ordenador portátil y pantalla Duración: 40 minutos
Descripción En esta sesión se estudiarán las características y tipología de los textos descriptivos mediante la proyección de un PowerPoint.

Actividad 2.2. «Qué personaje elegimos para retratar»
Objetivos Seleccionar un <u>personaje literario de ficción para la posterior realización de un retrato.</u>
Recursos materiales: ficha de «Personajes» Agrupamientos: por parejas Espacio: aula ordinaria Duración: 10 minutos
Descripción Se entregará una ficha con treinta personajes de ficción, con posibilidad de ser ampliada y de proponer ellos mismos alternativas, para que decidan, por parejas, el personaje que deciden retratar.

Actividad 2.3. «Qué hemos aprendido»	
Objetivos	Evaluar los conocimientos adquiridos a lo largo de la sesión
Recursos materiales:	<i>One minute paper.</i>
Agrupamientos:	todo el grupo
Espacio:	aula ordinaria
Duración:	10 minutos
Descripción	<p>En esta actividad de final de sesión se les hará entrega de una cuartilla en las que aparecen ciertas cuestiones referidas a qué es un texto descriptivo, cuáles son sus tipos y qué diferencias existen entre la descripción literaria o subjetiva y la objetiva o técnica.</p>

Tercera sesión

Actividad 3.1.: «Entendamos las normas»	
Objetivos	Entender la dinámica de la siguiente actividad
Recursos materiales:	pizarra
Agrupamientos:	todo el grupo
Espacio:	aula ordinaria
Duración:	5 minutos
Descripción	<p>Se transmite a los alumnos que se va a jugar a <i>La Yegua</i>, que funciona igual que <i>La Oca</i>, con las casillas del animal que te llevan al siguiente animal, debiendo decir «De yegua en yegua y tiro porque estamos en lengua». Asimismo, hay casillas de puentes, laberinto, pozo, dados y posada. Por otro lado, se explicará que las casillas de color son especiales: las casillas rojas obligan a sacar un naipe rojo en la que aparece un adjetivo calificativo. Deben dilucidar, por un lado, si es un adjetivo de dos terminaciones, de una terminación o invariable y, por otro, si es simple, derivado o compuesto.</p> <p>Las casillas azules obligan a sacar un naipe azul en el que aparece un adjetivo calificativo y deben indicar si es masculino o femenino y singular o plural. Además, deben indicar el grado superlativo del adjetivo.</p> <p>Del mismo modo ocurre con las casillas amarillas. Las tarjetas amarillas incluyen una pequeña descripción de un objeto, paisaje o persona. El alumnado debe estipular de qué tipo de descripción se trata: topografía, cronografía, etopeya, prosopografía, retrato o caricatura.</p> <p>Por último, las casillas verdes indican un objeto o ser vivo (personas, animales o plantas) y los alumnos deberán improvisar una pequeña definición. Sus compañeros valorarán si la descripción del objeto es exacta, por lo que serán ellos mismos los que den el visto bueno, o no.</p> <p>Se va apuntando en la pizarra, mientras se explican, las operaciones que manda cada color de casilla y de naipe, de manera que puedan recurrir a la explicación de qué deben hacer en todo momento.</p>

Actividad 3.2.: «La Yegua»	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> a) Conocer las características principales de los textos descriptivos y sus tipos principales. c) Leer y valorar distintos tipos de textos descriptivos. g) Saber distinguir los tipos de adjetivos según sus rasgos flexivos, morfológicos y léxico-semánticos. h) Ampliar el vocabulario relativo a la adjetivación.
Recursos materiales:	Seis tableros de La Yegua y seis barajas de cuarenta y ocho naipes cada una.
Agrupamientos:	El grupo se dividirá en pequeños grupos de cuatro o cinco alumnos.
Espacio:	aula ordinaria
Duración:	45 minutos
Descripción	<p>En esta actividad se jugará a un juego dinámico para el cual se han diseñado un tablero y cuarenta y ocho naipes, repartidos ambos en cuatro categorías o colores, explicados con anterioridad.</p> <p>Los alumnos se dividirán en grupos de 4 o 5 y deberán elegir cada uno un personaje literario que les represente (Don Quijote, Alicia, La Celestina, Harry Potter, el Lazarillo, La Regenta, Don Juan Tenorio, son algunas de las opciones, pero se dará un margen muy amplio).</p> <p>Comenzarán a jugar, cada grupo con un tablero y una baraja de naipes, y un dado que contenga los números uno, dos y tres. Cada participante tirará el dado y avanzará las casillas que corresponda (aparecen las casillas típicas del juego original: ocas, puentes, pozos, etc.). Si el alumno acierta la operación que le manda su tarjeta, seguirá tirando, hasta un máximo de tres jugadas. Las casillas especiales siguen análogamente aquellas del juego original de La Oca, con la excepción de que el animal en lugar de ser una oca, es una yegua, y cuando un jugador cae en alguna de estas casillas, debe decir «De yegua en yegua porque estamos en Lengua».</p>

Cuarta sesión

Actividad 4.1.: «Veamos los tipos de textos descriptivos leyendo ejemplos»	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> a) Conocer las características principales de los textos descriptivos y sus tipos principales. c) Leer y valorar distintos tipos de textos descriptivos.
Recursos materiales:	PowerPoint «Ejemplos de textos descriptivos», proyector y ordenador portátil.
Agrupamientos:	todo el grupo
Espacio:	aula ordinaria equipada con proyector, ordenador portátil y pantalla
Duración:	40 minutos
Descripción	<p>Se proyectarán, en un PowerPoint, diversos textos descriptivos y de ahí se extraerán los diversos tipos posibles de textos descriptivos, clasificándolos en dos grandes bloques: descripción técnica y literaria, principalmente, y dentro de estas, se clasificarán en sus subtipos, haciendo especial hincapié en la descripción de personas. El alumnado deberá leer el texto descriptivo en voz alta y, posteriormente, se identificarán los elementos descritos y se reflexionará acerca de las propiedades lingüísticas del texto descriptivo vistas en la sesión anterior. Al final de la sesión se les hará entrega de una ficha donde aparece la teoría relevante vista durante las sesiones 1, 2 y 4 y se les hará saber que dicha teoría será evaluada en la sesión 8.</p>

Actividad 4.2.: «Aprendamos los pasos para definir y retratar»

Objetivos

Entender los pasos a seguir para la realización de una definición de un objeto, animal o planta.

Entender los pasos a seguir para la realización de una descripción literaria en forma de retrato.

Recursos materiales: ficha de pasos a seguir para una definición y para un retrato.

Agrupamientos: todo el grupo

Espacio: aula ordinaria

Duración: 10 minutos

Descripción

En el final de esta sesión se hará entrega de dos fichas: la primera explica los pasos a seguir en una definición, lo que les servirá para la siguiente sesión. La segunda explica los pasos a seguir en la realización de un retrato literario. Se leerán detenidamente ambas fichas y se pedirá que la guarden para las posteriores sesiones.

Quinta sesión

Actividad 5.1. «Definir el mundo que nos rodea»

Objetivos

b) Realizar descripciones precisas de un objeto, planta, animal, persona o personaje.

h) Ampliar el vocabulario relativo a la adjetivación.

Recursos materiales: imágenes de diversos objetos, animales o plantas, o de personajes de ficción conocidos por todos y cuaderno o folios.

Agrupamientos: todo el grupo, de forma individual

Espacio: aula ordinaria

Duración: 25 minutos

Descripción

Se les entregan imágenes de objetos, animales o plantas (un clavel, una cómoda, un dálmata, un cepillo de dientes, etc.), una a cada alumno, y se recordará el contenido que aparecía en la ficha entregada en la sesión 4. Deberán realizar una definición lo más exhaustiva y genérica posible ciñéndose a los pasos indicados en dicha ficha, siempre bajo la supervisión del docente, que irá moviéndose por el aula revisando las definiciones.

Actividad 5.2.: «¿Qué será?, ¿qué será?»
<p>Objetivos</p> <p>c) Leer y valorar distintos tipos de textos descriptivos.</p> <p>h) Ampliar el vocabulario relativo a la adjetivación.</p>
<p>Recursos materiales: definiciones realizadas por los alumnos.</p> <p>Agrupamientos: todo el grupo</p> <p>Espacio: aula ordinaria</p> <p>Duración: 25 minutos</p>
<p>Descripción</p> <p>Quando hayan finalizado la descripción de su fotografía, el alumnado irá saliendo a la pizarra, de uno en uno, a leer su definición, y los demás compañeros deberán adivinar de qué objeto o ser vivo (planta, animal) se trata. No da tiempo a que salgan todos a leer su definición, así que se motivará para que salgan voluntariamente aquellos que lo deseen, <i>a priori</i>, y en su defecto se designará a aquellos que deberán salir.</p>

Sexta sesión

Actividad 6.1.: «Documentarnos sobre un personaje»
<p>Objetivos</p> <p>Recabar información en fuentes fiables para la posterior realización de un retrato</p>
<p>Recursos materiales: ordenadores.</p> <p>Agrupamientos: todo el grupo, en las parejas configuradas en la sesión 3</p> <p>Espacio: aula equipada con ordenadores</p> <p>Duración: 25 minutos</p>
<p>Descripción</p> <p>En esta actividad acudiremos al aula audiovisual de ordenadores, y una vez ahí, deberán recabar información acerca del personaje que han seleccionado.</p>

Actividad 6.2.: «Retratemos a nuestro personaje»	
Objetivos	<p>d) Redactar correctamente una descripción de un personaje literario, concretamente un retrato.</p> <p>h) Ampliar el vocabulario relativo a la adjetivación.</p>
Recursos materiales:	ficha de características de personas y folios.
Agrupamientos:	todo el grupo, en las parejas configuradas en la sesión 3
Espacio:	aula ordinaria
Duración:	25 minutos
Descripción	<p>El alumnado deberá realizar por parejas un retrato de una persona o personaje conocido por ambos, a su elección, en un soporte electrónico. Se distribuirá al alumnado en parejas, la que ellos elijan, y se hará entrega de una ficha con diversos adjetivos para la caracterización física y psicológica de personas. Se comunicará que debe ocupar unas trescientas palabras. Además, se les hablará de los distintos pasos de la redacción de textos: observación, selección, textualización y revisión, describiendo sucintamente cada uno. El docente irá pasando por las mesas revisando aquellos textos que se encuentren más atascados, orientando los retratos y ofreciendo diversas ideas para su elaboración.</p>

Séptima sesión

Actividad 7.1.: «Redactemos un retrato»	
Objetivos	<p>d) Redactar correctamente una descripción de un personaje literario, concretamente un retrato.</p> <p>h) Ampliar el vocabulario relativo a la adjetivación.</p>
Recursos materiales:	hojas en blanco.
Agrupamientos:	todo el grupo, en las parejas configuradas en la sesión 3
Espacio:	aula ordinaria
Duración:	50 minutos
Descripción	<p>En esta sesión alumnas y alumnos se colocarán en las parejas que configuraron en la sesión número 2 y continuarán redactando el retrato del personaje del que se han documentado a lo largo de la sesión anterior. Al finalizar esta, deberán entregar la versión final de la descripción en forma de retrato, indicando sus nombres y apellidos y el nombre del personaje que han retratado.</p>

Actividad 8.1.: «¿Cuánto sabes de adjetivos y textos descriptivos?»	
Objetivos	Demostrar lo aprendido a lo largo de la secuencia didáctica
Recursos materiales:	hojas de examen y hojas en blanco.
Agrupamientos:	todo el grupo, de forma individual
Espacio:	aula ordinaria
Duración:	45 minutos
Descripción	<p>En esta sesión tendrá lugar una prueba. Se repartirán las hojas de examen, se explicará el examen en cinco minutos y tras resolver las posibles dudas de carácter general sobre la realización del mismo, dará comienzo el examen.</p>

Actividad 8.2.: «Evaluemos a nuestro compañero de retrato y la Unidad Didáctica»	
Objetivos	Evaluar el desarrollo de las sesiones y coevaluarse entre los compañeros
Recursos materiales:	Ficha de Evaluación de la secuencia didáctica por parte del alumnado
Agrupamientos:	todo el grupo, de forma individual.
Espacio:	aula ordinaria.
Duración:	5 minutos
Descripción	<p>Cuando un alumno haya terminado su examen, se le hará entrega de una cuartilla en la que deberá anotar la nota de entre 1 y 10 que le asigna al trabajo realizado por su compañero, y evaluar los aspectos positivos y negativos de la acción docente y de las actividades, dando así por terminada la Unidad Didáctica.</p>

Los recursos didácticos que se han utilizado para la consecución de los objetivos propuestos y para la transmisión de contenidos (sin olvidar el fomento de los valores y elementos transversales mencionados) han sido variados y centrados en la práctica del alumno.

En relación con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC, en lo sucesivo), se han utilizado tres PowerPoint de elaboración propia para la exposición de las cuestiones teóricas

relacionadas con el adjetivo, por un lado, y con el texto descriptivo, por otro, y para mostrar ejemplos de los diversos tipos de textos descriptivos. Estos se pueden observar en los Anexos 2, 3, y 4.

En ellos, se encuentran diferentes fuentes: el PowerPoint sobre El adjetivo (v. Anexo 2) bebe del Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española que publicó la Academia en 2016. El PowerPoint sobre el texto descriptivo (v. Anexo 3) explica las características y tipos de textos descriptivos basándose en Adam, Petitjean y Carbonero.

Los textos de ejemplificación de textos descriptivos (v. Anexo 4) han sido extraídos de diversos lugares. El texto de las nubes, de descripción técnica, es extraído de Wikipedia. El texto de las nubes, de descripción literaria, de la obra *Castilla*, de Azorín. El texto de ejemplo de una topografía ha sido extraído de *El Quijote*. El texto de ejemplo de una cronografía ha sido extraído de una página web, llamada Ejemplode. El texto de ejemplo de una crinografía, es decir, la descripción de un objeto, ha sido extraído de Wikipedia.

En cuanto a la descripción de personas, el texto que ejemplifica la prosopografía ha sido extraído de

Además, las pequeñas hojas entregadas al alumnado para la revisión de los conceptos adquiridos en las sesiones 1 y 2, así como para la recopilación de las opiniones del alumnado sobre el desarrollo de ambas sesiones, que pueden entenderse como *one minute paper*, pueden observarse en los Anexos 5 y 6.

El juego didáctico realizado en la sesión 3, La Yegua, también de elaboración propia, compuesto por un tablero y cuarenta y ocho naipes (multiplicados ambos instrumentos por seis), supone un material práctico y comunicativo. Se puede ver el tablero en el Anexo 7 y la baraja de naipes en el Anexo 8.

La información sobre los pasos a seguir en la redacción de una definición lexicográfica, así como los pasos a seguir en la realización y textualización de un retrato literario son de elaboración propia, y han sido vertidos al alumnado a través de sendos documentos, que pueden observarse en los Anexos 9 y 10.

Las imágenes con que se pretende que realicen una pequeña descripción de un objeto, animal o planta para que los demás compañeros adivinen ante qué estamos, han sido extraídas en su conjunto de Google Imágenes, pueden ser visualizadas en el Anexo 11.

Para la elección del personaje que habían de retratar en las sesiones 6 y 7 se confeccionó una ficha que lleva por título «Personajes», que fue entregada en la sesión 4 y que puede observarse en el Anexo 12.

Para la realización del retrato del personaje elegido se les hizo entrega de una ficha donde aparecían distintos adjetivos relacionados con la descripción física y psicológica de personas, también de elaboración propia, que puede observarse en el Anexo 13.

La teoría sobre el adjetivo y el texto descriptivo fue organizada conforme a la información que aparecía en los PowerPoints y dispuesta en un documento para facilitar su estudio, cuya entrega se hizo por medio de una ficha en la cuarta sesión (v. Anexo 14).

Por último, la prueba de evaluación entendida como examen resulta ser valiosa para conocer la adquisición final de conocimientos sobre el adjetivo y el texto descriptivo, y puede observarse en el Anexo 15.

h) Evaluación

1. Concepto, enfoque y modalidades de evaluación

La evaluación es un proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado los objetivos previamente establecidos y supone un juicio de valor sobre la programación establecida, que se emite al contrastar esa información con la adquisición de dichos objetivos.

Se va a evaluar a través de la observación directa, de pruebas específicas y mediante un enfoque por tareas, recogiendo información y, teniendo como punto de referencia los criterios de evaluación, se puede evaluar la adquisición de objetivos, contenidos y competencias clave, para modificar posteriormente, si fuera necesario, los objetivos, contenidos o criterios seleccionados y diseñados para la secuencia didáctica.

Por otro lado, la motivación mejora si se potencia la autoevaluación del progreso. Bown, (2006) advierte de que debemos concentrar nuestro tiempo y energías en la evaluación formativa y en proporcionar *feedback* a nuestro alumnado, para lo que se han dispuesto dos actividades de evaluación docente y una de coevaluación.

De este modo, la evaluación que se ha diseñado para la presente secuencia didáctica es, a modo de resumen, formativa, personalizada, continua y mixta.

2. Procedimientos e instrumentos de evaluación

Por un lado, los procedimientos de evaluación ponderan el valor de las distintas tareas, actividades y ejercicios. Por otro lado, los instrumentos de evaluación, que reflejan, de manera más o menos fehaciente, el progreso y las habilidades competenciales adquiridos por los alumnos y alumnas, deben estar siempre en relación con cuestiones trabajadas con anterioridad.

Los instrumentos de evaluación principales son dos rúbricas de evaluación de una definición, por un lado (v. Anexo 17) y de un retrato, por otro (v. Anexo 18), en las que se evalúan aspectos como la capacidad descriptiva, la precisión y la adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

3. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación suponen los medios o procesos mediante los que se va a evaluar la actuación y adquisición de destrezas de alumnas y alumnos. Se seleccionan del currículo (BOA, 2016, p. 2053). En el diseño curricular «Dime cómo es» se seleccionan los siguientes:

- Crit.LE.3.1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión, progresivamente autónoma, de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua.
- Crit.LE.3.2. Reconocer y analizar la estructura de las palabras pertenecientes a las distintas categorías gramaticales, distinguiendo las flexivas de las no flexivas.
- Crit.LE.3.3. Comprender el significado de las palabras en toda su extensión para reconocer y diferenciar los usos objetivos de los usos subjetivos.
- Crit.LE.3.5. Aplicar y valorar las normas ortográficas y gramaticales, reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.
- Crit.LE.3.6. Usar de forma efectiva los diccionarios y otras fuentes de consulta, tanto en papel como en formato digital para resolver dudas sobre el uso de la lengua y para enriquecer el propio vocabulario.
- Crit.LE.3.7. Observar, reconocer y explicar los usos de los sintagmas o grupos nominales, adjetivales, verbales, preposicionales y adverbiales y de las relaciones que se establecen entre los elementos que los conforman.
- Crit.LE.3.10. Identificar la intención comunicativa del que habla o escucha
- Crit.LE.3.11. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa.
- Crit.LE.4.1. Leer fragmentos u obras de la literatura aragonesa, española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, afianzando su hábito lector.
- Crit.LE.4.2. Leer, comprender e interpretar fragmentos u obras de la literatura aragonesa, española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, actualizándolas desde su propia competencia de lector.
- Crit.LE.4.5. Comprender textos literarios identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando progresivamente algunas peculiaridades del lenguaje literario: convenciones de género, recursos expresivos y tropos.
- Crit.LE.4.6. Redactar textos con intención literaria a partir de la lectura de textos ajustándose a las convenciones básicas de los principales géneros y subgéneros literarios reflexionando sobre la propia producción y la de sus compañeros.

4. Criterios de calificación

En relación a los criterios de calificación, se sigue la tabla que se presenta a continuación:

Instrumento de evaluación	Participación en clase	Coevaluación por parejas	Definición	Retrato	Control
Calificación	10%	10%	15%	30%	35%

Tabla de criterios de calificación

Se otorga importancia a la participación en clase, por lo que esta contará el 20% de la nota final. Dentro de este porcentaje, un 10% la asignará el docente, y el otro 10% se obtendrá por medio de la coevaluación. El texto descriptivo de un objeto, animal o cosa en la sesión 4, computará el 15% de la nota final. Por otro lado, en relación con la pedagogía textual y el enfoque por tareas, se debe valorar en buena medida el trabajo final, esto es, la redacción de un texto descriptivo sobre una persona o personaje elegido, que supondrá el 30% de la nota final. Por último, el examen de contenidos sumará el 35% restante a la nota final.

También es necesario atender a los instrumentos de evaluación. Para evaluar la participación en clase, se utilizará el cuaderno del profesor, las intervenciones de los alumnos, observaciones sobre su comportamiento en las actividades y participación, valga la redundancia, y su predisposición a las tareas. La coevaluación se realiza a través de una ficha de evaluación en la que deberán asignar una nota a su compañero de redacción y, además, su valoración de la metodología de enseñanza,.

5. Atención a la diversidad

Ciertamente, esta Unidad Didáctica tiene como premisa la inclusión de todo el alumnado en el aula ordinaria de sendos grupos. En el grupo B contamos con un alumno con síndrome de Williams por lo que para él se dispondrán ciertas adaptaciones curriculares significativas.

No obstante, es importante puntualizar que en el terreno oral es un alumno que entiende todo y sabe expresarse con soltura, por lo que puede seguir las actividades y participar, pero la expresión escrita le es imposible. De este modo, se le solicitaría que expresase su opinión o que explicase conceptos a manera que sirva para retomarlos por todos, valorando esta práctica como parte de la teoría.

Por otra parte, se piensa que mientras sus compañeros realicen la escritura literaria, él podría ser compañero de redacción junto con el docente, para lo que se le preguntaría sobre quién quería hacer la descripción, y se trabajaría en la elaboración de una pequeña descripción cuidada de unas ochenta o cien palabras.

6. Evaluación de la enseñanza

Se debe situar el propio proceso de enseñanza dentro de la evaluación como un instrumento de mejora. En este sentido, es necesario evaluar el proceso de enseñanza debido a que la autoevaluación docente es una de las mejores estrategias de mejora profesional. Airasian y Gullickson (1998) definen esta como un proceso en que los profesionales formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y la efectividad de su propio conocimiento, actuación, principios o consecuencias con el objeto de mejorarse a sí mismos.

Por otro lado, hay que evaluar los materiales utilizados para la transmisión de nuestros contenidos y conceptos. De este modo, el *PowerPoint* sobre la teoría de *El adjetivo*, estudiado en la sesión 1 parece útil para la tarea propuesta, para la transmisión de conocimientos relacionados con la categoría léxico-gramatical del adjetivo, así como para entender sus características y tipos principales, haciendo más ameno el estudio del adjetivo y sus características.

El *PowerPoint* sobre *El texto descriptivo*, en la misma línea, resulta conveniente para entender la naturaleza del texto descriptivo, la diferencia entre descripción técnica u objetiva y descripción literaria o subjetiva y para clasificar los distintos tipos de textos según el ente descrito. Quizás, sin embargo, debería pensarse en otros recursos para la transmisión de estos conceptos y contenidos, haciendo valer la opinión del alumnado al respecto, lo que resultará más sencillo al observar la puesta en práctica.

El último *PowerPoint*, sobre *Ejemplos de textos descriptivos*, ha sido igualmente útil para trasladar al alumnado la esencia del texto descriptivo y para ejemplificar los distintos tipos de texto descriptivo. Además, el alumnado podrá leer los textos quedándose con la esencia de una descripción desde la experiencia directa.

Por otro lado, el juego *La Yegua* puede resultar motivador para hacer reflexionar sobre diversos adjetivos y pequeños textos descriptivos.

Las imágenes de objetos, animales o plantas elegidas para que cada alumna o alumno realice una definición y los demás compañeros adivinen ante qué estamos, serán necesarias para las tareas de observación y tematización

Para la elección del personaje que habían de retratar se confeccionó una ficha que lleva por título «Personajes», que ofrece una amplia visión de sagas de la literatura actual versionadas en cine.

La ficha donde aparecían distintos adjetivos relacionados con la descripción física y psicológica de personas para la realización del retrato del personaje elegido se considera un apoyo relevante para el enriquecimiento léxico.

La teoría sobre el adjetivo y el texto descriptivo organizada en un documento para facilitar su estudio, que les fue entregado, también resulta ser de utilidad para almacenar la mayor cantidad de información en el mínimo espacio posible, prefiriendo este formato a otros.

Por último, la prueba de evaluación entendida como examen es necesaria para conocer la adquisición final de conocimientos sobre el adjetivo y el texto descriptivo.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN DOCENTE

A lo largo de este trabajo se han recopilado diferentes datos acerca de la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura, bien por medio de la entrevista a través de un cuestionario que recoge la experiencia de siete profesionales de la enseñanza de esta materia, bien por el diseño curricular de la enseñanza y evaluación del aprendizaje de la secuencia didáctica «Dime cómo es».

4.1. Resultados de la encuesta al profesorado de secundaria

En este apartado se analizan las respuestas o resultados a las diez preguntas dispuestas en el cuestionario que hemos pasado a diversos docentes de Lengua y Literatura, que pueden observarse en la tabla 1. Como estudian Murray y McDonald (1997), a menudo existe una disyuntiva entre las concepciones sobre docencia que tienen los profesores y la práctica educativa que realizan, cuestión que debe orientar nuestro análisis. En primer lugar, describiremos las características de cada uno de los *informantes* y, a continuación, nos detendremos en analizar *las respuestas* a cada una de las preguntas del cuestionario

4.1.1. Los informantes

La **informante número 1** es una mujer, profesora de Español como Lengua Extranjera, que imparte concretamente los cursos de B1 y B2, a edades comprendidas entre los quince y los dieciocho años. Es Licenciada en Filología Hispánica, y ejerce en su tarea desde hace cuatro años en un instituto privado de un entorno rural.

Explica que, concretamente en ELE, «con los planteamientos actuales y los que sigue mi escuela y yo misma», «toda la enseñanza se basa en el aspecto comunicativo y en el uso real de la lengua». En lo referido a la comprensión oral y expresión oral, explica que depende del nivel que tengan y lo mismo ocurre con la expresión, siguen bien las instrucciones.

Me parece muy relevante para esta secuencia didáctica cómo concibe que debe impartirse la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en relación a los materiales que se utilizan puesto que, en su caso, no utiliza ya que «creamos y creo mi propio material».

Hay que entender el contexto en el que imparte la docencia, porque en un aspecto global, nuestra informante cree que está bien orientado «porque tratamos distintos aspectos de España, comparada con su país, los EE.UU., atendemos distintas realidades personales, ideológicas, culturales [e] identitarias».

La **informante número 2** también es una mujer que forma parte del Departamento de Orientación, concretamente como profesora de ámbitos, en un Instituto de Educación Secundaria, de carácter público,

y situado en un entorno rural, donde lleva ejerciendo un año. Estudió Filología Hispánica, e imparte clase de Lengua Castellana y Literatura 1º, 2º y 3º de ESO.

En lo referido al lenguaje oral, en cambio, cree que no se le dedica suficiente tiempo, puesto que «hay un currículo muy muy extenso y no se llega a todo». En este sentido, en el plano de la expresión oral observa muchas carencias

En la expresión escrita y ortografía encuentra que suelen cometer muchísimas faltas y a la hora de expresarse por escrito lo hacen como si fuera un discurso oral ininterrumpido, sin ningún tipo de signos de puntuación y usando expresiones propias del registro oral.

En cuestión de gramática, o reflexión sobre la lengua más propiamente, advierte que «es un tema que no les llama la atención a primera vista, no les motiva, no le encuentran utilidad».

Por otro lado, en relación al estado de alarma que estamos viviendo este curso, para ella queda demostrado que la educación presencial no tiene que desaparecer, puesto que tiene características que se pierden en la formación telemática y considera que la Enseñanza Obligatoria debe continuar siendo presencial, «siempre introduciendo innovaciones metodológicas y tecnológicas que tenemos a nuestro alcance y que motivan al alumnado. Así, «el futuro está en unir tradición e innovación».

También en relación al estado de emergencia, ve que estos “nativos digitales” no son tan hábiles en TIC como puede parecer en un primer momento: no tienen un conocimiento suficiente de otro tipo de herramientas TIC imprescindibles para su desarrollo profesional futuro.

La **informante número 3** es una mujer que ocupa el cargo docente de Profesora de Educación Secundaria, concretamente imparte clase de Lengua Castellana y Literatura a 2º, 3º y 4º de ESO en un IES público situado en un entorno rural. Estudió el Grado en Filología Hispánica y lleva un año impartiendo clase.

Es muy interesante su opinión sobre los libros de texto. Ha observado que hay dos tipos de texto: los que intentan aportar toda la información posible y resultan farragosos para el alumnado, y los que procuran hacer más sencilla la comprensión de lo esencial pero que, en ocasiones, se quedan escasos y muestran más imágenes y dibujos que texto. En este sentido, considera que «las actividades más motivadoras son las más creativas y que habitualmente se han de preparar aparte» [de los libros de texto]. Además, explica, «los libros plantean actividades de creatividad e investigación que suponen la existencia de unos medios digitales que no siempre se tienen».

Por otro lado, como solo lleva un curso impartiendo clase, no puede comparar al alumnado actual con otro alumnado.

En relación a la era digital y la sociedad de la comunicación y la información, entiende que no hay que demonizar las TIC a la hora de aplicarlas a la enseñanza, pero tampoco los métodos tradicionales y el desarrollo de habilidades que tampoco tienen desarrolladas relacionadas con estos. Hacer esquemas, saber sacar las ideas principales de un texto o escribir a mano son algunos ejemplos de estas habilidades que necesitan de los métodos tradicionales.

El **informante número 4** es un hombre, Licenciado en Filología Hispánica, que es profesor de Lengua Castellana y Literatura desde hace veintidós años. Actualmente, imparte clase en un centro privado, de entorno urbano, a alumnas y alumnos de 2º, 3º y 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato.

En relación a la habilidad en comprensión y expresión escrita, cree que suele haber cierta correspondencia entre los hábitos de lectura y la producción escrita satisfactoria. Sin embargo, encuentra múltiples y recurrentes faltas de ortografía y de expresión escrita, por lo que entiende que «las dificultades para lograr unos frutos satisfactorios en el proceso de expresión escrita son escandalosamente altas a juzgar por los resultados». Explica, además, que «siempre son mayores en el proceso de redacción que en el de lectura, que se afronta con mayor soltura».

Comparte la opinión de la anterior informante sobre que no se puede calificar como “nativos digitales” a alumnas y alumnos, pues muestran bastante desconocimiento de los programas de edición de textos y afines. Además, aprecia en ellos una «tendencia a la ley del mínimo esfuerzo», donde el nivel es «paulatinamente menor» puesto que «existe menos desarrollo de la memoria y crece la desmotivación derivada de la falta de percepción útil de la materia».

El **informante número 5** es un hombre, Doctor en Filología Hispánica, que lleva doce años impartiendo clase de LCL en ESO y Bachillerato. Este año imparte clase a 3º y 4º de ESO, y a 1º de Bachillerato en un IES público urbano.

En relación al tiempo y a la importancia que se dedica al lenguaje oral, defiende que se encuentra en un estado muy descuidado en España, «a diferencia de lo que ocurre en otros países de nuestro entorno (Francia) o mismo dominio lingüístico (Hispanoamérica), donde la expresión oral juega un papel importante en la educación del alumno como futuro ciudadano». Entiende su importancia y lo considera un aspecto de enseñanza complejo «tanto por la configuración de las clases como por la poca atención que le dedica el currículo».

Por otra parte, ve que las diferencias para adquirir conocimientos gramaticales «quizás sean culturales», puesto que, según él, en el mundo actual «se minusvalora la importancia de adquirir una conciencia metalingüística [...] y sus implicaciones sociales y personales». Así, entiende que «lo que trabajamos en clase va a ser fundamental en su suerte como persona» y al alumnado le cuesta verlo.

Además, en referencia a cómo debe enseñarse la Lengua y la Literatura en el siglo XXI, opina que «es fundamental que el alumno desarrolle una sensibilidad literaria, un deseo de comprender» y que «sin esa sensibilidad, disponible en el niño y cultivada por los maestros, trabajaremos en baldío». Con todo, no pierde la esperanza: «la sensibilidad es inherente al espíritu humano, por más que en ocasiones parezca aletargada».

La **informante número 6** es una mujer Licenciada en Filología Hispánica, que lleva diecisiete años impartiendo clase. Actualmente es la profesora de LCL de dos grupos de 1º de ESO, uno de 3º y otro de 4º de un IES situado en un entorno rural, donde también ocupa el cargo de Coordinadora de Formación.

En lo que a dificultades de expresión escrita se refiere, lo más notable es que se diferencien de su propia expresión oral (en muchos casos), que planifiquen y organicen un discurso coherente, pero sobre todo cohesionado. Explica que «lo habitual es encontrar respuestas telegráficas en los exámenes, sin marcadores discursivos, sin relación con la pregunta...».

Por otro lado, es muy interesante su opinión sobre los hábitos de lectura, los que considera una cuestión muy individual: «hay adolescentes que no leen y otros leen muchísimo». Apunta a que el que lee es porque le gusta, y suele leer literatura juvenil, aunque en cursos más altos se puede encontrar quien lee literatura de adultos.

En este sentido es algo que considera importante porque así le da sentido a la lectura que deben hacer obligatoriamente, y lo hace leyendo en clase, «a veces un poquito cada día, a veces dedico una sesión entera a la semana». Además, me parece muy relevante que les dé la opción de realizar una ficha de lectura sobre alguna obra que ellos quieran (con su visto bueno) para subir la nota de la evaluación.

La **informante número 7**, por último, es una mujer, Licenciada en Filología Hispánica, profesora de LCL en 2º y 3º de ESO y en 1º de Bachillerato, que tiene cinco años de experiencia en la docencia específica de esta asignatura, y concretamente ahora, imparte clase en un IES, sin especificar si es urbano o rural.

Esta profesora ve que el alumnado, en general no sabe expresarse bien porque a veces no comprenden lo que escuchan y tienen un vocabulario muy limitado. Además, en lo referido a la lectura, no hacen pausas ni le dan el ritmo adecuado. En relación a la escritura y comprensión escrita, entiende que «les cuesta mucho escribir y leer y ello repercute en su deficiente comprensión lectora y faltas de ortografía».

De este modo, como no les gusta leer, salvo casos aislados, advierte que «suelen leer lo que se les pide como lecturas obligatorias aunque luego les guste». Considera que se les propone lecturas juveniles amenas que tienen algún ingrediente de misterio o defensa de los derechos humanos para que les atraigan,

como pueden ser *Valkiria* o *Rosa Parks* y otras relacionadas con el currículo, como *La Celestina* o *El Lazarillo*.

4.1.2. Las respuestas

Tras presentar a los informantes, es momento de abordar las preguntas de este cuestionario y ver qué han dicho nuestros informantes sobre ellas.

La *pregunta 1* dice así: **¿Qué dificultades observa en la expresión y comprensión oral del alumnado?, ¿cómo suele evaluar este aspecto?**

Muy interesante es la reflexión de la informante 1, que explica que «por su manera cultural de ser, no tienen problemas a la hora de participar de forma voluntaria en clase y aportar ideas u opiniones de modo oral», refiriéndose al alumnado norteamericano. Esto va muy en la línea de lo que apuntaba el informante 5: que en nuestro país se debe dar un impulso similar al de otros países al lenguaje oral.

En otro orden de cosas, la mayor dificultad que encuentran nuestros informantes en la comprensión oral es que «se han habituado a no entender el vocabulario de los libros de texto y lectura» y por esta razón «tampoco preguntan aquellas palabras desconocidas durante las explicaciones» como comenta la informante 3. Estas dificultades tienen que ver «con problemas para mantener la concentración en exposiciones largas o abstractas». De este modo, explican, el alumnado tiende a distraerse con facilidad si los estímulos no son constantes e interactivos. Recalca la informante 3 que «incluso empleando un vocabulario básico y reiterando los conceptos fundamentales hay lagunas en su comprensión».

En cuanto a la expresión, depende mucho de cada alumno, pero los informantes 3 y 4 explican que algunos no saben cambiar el registro ni tienen en cuenta que están en un contexto académico, algo que hay que recordarles. En términos generales, la expresión oral es pobre. Esta evidencia ha llevado al centro del informante 5 a proponer e impartir este curso la asignatura de Oratoria para alumnos de 1º de Bachillerato. Por tanto, es necesario «hacerles comprender que hablar correctamente es bueno para ellos» y que «cuanto más sepamos sobre nuestra lengua, mejor nos entenderemos y más durará ese entendimiento» como apunta la informante 6.

La evaluación se hace, en general, diariamente mediante observación, pero también con actividades específicas, como pequeñas exposiciones de distinto grado de formalidad y que previamente han podido preparar, como relata la informante 3; defendiendo trabajos en público para que «aprendan a dominar los rudimentos básicos de la cortesía verbal (formas de trato, uso de registro formal, etc.), en la que algunos alumnos muestran deficiencias», según el informante 5; y, en último lugar, como explica la informante 6, a través de exposiciones orales que hacen primero mediante un vídeo que envían al docente; y después

exponen ante el resto de la clase. Otros le asignan un porcentaje dentro de los trabajos grupales y lo tienen en cuenta en el apartado de actitud de la nota de cada evaluación, «valorando sus intervenciones más o menos espontáneas en clase». La informante 6 no la evalúa, pero sí que la tiene presente constantemente:

«lo más habitual cuando das algún tipo de instrucción para hacer algo, es que alguien levante la mano para preguntarte si lo que hay que hacer es... y reformulan lo que yo les he dicho. Mi respuesta siempre es la misma: “¿Y tú qué crees?” De esta manera intento que tengan más confianza en lo que escuchan y comprenden».

La siguiente *pregunta 2* es un interrogante sobre **¿Qué importancia le da al lenguaje oral?, ¿se le dedica mucho tiempo?, ¿es un aspecto difícil de enseñar?, ¿qué actividades o técnicas realiza en este ámbito?**

La informante 1 indica que «en el aula lo fundamental es que los estudiantes hablen y se comuniquen», situando lo oral por encima de la escritura. Otros consideran que su importancia es máxima, igual de importante que el lenguaje escrito, procurando intercalar actividades orales y de escritura. Realmente, la dedicación a este aspecto es espontánea, constante y reflexiva: «en clase se habla mucho y siempre intento que lo hagan correctamente, corregimos entre todos alguna expresión sobre la que yo llamo la atención, reflexionamos sobre el porqué se dice así o se comete ese error». Como otro informante indica, «se corrigen cuantos aspectos susceptibles de mejora se van detectando».

Otros informantes aducen que es más complejo de enseñar en comparación con otros aspectos, porque «precisa más tiempo y no siempre se dispone del mismo». Además, «el alumnado no concibe que hablar a los compañeros o en público sea algo que deba ser entrenado», lo que dificulta su enseñanza. En este sentido, el informante 4 identifica esta como la principal dificultad en su enseñanza: «la falta de relevancia que se percibe del empleo de una correcta expresión oral; se suele identificar de manera exclusiva la expresión escrita con las situaciones formales y la oral de manera principal con las informales».

Muy interesante es lo que comenta la informante número 7, que anima a la lectura en voz alta «una vez a la semana con los cursos más bajos para que le den sentido y expresividad a lo que leen» lo que interpretamos como una buena señal en lo que a comunicación oral se refiere. La informante 6 advierte de que cuesta mucho sacarles de ideas como “esa palabra no se usa”, “yo no hablo así”, “nunca he oído eso”, “yo siempre lo digo así / aquí se dice así”, etc. Son frases que repiten constantemente cuando corriges algo o aportas estructuras nuevas, o de registro lingüístico elevado.

La evaluación se hace mediante alguna exposición de temas sencillos o que les gusten, también que argumenten lo que exponen, pero, según aclara la informante 6, «la evaluación mediante exposiciones es mucho menor», puesto que solo pueden hacer una cada alumno o alumna durante un curso, por lo que prima el provecho de las intervenciones del alumnado en clase para corregir o aportar detalles que permitan subsanar deficiencias e invitan a mejorar los resultados.

Respecto a las actividades que se realizan, la informante 2 suele hacer actividades grupales que impliquen algún tipo de expresión oral en grupo para que no se sientan desprotegidos en las primeras intervenciones e incentivan su participación oral en clase en el día a día. El informante 3 propone diversas actividades, como actividades en grupo, con portavoces dentro de cada grupo de trabajo; actividades en las que los alumnos deben parafrasear lo que se ha explicado, o exponer su propio trabajo creativo; o leer en voz alta de forma dramatizada, entre otras.

Respecto a la *pregunta 3*, **¿Qué dificultades de lectura, ortografía y expresión escrita observa en su alumnado?**, la informante 1 explica que, en relación al Español como Lengua Extranjera, al darse más importancia a la comunicación hablada, se descuidan aspectos de corrección gramatical, control de los paradigmas verbales, y algunos errores asociados al uso oral de la lengua. No obstante, en general «no observo grandes errores ortográficos» y «la organización del discurso y estructura de los trabajos escritos suele ser buena».

En lengua materna, las respuestas son más parejas entre sí. El informante 5 aprecia dificultades graves y cree que es el gran reto de la enseñanza en nuestro país: recuperar al lector adolescente, inculcándole una sensibilidad literaria. El informante 3 también observa que las dificultades de lectura son elevadas, y lo asocia a que los alumnos se han acostumbrado a una lectura rápida, superficial y sin matices, más propia de las redes sociales o de la mensajería instantánea, también llena de faltas de ortografía.

Asimismo, otro informante nos da noticia de que cuando leen, «procuran terminar cuanto antes la lectura, sin pararse a preguntarse por aquellos términos, expresiones o fragmentos que no han entendido». La lectura, en este sentido, se antoja superficial. Otra informante indica que estos aspectos dependen mucho del nivel: en 1º y 2º de ESO (que son los cursos que más interesan a este trabajo) presentan más dificultades y «aunque la lectura suele ser correcta, no suelen darle mucho sentido».

Por otro lado, la ortografía «es un caballo de batalla en los primeros cursos, porque les da mucha pereza escribir correctamente, ya que están muy acostumbrados a hacerlo mal a través de WhatsApp, por ejemplo y otras redes sociales». Asimismo, el problema es de una magnitud tal que se dan muchos casos en los que el alumnado podría terminar suspendiendo un instrumento de evaluación por su ortografía y no por los contenidos mostrados. El tema de la puntuación es también complicado, porque no están habituados a utilizarla. En los cursos altos también les cuesta, pero cuando ven que baja la nota, espabilan.

La cuestión ortográfica, según aporta otro informante, en realidad «es el síntoma de un problema mayor, que tiene que ver con la formación de una imaginación literaria rica y de provecho futuro para el alumno». Con todo, las faltas de ortografía dependen mucho del alumnado: «los hay con un cuidado impecable en la ortografía; otros tienen serias dudas o escriben la misma palabra cada vez de una forma para minimizar los fallos».

La *pregunta 4* interroga de este modo: **¿Cómo describiría los hábitos de lectura del alumnado de Secundaria?, ¿leen mucho? ¿les gusta leer?, ¿qué tipo de textos suelen leer?, ¿utiliza alguna estrategia para la animación a la lectura?**

La informante 1 indica que «hay a quienes les encanta leer y otros que, al menos en su tiempo libre en el colegio, no suelen hacerlo». Esto podría solventarse insertando en el aula pequeños textos o referencias a textos consagrados y más especialmente artículos periodísticos que se relacionen con los temas en los que estamos trabajando o sobre los que están investigando. Su opinión es que la literatura, en cambio, tiene una presencia menor en el programa educativo.

De igual manera opina el informante 3, que ve dos vertientes: aquellos a quienes les apasiona leer y otros que leen porque deben leer. Este trabaja la animación de la lectura leyendo textos en clase, comenzando las lecturas que deben leer en casa con ellos, haciéndoles preguntas sobre estas, lecturas dramatizadas, etc.

El informante 5, por su lado, explica que, en general, el alumnado «se ha desenganchado del hábito lector adquirido en Infantil y Primaria y al que cuesta convencer de que debe expandir su gusto para enriquecer su comprensión del mundo», aunque siempre hay excepciones.

Esto lo intentan solventar en su centro disponiendo una serie de actividades (lectura de cuentos durante los recreos, creación de un club de lectura mensual), con las que, muy lentamente, ganamos

nuevos adeptos. Otra informante explica que también hay muchos alumnos que leen novelas cortas contemporáneas del género juvenil, de corte amoroso o de aventuras/ciencia ficción.

En el aula de la informante 2 dedican una hora de clase semanal a leer en el aula la novela que han elegido ellos dentro de las posibilidades que ofrece el centro. El modo de funcionamiento es el siguiente: entre todos hacen una lista de lectura al principio de cada evaluación. Así, se asegura que lean y todos tengan acceso a los recursos, «aspecto muy a tener en cuenta en este tipo de cursos con situaciones familiares bastantes diversas».

También de forma general, explica el informante 4, «el alumnado considera la lectura una actividad probablemente beneficiosa, pero habitualmente poco o nada practicada» y son «los controles de lectura obligatorios alicientes habituales para su realización». En este sentido, parece que les gusta más de lo que lo hacen, «pues la respuesta habitual tras la propuesta de una lectura obligatoria suele ser que sí» les ha gustado la lectura.

Esto podría estimularse proponiendo «obras que puedan resultarles atractivas» y llevando a cabo «una breve presentación histriónicamente atractiva y sugerente de la obra que propongo», como explica otro informante.

Pasamos a la siguiente *pregunta 5* en la que se solicita la siguiente información: **¿Cuáles son las dificultades más importantes para facilitar que el alumnado aprenda gramática, para que aprenda a reflexionar sobre su propia lengua?**

En relación a ELE, al tener más peso el aspecto comunicativo, pulir la gramática queda relegado a un segundo plano. No obstante, «hay quien quiere hacerlo con la máxima perfección y entonces sí que atienden a los detalles gramaticales y a las comparativas con su propia lengua», sobre la que reflexionan. En cambio, por lo general, una vez llegada a una corrección más o menos aceptable, la mayoría se preocupan más por la puesta en práctica que por la reflexión metalingüística.

La informante 6 explica que muchas veces no le ven sentido: en este sentido, consideran que con hacerse entender es suficiente. De este modo, «les resulta difícil porque no quieren memorizar» o porque la reflexión gramatical les parece una cosa totalmente ajena a ellos. El informante 4 también ve que la razón estriba en la poca atracción que la materia les suscita y la nula utilidad que le ven.

En otros casos el mayor problema es la capacidad de abstracción del alumnado (en segundo de la ESO algunos conceptos todavía resultan complicados), y en los cursos siguientes, a veces se repasan

algunos conceptos rápidamente porque no se puede repetir todo el curso y, por tanto, hay lagunas de los cursos anteriores. La informante 7 indica que el problema es que «todo lo que les hace reflexionar o tiene un componente de creatividad les cuesta mucho hacerlo». Es habitual oír expresiones como que no se les ocurre nada, que no lo entienden o que no lo saben hacer. Es decir, «no quieren pensar, quieren que se lo demos hecho o preguntan si es obligatorio para no hacerlo».

La *pregunta 6* es la siguiente: **¿Qué metodología y actividades suelen realizarse para enseñar el texto descriptivo en secundaria?, ¿qué dificultades presenta para el alumnado la redacción de este tipo de texto?**

En relación a ELE, en los exámenes de léxico, tienen que realizar una definición de una palabra en español. Para ello, antes practican sobre qué aspectos son necesarios mencionar al hacer una descripción, la importancia de seguir un orden, no utilizar términos vagos que no aportan información, etc. En otras ocasiones tienen que hacer textos semejantes para practicar diferentes estructuras y les da un guion sobre lo que no pueden dejar de mencionar y, al mismo tiempo, la importancia de articular el texto mediante conectores «para que no sea un listado de características».

En relación a la lengua materna, el informante número 5 ve que el texto descriptivo se trabaja bien en Primaria y se refuerza en los primeros cursos de la E.S.O., por lo que no advierte problemas reseñables. El informante 2, en cambio, suele comenzar con la lectura de textos de ese tipo, luego entre todos identifican los rasgos en común y luego los ponen en comparación con la teoría. De esta manera «trabajan de manera inductiva y [interiorizan] la información de manera más sencilla» y de forma tácita. Apunta que esta posibilidad, en otros grupos igual no es posible o no hay tiempo suficiente.

En general, indica el informante 2, «el alumnado suele encontrar dificultades con los textos descriptivos subjetivos principalmente, así como aquellos que precisan una mayor capacidad de abstracción». Por otro lado, se procura plantear el comentario de texto y la realización de textos por parte del alumno pidiendo que realicen textos cercanos a su experiencia. No suele resultar excesivamente difícil para ellos redactarlo; sin embargo, resulta más complicado hacerles ver la diferencia entre narración y descripción.

La informante 7 propone trabajar la descripción a partir de la novela que estén leyendo para centrarse en actividades concretas. Con los cursos de nivel más bajo suele utilizar vídeos o páginas web que muestran con imágenes las características de los textos descriptivos y, así, les resultan más atractivas.

También les propone hacer descripciones de cosas que les gusten, máxima que se ha intentado seguir en nuestro diseño curricular.

El informante 4 suele recalcar su empleo en textos, como algunos textos periodísticos y narraciones donde abunde la éfrasis. La principal dificultad que encuentra es «la falta de atención en aspectos importantes que representen esas realidades a la hora de describirlas» y, en ocasiones, «la falta de intención y dejadez». También es frecuente el predominio de solecismos y la inobservancia de las reglas de la correlación de tiempos.

La descripción se trabaja, según la informante 6, sobre todo, en los primeros cursos, haciendo actividades con adjetivos, figuras literarias (metáfora, comparación, personificación...), todas ellas enfocadas a que al final redacten una descripción, que puede ser de diferentes tipos: retrato, topografía, caricatura...; para este contenido usa metodología por tareas.

La siguiente *pregunta 7* explica que el adjetivo es una palabra muy utilizada en la descripción, y cuestiona: **¿cómo diría que el alumnado utiliza los adjetivos en su expresión oral o escrita?, ¿qué dificultades se observan?, ¿qué actividades suele realizar para la enseñanza del adjetivo?**

En relación a ELE, el alumnado suele quedarse por lo general en la zona de confort y utiliza los adjetivos más básicos o aquellos que tienen una traducción directa desde su lengua. La informante 1 les anima a buscar palabras más especializadas o precisas y trabajan también con algunas listas de vocabulario y de adjetivos más avanzadas, «aunque no es la parte de la lengua en la que más se detienen». En este mismo sentido, «los textos descriptivos tienen menos peso en el currículo que los expositivos o argumentativos».

Todos los informantes parecen coincidir en que la poca adjetivación es una característica común de las tareas del alumnado. Oralmente emplean adjetivos muy coloquiales y escasos. El informante cuatro también aduce este problema: «El empleo de la adjetivación en los textos del alumnado en secundaria suele ser escaso y su variedad reducida». Su vocabulario es muy pobre, suele costarles dar más de un adjetivo, y no saben el significado de adjetivos muy comunes, alegando que nunca los han oído. Esta poca adjetivación se deriva «de una pobreza léxica general, fruto de la falta de lectura» indica el informante número 6. La falta de variedad, pues, es una dificultad principal y está basada en la falta de léxico y de lectura.

No obstante, un informante afirma que si se les requieren actividades con instrucciones específicas lo desarrollan sin mayor problema. En este sentido, apunta que es importante entrenarles en estas actividades. «Ir haciendo actividades paulatinas en el uso de la adjetivación suele dar buenos resultados», comenta, en este sentido, también el informante 2.

En cuanto a la expresión escrita, si se les incide en que deben aparecer adjetivos sí que los emplean sin mayor dificultad, incluso los anteponen para simular un uso más literario. Quizás el mayor problema lo encuentro en algunos grupos que no distinguen el adjetivo del adverbio por mucho que se les explique la diferencia cada vez que se retome el tema. También es de utilidad la técnica que utiliza la informante número 7, puesto que intenta introducir en cada unidad didáctica adjetivos nuevos y les explica el significado o hace que lo busquen para que luego puedan emplearlo en la expresión escrita, «porque en la oral suelen emplear los que ya conocen». Esto nos advierte de la necesidad de mejorar su competencia gramatical implícita, para así mejorar la competencia gramatical explícita.

Las actividades que realizan nuestros informantes para mejorar este aspecto van desde ejercicios de sinónimos y lecturas especializadas, hasta partir de los materiales de los libros de texto y apoyo con listados y contextualizaciones. Muy interesante es la reflexión que hace la informante 6, que explica que primero estudian su gramática: terminaciones, género, número y grado; y después hacen actividades de gramática. Tras esto, estudian su comprensión y expresión: especificativos, explicativos, epítetos; haciendo actividades más reflexivas, de identificación e interpretación.

La *pregunta 8* cuestiona lo siguiente: **¿Cómo valora los libros de texto de lengua castellana en general? y, más concretamente, ¿cómo tratan estos libros la descripción y el adjetivo?, ¿facilitan la comprensión y la motivación del alumnado? ¿Qué aspectos deberían mejorarse?** En adelante, se atienden las respuestas.

Los libros de texto, en líneas generales, están bien, pero ninguno es perfecto. No se pueden clasificar todos de igual manera, pero todos tienen materiales de apoyo muy aprovechables; el informante 2 indica que «cambia mucho según la editorial, [pero] algunos sí indican más en la expresión». Otras opiniones pasan por considerar que aparecen actividades atractivas y adecuadas para el alumnado, pero «utilizamos nuestra propia creatividad para acercar más la tarea a la realidad del alumnado». De este modo, la problemática no se encuentra en los libros de texto, indica el informante 5, sino en el exterior, en todo lo que envuelve al alumno. Explica que «no depende tanto de los medios como de una disposición colectiva e individual, de un deseo real por valorar la formación humanística».

En todos los libros hay algún tema que hace referencia al adjetivo y a los textos descriptivos, pero hay que apoyarlos con materiales suplementarios para que les resulte atractivo, como indica la informante 6. Los ejercicios propuestos en los libros de texto muchas veces son «meramente mecánicos y repetitivos o demasiado amplios, para los cuales el alumnado no tiene las herramientas suficientes», esto es «no hay un término medio, [...] no hay tareas de transición entre un extremo y otro que permita al alumnado llegar desde un punto hasta el otro», por lo que se podría tratar esta cuestión de forma mejorable.

Más optimista es la informante 7, que explica que la descripción suele aparecer en más de una unidad didáctica (después de haber trabajado la narración), mientras que el adjetivo se estudia en el apartado de gramática de una unidad didáctica en concreto, normalmente en la primera en la que se habla de la descripción. El informante 4 explica que debería mejorarse la contextualización y que sea el alumnado el que lleve a cabo la elaboración de textos, y esto podría hacerse apoyando los ejercicios de los libros de texto con vídeos, actividades personales que les motiven, etc., como indica la informante 6. En general, el adjetivo se suele tratar desde el punto de vista gramatical principalmente, más que su uso dentro de las descripciones, no obstante en todos los cursos se trabaja y trata de incentivar el uso de este tipo de palabras en sus escritos para hacerlos más ricos en el nivel léxico.

La *pregunta 9* pide información acerca de **cómo ven al alumnado actual, qué características, actitudes y nivel tiene, y cómo ha influido el uso de las TIC en esos cambios.**

La informante 1 afirma que quizás se aprecie más dependencia y distracciones ligadas al uso de ordenador en el aula, más prisa por terminar y aprecia el único objetivo de conseguir una buena nota, «sin querer profundizar o disfrutar más del tema». La organización del curso, en referencia a este centro y a ELE, se basa en proyectos que se van sucediendo unos tras otros y que al final no recuerdan, porque apenas se ahonda en las cuestiones específicas: «tienen que acabarlo para pasar al siguiente y [...] al mismo tiempo tienen otros tantos proyectos en otras asignaturas».

En relación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, del Programa de Refuerzo (el equivalente al PAI en Aragón) y del PMAR, la informante 2 indica que los niveles son muy dispares y ello es consecuencia «más de la motivación intrínseca de cada persona en particular que de sus capacidades y habilidades».

El informante 5 entiende que es un alumnado “nervioso”, “desubicado”, que en ocasiones espera del sistema educativo “entretenimiento”, «cuando el objetivo prioritario de la enseñanza es ampliar la

comprensión». Creo que ya desde la Educación Primaria se les debería enseñar cosas básicas como mandar un mail o utilizar de manera básica un procesador de textos. Muy diferente es la impresión de la informante 6, según la cual, en su dilatada experiencia no ve grandes diferencias: «son adolescentes o preadolescentes es normal que expresen cierto rechazo a la norma, a la disciplina en el trabajo». Al mismo tiempo, indica que siempre ha dado clase a alumnado que tenía contacto con las TIC, pero, para ella, ha habido un cambio a mejor, ya que con la pizarra digital y un ordenador en el aula «las clases son mucho más dinámicas». En relación al nivel del alumnado, le preocupa más el que tienen al finalizar el curso que aquel con el que llegan.

La informante 7 explica que «tienen mucho mayor acceso al conocimiento, pero siguen prefiriendo que les demos las explicaciones en clase y tener que indagar lo menos posible», lo que, según creemos, entorpece el uso de las TIC, puesto que una mejora evidente es el propio proceso de búsqueda de información y gestión de la misma que posibilitan estas tecnologías. En definitiva, las TIC son una herramienta poderosa, pero aún no hemos aprendido a usarlas, depositando en ellas esperanzas que «en ocasiones nos alejan del objetivo. De nuevo, “el problema no está en el medio, sino en el fondo», afirma el informante número 5.

Por último, la *décima pregunta* hace referencia a cuestiones generales sobre la sociedad actual (global, digital) y la era de la información y la comunicación, y cuestiona: **¿cómo considera que debería enseñarse la lengua y la literatura en los próximos años?, ¿qué actividades o métodos serían los más adecuados para los adolescentes del siglo XXI?**

La informante 1 considera que es positivo si en el ámbito del aula recurrimos más al papel y a materiales tradicionales, para contrarrestar el uso excesivo de herramientas digitales, a las cuales no renuncia, puesto que utiliza videos, *Kahoot*, *Google Drive* y sus diferentes herramientas, todo el material está colgado en una especie de *Moodle* de la escuela. Esta tendencia se ve acuciada en el presente curso académico por la situación de excepcionalidad que vivimos debido a la covid-19.

Asimismo, indican que la búsqueda de información a través de internet es muy útil y permite además que cada alumno oriente su aprendizaje hacia el tema que más le motive, potenciando la optatividad y la documentación acerca de aquellos temas que más le interesen. También es importante ver que sin los recursos digitales, sería más difícil tener un resultado estéticamente bonito y sencillo de hacer, y que cada individuo encuentre datos para su proyecto personal o de grupo.

El informante número 4 explica que introducir los avances tecnológicos en el aula, es importante, pero sin sacrificar contenidos. De este modo, se pueden aprovechar muchos materiales audiovisuales para mostrar en el aula recreaciones de realidades pasadas que muchas veces se estudian en clase, como adaptaciones de obras literarias. Las actividades y métodos más idóneos para este informante serían aquellas que permitiesen acercar la lengua y la literatura a su realidad.

Diferente es la opinión de la informante 6, puesto que hace hincapié en el deber de enseñar a nuestro alumnado la competencia digital, suponiendo que irá ampliándose progresivamente. Pone como ejemplo utilizar procesadores de textos: «los adolescentes emplean las TIC solo para su ocio, debemos enseñarles a trabajar y aprender con ellas también», idea que me parece muy acertada.

Por último, la informante 7 cree que deberíamos fomentar más el aprendizaje por descubrimiento. En relación al Bachillerato, «se quejan de la falta de tiempo y quieren que se les explique todo para no tener que hacer esfuerzos», lo que indica un cambio necesario en este aspecto.

4.1.3. Análisis de las respuestas

Queda patente que la comprensión y expresión oral debe trabajarse más en el aula de Secundaria y debe evaluarse tanto como la comprensión y expresión escrita. Aunque no hay una única forma de potenciar y evaluar el trabajo oral, la clave parece residir en usar metodologías variadas que fomenten la puesta en práctica de nuestro alumnado y evaluar la práctica oral diariamente en clase, pero también con actividades específicas. En este mismo sentido, hay que recolocar los contenidos de comprensión y expresión oral al mismo nivel que lo escrito. Aunque es cierto que la dedicación a lo oral debe ser más espontánea y reflexiva, no debemos olvidarnos de hacer visible los contenidos y conceptos relacionados con este aspecto, y alejar al alumnado de la idea de oralidad como un tipo de discurso informal. En este aspecto vienen muy bien los trabajos en grupo, como pequeños debates.

La ortografía es un problema más individual, de aquellos alumnos que menos leen y menos se preocupan por la norma escrita y, por tanto, debe haber un esfuerzo docente para que todos alcancen un buen nivel en expresión escrita.

La lectura está en relación directa con la ortografía, y debe inculcarse buscando una sensibilidad lectora, la competencia lectoliteraria. El alumnado debe, asimismo, ejercitarse en la lectura en voz alta, otorgándole sentido a lo que lee y preocupándose por entender el significado y sentido de los textos. Es

una buena medida dedicar un espacio en el aula a la lectura de obras literarias, buscando el enriquecimiento cultural de aquellos más alejados a la lectura.

En cuanto a la gramática y a la reflexión sobre la lengua, el mayor problema reside en acercar los conocimientos al alumnado, para que le parezcan algo útil, práctico y que merece la pena ser estudiado. En este sentido, es importante estimular su capacidad reflexiva y metalingüística.

Adentrándonos en el texto descriptivo, este se trabaja bien de forma explícita, haciendo que el alumnado lo redacte desde cero, o bien con ejercicios de adjetivación y viendo las diferencias entre descripción y narración, pero la enseñanza de este aspecto parece ocupar un lugar secundario. La enseñanza del adjetivo parece recibir una atención más amplia; sin embargo, se observan carencias en el uso de la adjetivación del alumnado de Secundaria. En este sentido, es importante potenciar el enriquecimiento del vocabulario y animar al alumnado a la precisión léxica de la adjetivación en contextos de comunicación oral y escrita.

En relación a los libros de texto, y sin generalizar, es difícil encontrar el libro ideal. Algunos tienen buenos ejercicios o buenas explicaciones, pero suelen tratar la adjetivación de forma descontextualizada y sin enfocar estos conocimientos en la elaboración de los diferentes tipos de discurso.

Por último, el alumnado actual suele ser más dinámico en relación con las TIC pero parece que el uso está más focalizado sobre el entretenimiento en lugar de comprensión del mundo que nos rodea. Es por esto que se antoja importante impulsarle a gestionar de forma selectiva y crítica la información, a buscar e indagar en los textos, despertando su interés investigador, con el fin de que se conviertan en ciudadanos preparados para la vida adulta. Es asimismo importante potenciar la búsqueda de fuentes fiables y un uso progresivo de las diferentes herramientas digitales que proporcionan las TIC.

En definitiva, la lengua debe enseñarse de forma equilibrada, diversificada, dominando las tecnologías, herramientas y los textos del mundo actual, de la sociedad de la información digital y globalizada, y a la vez, conociendo y valorando las aportaciones y medios tradicionales y acercando el conocimiento a los intereses de nuestro alumnado

4.2. Reflexión de los resultados de la secuencia didáctica

En este apartado se va a reflexionar sobre las posibles aplicaciones de nuestro diseño curricular, se van a evaluar los materiales utilizados en el diseño curricular «Dime cómo es». Como no se ha podido llevar a la práctica, no se cuenta con resultados palpables de enseñanza en las aulas y del aprendizaje

realizado por el alumnado, sino que debe ser la propia reflexión personal sobre la relación entre los objetivos, contenidos y competencias clave en las actividades propuestas durante las ocho sesiones que dura esta secuencia didáctica la que nos dé alguna pista sobre cómo mejorar y modificar la misma, a la espera de llevarla a cabo.

Ante todo, se persigue la máxima objetividad en la tarea de evaluar la programación, los recursos didácticos y la relación entre la fundamentación teórica y la propuesta didáctica, por lo que en esta revisión se va a visualizar cada actividad para que el conocimiento extraído de ello revierta en la retroalimentación del propio conocimiento, valga la redundancia, de nuestras limitaciones y errores.

La secuencia diseñada tiene como objeto el aprendizaje de los contenidos, habilidades y conocimientos necesarios tanto para entender la naturaleza gramatical del adjetivo, sus características flexivas, morfológicas y semánticas, así como para profundizar en la competencia para la adjetivación, la ampliación del vocabulario específico, por un lado, pero también pretende convertir al alumnado en escritores competentes desde una perspectiva descriptiva, potenciando aptitudes como la precisión, la información y documentación, la adecuación, coherencia, cohesión y, por supuesto, la corrección.

De este modo, la primera sesión se considera relevante para comprender en qué estado se encuentra la competencia gramatical del alumnado, en lo que a categorías gramaticales se refiere, y para verter los conceptos y contenidos relacionados con el adjetivo. La segunda sesión también tiene este componente de clase magistral en el que los conceptos y contenidos son explicitados por el docente, aunque a través de una herramienta cercana a los alumnos como es el *PowerPoint*, que convierte la teoría en algo más atractivo y visual.

De la misma forma, la sesión cuatro también incorpora la lectura de un *PowerPoint* para conocer ejemplos de los diversos tipos de descripción, de personas y de objetos, paisajes o periodos de tiempo, pero en este caso es el propio alumnado el que leerá los textos, familiarizándose con la literatura española, lo que supone un valor añadido a la sesión.

No obstante, las dos primeras sesiones, de carácter más teórico, podrían modificarse para que el docente mantuviera un papel más como guía del conocimiento que como portador del mismo, y sobre este aspecto se les cuestiona en la última sesión. Aunque todavía no hemos encontrado la forma de transmitir estos conocimientos de forma más autónoma y motivadora para el alumnado, por el momento, los *PowerPoint* parecen útiles para el fin con el que se diseñaron.

La sesión tres, por otro lado, se antoja como una ocasión para potenciar el interés y la motivación de alumnas y alumnos, a la vez que interiorizan las características semánticas, flexivas y morfológicas de los adjetivos y descubren, brevemente, los tipos de descripción de personas posibles. Este juego didáctico está fundamentado en la gamificación, y se desprende la sensación de que el alumnado puede disfrutar bastante en el desarrollo del mismo.

La sesión cinco está también fundamentada, en parte, en la gamificación, puesto que las definiciones que realicen los alumnos serán leídas a continuación para que el resto de compañeras y compañeros puedan adivinar a qué corresponde la definición. Desde aquí se considera una buena práctica el hecho de mostrar al alumnado un ejemplo de una definición y los pasos a seguir en la elaboración de una descripción técnica.

En las sesiones seis y siete también se trabaja la capacidad descriptiva literaria. Por medio de la elección de un personaje de ficción por parejas y de la información y documentación a través de Internet, y tras la explicación de los pasos necesarios para la realización de un retrato, se va a trabajar la destreza en comunicación escrita, concretamente en escribir, que se espera que potencie cualidades en nuestro alumnado como la búsqueda de fuentes fiables (bajo la supervisión del docente), la selección de la información, la textualización de una descripción de personas en forma de retrato y, en fin, la presentación de trabajos académicos.

Por último, la sesión ocho tiene mucho peso en los procesos de evaluación, otorgándole a la prueba de control un 35% de la calificación final de la Unidad Didáctica. En esta prueba se verifica la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos sobre la adjetivación y de los contenidos relacionados sobre las diferencias entre la descripción técnica u objetiva y la descripción literaria y subjetiva. Se considera de buena utilidad para los fines que se ha diseñado.

La previsión de dificultades en relación al avance de nuestro alumnado en las diversas actividades y sesiones se ha realizado teniendo en cuenta las características de la enseñanza del texto descriptivo y, en relación a este, del adjetivo. De este modo, las sesiones uno y dos pueden albergar cierta dificultad puesto que están fundamentadas en el pensamiento abstracto y formal, y hemos visto como es un pensamiento que en ocasiones les resulta difícil.

La sesión tres esconde la misma dificultad: por medio del juego de La Yegua alumnas y alumnos deberán racionalizar el género y número de distintos adjetivos, apuntar la estructura morfológica de estos, encontrar el grado superlativo relativo y absoluto de los mismos y, en fin, detectar ante qué tipo de descripción de personas se encuentran. Estos procesos de descubrimiento pueden resultar complejos para

aquel alumnado que no tenga una visión lingüística fundamentada, pero es precisamente esta la finalidad de la actividad: potenciar el hallazgo de los procesos flexivos, morfológicos y tipológicos y mejorar su competencia lingüística en relación a estos aspectos de la lengua.

En relación a la sesión cuatro la única dificultad significativa es convenir la relación entre el tipo de texto descriptivo y su ejemplo, si bien esta operación también encierra un proceso de conocimiento formal y abstracto, por lo que puede que algún alumno no vea la relación directa. Para ello se ha pensado que sea aquel alumno en el que más dificultades se aprecie el que lea los ejemplos en voz alta para el resto del grupo, pudiendo, en este acto declarativo, potenciar la consolidación de estos rasgos.

La sesión número cinco alberga también estos procesos de pensamiento abstracto y formal a los que nos referíamos anteriormente. Para realizar correctamente una definición de un objeto, animal o planta es necesario, en primer lugar, conocer las características específicas de estos elementos, y en segundo lugar, un dominio del lenguaje formal que actúe en la búsqueda de precisión y corrección lingüística. Aquel alumnado con una competencia discursiva menos elevada puede presentar problemas en la realización de esta definición, por lo que es imprescindible el control y la revisión constante por parte del docente para suplir estas posibles dificultades.

Las sesiones de conformación de un retrato de un personaje a elección del alumnado, tienen un componente de trabajo por parejas que revierte en una mejor relación interpersonal entre el alumnado, y también potencia la creatividad y la competencia discursiva de este. Es una tarea que debe realizarse con el cuidado y la dedicación necesaria para la consecución de un buen retrato, algo que debe mantener el equipo durante el desarrollo de ambas sesiones. Las dificultades pueden venir de parte de una mala organización del equipo o de carencias relacionadas con la competencia comunicativa discursiva, por lo que se promoverá la colaboración y cooperación de ambos participantes, por un lado, y la calma, la exhaustividad y la precisión necesarias para realizar un texto de este tipo.

Por último, la prueba de examen puede presentar dificultades intrínsecas tales como las mencionadas anteriormente: las relacionadas con el pensamiento abstracto y formal en relación a la categoría léxico-gramatical del adjetivo y a distinguir las categorías gramaticales de la lengua española. Por otro lado, hay una necesidad de estudio memorístico de las diferencias entre la descripción objetiva y la literaria, que entronca directamente con la memoria de nuestro alumnado. Aquel con menor memoria puede presentar más dificultades en esta pregunta del control.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo ha hecho que nos adentremos en el mundo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura desde distintas perspectivas: la Lingüística Aplicada, la Psicología, la Pedagogía y la Didáctica específica del texto descriptivo y el adjetivo. La DLL es una ciencia interdisciplinar, algo que complica la tarea del investigador, pero a la vez arroja luz sobre los pormenores del acto educativo y de la práctica docente.

Nuestra limitación principal, como hemos visto con anterioridad, ha sido no haber podido llevar a la práctica el diseño curricular para la verificación de las ideas propuestas a través de las actividades por medio de la evaluación de la práctica docente. No obstante, el análisis de los resultados concluye en la constatación de que la enseñanza del adjetivo y el texto descriptivo debe enfocarse desde una perspectiva reflexiva pero también pragmática y enfocada sobre el desarrollo de las destrezas lectoescritoras en relación con el texto descriptivo, es decir, desde una metodología centrada en una enseñanza textual, comunicativa y gramatical mediante la superación de las tensiones que acontecen en el acto educativo y en el contexto actual, tales como la poca implicación del alumnado con su aprendizaje, las dificultades para desenvolverse en las tecnologías o la indiferente actitud que se observa en el uso correcto de la lengua materna.

Se considera que se ha logrado una buena aproximación a los objetivos de investigación puesto que se ha recabado información sobre la enseñanza de la Lengua y Literatura en la Educación Secundaria en el sistema educativo actual y se han detectado las características y dificultades del alumnado de secundaria en relación con el discurso descriptivo y la adjetivación. Tras las respuestas obtenidas de nuestros siete informantes, se entiende que el desarrollo de la competencia en el discurso descriptivo y el uso correcto del adjetivo es viable y necesario atendiendo siempre a las diversas carencias de expresión, comprensión, ortografía y lectura que se pueden observar en el alumnado. Para afrontar el reto, se han experimentado y valorado diversas estrategias didácticas innovadoras para mejorar la competencia discursiva de tipo descriptivo del alumnado. Estas estrategias didácticas van en la línea del aprendizaje significativo, el aprendizaje cooperativo-colaborativo, el aprendizaje lúdico y la motivación intrínseca en la tarea, el desarrollo de la creatividad y el uso de las TIC en el marco de una metodología inclusiva e individualizada. Por otro lado, las actividades diseñadas para la transmisión de los conocimientos y conceptos relacionados con la descripción y la adjetivación parecen provechosas para la tarea de formar ciudadanos capaces de aprender a lo largo de toda la vida, especialmente en relación a la reflexión sobre la lengua materna y a las destrezas lectoescritoras. Además, se han presentado unos materiales que se consideran útiles para los fines con que se diseñaron, que no son otros que formar a nuestro alumnado en la capacidad de la adjetivación y la descripción.

Las hipótesis que se explicitaban con anterioridad, con la necesaria prevención de que la secuencia didáctica no se ha llevado a la práctica, parecen razonables a la luz de las aportaciones realizadas por el profesorado de secundaria, pero también a través de la reflexión y análisis que se ha puesto de realizado, aunque sin duda la acción educativa en las aulas nos daría indicaciones más precisas.

A modo de conclusión, en el trascurso de realización de este trabajo se ha aprendido a elaborar actividades participativas centradas en la gamificación, por un lado, y en la clase magistral a través de recursos modernos como los PowerPoint. Además, se ha aprendido la importancia de estimular la motivación y el interés de nuestras alumnas y alumnos, y se ha conseguido aprender a elaborar tareas de investigación, acercándonos al trabajo de campo y a la investigación en DLL.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J.M. & Petitjean, A. (1989). *Le texte descriptif*. Paris, Nathan
- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Adam, J.M. (2002). Le style dans la langue et dans les textes. *Langue Française*, 135, Paris, Larousse, 71-94.
- Airasian, P. & Gullickson, A.R. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- Alarcos Llorach, E. (1968). *Gramática estructural*. Madrid: Gredos.
- Álvarez Angulo, T. (1999). La descripción en la enseñanza de la lengua. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, 15-42.
- Álvarez Angulo, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez Fernández, E. & Risueño, C. (1998). La implicación creativa del alumno en el aprendizaje de la gramática. *IX Actas de ASELE*, Universidad de Salamanca
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: a componential conceptualization, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357-376, American Psychological Association, Inc
- Aponte-Buitrago, A.L. (2015). El texto descriptivo para fortalecer la competencia comunicativa del español como lengua extranjera. *Rastros Rostros*, 17 (31), 11-22.
- Bain, D. & Schneuwly, B. (1997). Hacia una pedagogía del texto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 42-49.
- Barron, F. (1988). Putting creativity to work, en Sternberg, R.J. (ed.). *The nature of creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, New Rochelle, Melbourne, Sydney, 76-98..
- Bassols, M. y Torren, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y Práctica*. Barcelona: Octaedro
- Beltrán, J., Bueno, J.A. (1995). *Psicología de la educación*. Editorial Boixareu Universitaria. España.
- Berasáin, M.J. (1992) La descripción: análisis y producción de textos descriptivos. *El Guiniguada*, 3 (1), 287-296.
- Bosque, I & Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa.
- Bosque, I. & Gallego, A. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1, 11-36.

- Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21, (2), 199-213.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing en *Applied Linguistics*, 1. 1-47.
- Cano, A.G. (2017). Teaching to learn grammar: the adjectives degrees from a communicative approach. *Lenguaje y textos*, 45, 43-53.
- Cañada, M.D. & Molinos, L. (2005). La reflexión sobre la lengua: análisis de una tarea en cooperación. *Revista Española de Lingüística Aplicada (17-18)*, 51-64.
- Castro, C. (2013). De escribir y describir. *Porta Linguarum* 19, 23-40.
- Carbonero, P. (1988). Modelos de organización sémica de la lengua en textos descriptivos. *Cauce*, 11, 9-21
- Carreño, V., Castillo, I., Falcón, C., Romero, M.L. & Rico, S. (2013). La importancia de la creatividad en las aulas en alumnos y alumnas del primer ciclo de la Enseñanza Secundaria. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, 200-205.
- de la Caba, M. (1999). Intervención educativa para la prevención y desarrollo socioafectivo en la escuela. En F. López; I. Etxebarria, M. Fuentes; M. Ortiz (coords.) *Desarrollo afectivo y social*, Madrid: Pirámide. pp. 361-382.
- De la Torre, S. (1995). Creatividad Aplicada. Recursos para una formación creativa. Madrid: Escuela Española
- Demonte, V. (1992). El falso problema de la posición del adjetivo. Dos análisis semánticos. En *Detrás de la palabra*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 256-283
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (24), 97-118
- Ferman, G.S. & Levin, J. (1979). Investigación en Ciencias Sociales. *Limusa*. 64-80.
- Gardner, H. (2010): *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Sánchez Barberán, G. (trad.). Barcelona: Paidós.
- Gili Gaya, S. (1970). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Spes.
- Gimeno, J. (1983). “Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad”. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- Good, T. & Brophy, J.E. (1983). Motivación. En T. Good y J.E. Brophy: *Psicología educativa*. México: Interamericana.
- Hamon, P.H. (1993). *Du Descriptif*. París: Hachette Livre.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2008). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid : McGraw-Hill, Interamericana de España,
- Hymes, D.H. (1973). On communicative competence. En *Sociolinguistics*, Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.) London. 269-293.
- Icart, M.T. & Canela, J. (1998). El uso de hipótesis en la investigación científica. *Atención Primaria*, 3 (21), 172-178.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE del 4 de octubre de 1990), de ordenación general del sistema educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Lomas, C & Bombini, G. El oficio de enseñar lenguaje. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 86, 7-13.
- López Ferrero, C. (1997). La gramática en la enseñanza secundaria: las nociones de irregularidad y dependencia en las gramáticas pedagógicas de la lengua española, 1901-1980: estudio de su transposición didáctica. (Tesis doctoral) Universitat de Barcelona.
- Mantecón, B. & Zaragoza, F. (1998) La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 75-89.
- Maslow, A.H. (1959). *New knowledge in human values*. New York: Harper & Row
- Maslow, A.H. (1973). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Mendoza, A. & Cantero, F.J. (2003): «Didáctica de la lengua y de la literatura: aspectos epistemológicos». En A. Mendoza (coord.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación, Prentice Hall.
- Murillo, F.J. (2001). Mejora de la Eficacia Escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 300, 47-74.

- Noguerol, A. (1998). Investigación y Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori, 61-74.
- Piaget, J. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. La Habana: Editorial Revolucionaria.
- Onrubia, J. (1997). El papel de la escuela en el desarrollo adolescente. En *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: Ice /Horsori, pp. 17-36.
- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Organización de las Naciones Unidas (1945). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- Pasquier, A. & Dolz, J. (1996). Un decálogo para aprender a escribir. *Cultura y Educación*, 2, 31-42
- Pastor, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. En *XV Actas de ASELE*, pp. 638-645
- Pintor García, M., González Chasco, P. & Gil Hernández, S. (2005). La motivación en Secundaria. Un estudio empírico. *Revista Complutense de Educación*, 1 (16), 339-352.
- Real Academia Española (2014). *Nueva Gramática de la Lengua Española (Manual)*, Madrid: Espasa.
- Reuter, Y. (1998). Repenser la description?. *Pratiques*, 99, 5-26.
- Rodríguez Bermúdez, C.I. & León, A.P. (2011). El humor como estrategia pedagógica para el aprendizaje significativo de tipología de textos: descriptiva argumentativa, en estudiantes de grado 11º de la educación media. *Sinapsis*, 3 (3), 137-161.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 60-73.
- Rogers, C. (1978). The formative tendency. *Journal of Humanistic Psychology*, 18 (1), 23-26.
- Ruiz Ávila, D. (2003). La descripción en la escuela. Perspectivas y posibilidades. *Zona Próxima*, 4, 24-37.
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33-45.

- Sahuquillo, M. (1989). Una aproximación didáctica a la descripción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 1, 93-117.
- Sánchez Martínez, A.V. (2002) La macrooperación descriptiva: sus operaciones lógico-discursivas. *Cuicuilco*, 24 (9).
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., & Cook, W. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: RIALP.
- Santrock, J.W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thompson.
- Sternberg, R. J. (2010) “Teaching for creativity”. En Beghetto, R. y Kaufmann, J. *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge University Press.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona: UOC.
- Tirado Benedí, D. (1937). La enseñanza del lenguaje. *El tesoro del Maestro*. Labor, Barcelona.
- Usó Viciado, L. (2014). De la enseñanza tradicional de la gramática a la reflexión metalingüística en primeras lenguas. *Tejuelo*, 10, 49-64.
- Zayas, F. (1997). La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua. *Didáctica de la Lengua y la Literatura* Oikos-Tau, 211-240.

Webgrafía

Shuttleworth, M. (Mar 17, 2008). *Hipótesis de investigación*. Recuperado de Explorable.com: <https://explorable.com/es/hipotesis-de-investigacion>

ANEXOS

Anexo I: Cuestionarios de los informantes

Informante 1

Cuestionario para el profesorado de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria

La enseñanza de la lengua castellana en secundaria con atención especial al discurso descriptivo y el uso del adjetivo

Le agradezco su colaboración al responder a este cuestionario dirigido a la investigación e innovación docente en la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria. Se garantiza la más absoluta confidencialidad de la información aportada. Atentamente, Rubén Pérez Sainz.

Datos generales

Sexo: **Mujer**/Hombre.

Cargo docente que ocupa: **Profesora**

Titulación para acceder al puesto: **Licenciada en Filología Hispánica + Máster prof. ELE**

Tipo de centro por ubicación: **Urbano**/Rural.

Tipo de centro por su financiación: Público/**Privado**/Concertado.

Años de experiencia en la docencia de lengua y literatura en secundaria: **4**

Preguntas

1. ¿A qué cursos imparte clase de LCL?

Español lengua extranjera, B1-B2. Edades de mis alumnos: 15-18 años

2. ¿Qué dificultades observa en la expresión y comprensión oral del alumnado?, ¿cómo suele evaluar este aspecto?

En mi caso, con español para extranjeros, la comprensión depende del nivel que tengan y lo mismo ocurre con la expresión. Por lo general, siguen bien las instrucciones. Por su manera cultural de ser, no tienen problemas a la hora de participar de forma voluntaria en clase y aportar ideas u opiniones de modo oral. Para las correcciones, espero a que hayan terminado de hablar y o bien memorizo o bien anoto (o anoto en la pizarra o en un papel y luego traslado a la pizarra) los errores cometidos para repasar 2 o 3 cuando acabe la intervención.

3. ¿Qué importancia le da al lenguaje oral?, ¿se le dedica mucho tiempo?, ¿es un aspecto difícil de enseñar?, ¿qué actividades o técnicas realiza en este ámbito?

En ELE, con los planteamientos actuales y los que sigue mi escuela y yo misma, toda la enseñanza se basa en el aspecto comunicativo y en el uso real de la lengua. También hay escritura, pero en el aula lo fundamental es que los estudiantes hablen y se comuniquen.

4. ¿Qué dificultades de lectura, ortografía y expresión escrita observa en su alumnado?

Al darse más importancia a la comunicación hablada (algo que, como dije, es la tendencia actual en la enseñanza de lenguas extranjeras y que en la cultura didáctica de EE.UU. aún tiene

más importancia), se descuidan aspectos de corrección gramatical, control de los paradigmas verbales, algunos errores asociados al uso oral de la lengua (confusión porque-por qué). En general, no obstante, no observo grandes errores ortográficos que sí podrían ser habituales, como confusión de B-V o LL-Y. La organización del discurso y estructura de los trabajos escritos suele ser buena.

5. ¿Cómo describiría los hábitos de lectura del alumnado de Secundaria?, ¿leen mucho? ¿les gusta leer?, ¿qué tipo de textos suelen leer?, ¿utiliza alguna estrategia para la animación a la lectura?

Depende del alumnado, hay a quienes les encanta leer y otros que, al menos en su tiempo libre en el colegio, no suele hacerlo. Por mi parte, inserto en el aula pequeños textos o referencias a textos consagrados y más especialmente artículos periodísticos que se relacionen con los temas en los que estamos trabajando o sobre los que están investigando. En cambio, la literatura propiamente tiene una presencia menor en el programa educativo.

6. ¿Cuáles son las dificultades más importantes para facilitar que el alumnado aprenda gramática, para que aprenda a reflexionar sobre su propia lengua?

Sin lugar a dudas, que como tiene más peso el aspecto comunicativo, pulir la gramática queda relegado a un segundo plano. Siempre hay quien quiere hacerlo con la máxima perfección y entonces sí que atienden a los detalles gramaticales y a las comparativas con su propia lengua, sobre la que reflexionan. En cambio, por lo general, una vez llegada a una corrección más o menos aceptable, la mayoría se preocupan más por la puesta en práctica que por la reflexión metalingüística.

7. ¿Qué metodología y actividades suelen realizarse para enseñar el texto descriptivo en secundaria?, ¿qué dificultades presenta para el alumnado la redacción de este tipo de texto?

En los exámenes de léxico, tienen que hacer una definición de la palabra en español. Para eso, antes practicamos un poco sobre qué aspectos son necesarios mencionar al hacer una descripción, la importancia de seguir un orden, no utilizar términos vagos que no aportan información, etc. En otras ocasiones tienen que hacer textos semejantes para practicar diferentes estructuras y entonces les doy un guion sobre lo que no pueden dejar de mencionar y, al mismo tiempo, la importancia de articular el texto mediante conectores, para que no sea un listado de características.

8. El adjetivo es una palabra muy utilizada en la descripción: ¿cómo diría que el alumnado utiliza los adjetivos en su expresión oral o escrita?, ¿qué dificultades se observan?, ¿qué actividades suele realizar para la enseñanza del adjetivo?

Suelen quedarse por lo general en la zona de confort y utilizar o los más básicos o los que tienen una traducción directa de su lengua y que por lo tanto, también es otro tipo de zona de confort. Les animo a veces a buscar palabras más especializadas o precisas y trabajamos también con algunas listas de vocabulario y de adjetivos más avanzadas, aunque no es la parte

de la lengua en la que más nos detenemos (el léxico de adjetivos). Por otro lado, los textos descriptivos tienen menos peso en el currículo que los expositivos o argumentativos.

9. ¿Cómo valora los libros de texto de lengua castellana en general? y, más concretamente, ¿cómo tratan estos libros la descripción y el adjetivo?, ¿facilitan la comprensión y la motivación del alumnado? ¿Qué aspectos deberían mejorarse?

No puedo responder a esta pregunta. Además de no estar trabajando en el área de Lengua Castellana y Literatura, en mi caso no utilizamos manual sino que creamos y creo mi propio material.

10. ¿Cómo ve al alumnado actual?, ¿qué características, qué actitudes y qué nivel tiene?, ¿qué diferencias o cambios observa con respecto al alumnado de hace unos años?, ¿cómo ha influido el uso de las TIC en esos cambios?

Considero que no tengo datos suficientes para comparar con alumnado de hace unos años, ya que mi experiencia es corta. Tal vez más dependencia y distracciones ligadas al uso de ordenador en el aula, prisa por terminar y con el único objetivo de conseguir una buena nota, sin querer profundizar o disfrutar más del tema (no en todos los casos, pero sí de manera significativa), proyectos que se van sucediendo unos tras otros y que al final no recuerdan, porque apenas están entrando en un tema, tienen que acabarlo para pasar al siguiente y porque al mismo tiempo tienen otros tantos proyectos en otras asignaturas...

11. Teniendo en cuenta la sociedad actual (global, digital) y la era de la información y la comunicación, ¿cómo considera que debería enseñarse la lengua y la literatura en los próximos años?, ¿qué actividades o métodos serían los más adecuados para los adolescentes del siglo XXI?

Por el aspecto “global”, creo que está bien orientado porque tratamos distintos aspectos de España, comparada con su país, los EE.UU., atendemos distintas realidades personales, ideológicas, culturales, identitarias, etc. En cuanto al aspecto digital, ya que utilizan su ordenador e internet para todo, creo que es positivo si en el ámbito del aula recurrimos más al papel y a materiales tradicionales. Aun así, hago uso de herramientas digitales (videos, Kahoot, Google Drive y sus diferentes herramientas, todo el material está colgado en una especie de Moodle de la escuela) y ahora con la enseñanza online mucho más (¡qué remedio!). Ligada a la enseñanza, la búsqueda de información a través de internet es muy útil y permite además que cada alumno oriente su aprendizaje hacia el tema que más le motive. Por ejemplo, si estamos practicando el uso del *se* impersonal y pasivo a través de los deportes, cada uno puede buscar sobre el deporte que más le interese y centrarse en palabras de vocabulario de ese deporte (usando un diccionario online), buscar sobre el origen de ese deporte o la historia de algún deportista destacado... y hacer con todo ello un póster o infografía visual. Sin los recursos digitales, sería más difícil tanto tener un resultado estéticamente bonito y sencillo de hacer como que cada individuo encuentre datos para su proyecto personal o de grupo.

Informante 2

Cuestionario para el profesorado de Lengua Castellana y Literatura **de Educación Secundaria**

La enseñanza de la lengua castellana en secundaria con atención especial al discurso descriptivo y el uso del adjetivo

Le agradezco su colaboración al responder a este cuestionario dirigido a la investigación e innovación docente en la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria. Se garantiza la más absoluta confidencialidad de la información aportada. Atentamente, Rubén Pérez Sainz.

Datos generales

Sexo: **Mujer**/Hombre.

Cargo docente que ocupa: **Profesorado Secundaria (profesora de ámbitos dentro del Departamento de Orientación)**

Titulación para acceder al puesto: **Filología Hispánica y Máster de Secundaria**

Tipo de centro por ubicación: Urbano/Rural. **Rural**

Tipo de centro por su financiación: Público/Privado/Concertado. **Público**

Años de experiencia en la docencia de lengua y literatura en secundaria: **un año**

Preguntas

1. ¿A qué cursos imparte clase de LCL?

1º ESO, 2º ESO, 3º, ESO (1ºPR y 1ºPMAR 2ºPMAR)

2. ¿Qué dificultades observa en la expresión y comprensión oral del alumnado?, ¿cómo suele evaluar este aspecto?

Tienen muchas carencias, sobre todo en el plano de la expresión. No obstante, en estos cursos de adaptación curricular en grupo también he identificado casos bastante graves de comprensión oral, sobre todo relacionados con la falta de capacidad de concentración. Suelo tenerlo en cuenta dentro de los trabajos grupales, asignándole un %. Además, también lo tengo en cuenta en el apartado de actitud de la nota de cada evaluación, valorando sus intervenciones más o menos espontáneas en clase.

3. ¿Qué importancia le da al lenguaje oral?, ¿se le dedica mucho tiempo?, ¿es un aspecto difícil de enseñar?, ¿qué actividades o técnicas realiza en este ámbito?

Creo que no se le dedica el suficiente tiempo puesto que hay un currículo muy muy extenso y no se llega a todo. Por ello es más complejo de enseñar, porque precisa más tiempo y no siempre se dispone del mismo. Suelo hacer actividades grupales que impliquen algún tipo de expresión oral en grupo después, para que no se sientan desprotegidos en las primeras intervenciones, también incentivo su participación oral en clase en el día a día.

4. ¿Qué dificultades de lectura, ortografía y expresión escrita observa en su alumnado?

Básicamente, que casi ninguno tiene un hábito de lectura, entonces lo demás va unido, la ortografía y la expresión escrita. Suelen cometer muchísimas faltas y a la hora de expresar por escrito

lo hacen como si fuera un discurso oral ininterrumpido, sin ningún tipo de signos de puntuación y usando expresiones propias del registro oral.

5. ¿Cómo describiría los hábitos de lectura del alumnado de Secundaria?, ¿leen mucho? ¿les gusta leer?, ¿qué tipo de textos suelen leer?, ¿utiliza alguna estrategia para la animación a la lectura?

La mayor parte de los casos no tienen un hábito, aunque siempre hay excepciones. Aquellos que leen suelen ser novelas cortas contemporáneas del género juvenil, de corte amoroso o de aventuras/ciencia ficción. Dedicamos una hora de clase a leer en el aula la novela que han elegido ellos entre todos dentro de las posibilidades que ofrece el centro. Entre todos hicimos una lista de lectura al principio de cada una de las evaluaciones. De esta manera me aseguro que lean y todos tienen acceso a los recursos, aspecto muy a tener en cuenta en este tipo de cursos con situaciones familiares bastantes diversas.

6. ¿Cuáles son las dificultades más importantes para facilitar que el alumnado aprenda gramática, para que aprenda a reflexionar sobre su propia lengua?

Principalmente que es un tema que no les llama la atención a primera vista, no les motiva, no le encuentran utilidad metodológica.

7. ¿Qué y actividades suelen realizarse para enseñar el texto descriptivo en secundaria?, ¿qué dificultades presenta para el alumnado la redacción de este tipo de texto?

Personalmente suelo comenzar con la lectura de textos de ese tipo, luego entre todos identificamos los rasgos en común y luego los ponemos en comparación con la teoría. De esta manera trabajan de manera inductiva y se “les queda” la información de manera más sencilla y sin que se den cuenta, por decirlo de alguna manera. No sé como lo trabajarán otros profesionales, también depende de lo que te permita hacer la clase y del tiempo disponible. El alumnado suele encontrar dificultades con los textos descriptivos subjetivos principalmente, así como aquellos que precisan una mayor capacidad de abstracción.

8. El adjetivo es una palabra muy utilizada en la descripción: ¿cómo diría que el alumnado utiliza los adjetivos en su expresión oral o escrita?, ¿qué dificultades se observan?, ¿qué actividades suele realizar para la enseñanza del adjetivo?

Muchas veces la poca adjetivización es una característica común de las tareas del alumnado. Se observan dificultades de falta de léxico, principalmente. No obstante, si se les requieren actividades con instrucciones específicas para su uso lo desarrollan sin mayor problema. Es importante “entrenarles”. Dicho de otro modo, ir haciendo actividades paulatinas en el uso de la adjetivización. Suelen dar buenos resultados.

9. ¿Cómo valora los libros de texto de lengua castellana en general? y, más concretamente, ¿cómo tratan estos libros la descripción y el adjetivo?, ¿facilitan la comprensión y la motivación del alumnado? ¿Qué aspectos deberían mejorarse?

Cambia mucho según la editorial, algunos sí indican más en la expresión. El adjetivo se suele tratar desde el punto de vista gramatical principalmente, más que su uso dentro de las descripciones,

no obstante en todos los cursos se trabaja la misma y trato de incentivar el uso de este tipo de palabras en sus escritos para hacerlos más ricos léxicamente. Los ejercicios propuestos en los libros de texto muchas veces son o meramente mecánicos y repetitivos o demasiado amplios, para los cuales el alumnado no tiene las herramientas suficientes. No hay un término medio o, mejor dicho, no hay tareas de transición entre un extremo y otro que permita a los/as alumnos/as llegar desde un punto hasta el otro.

10. ¿Cómo ve al alumnado actual?, ¿qué características, qué actitudes y qué nivel tiene?, ¿qué diferencias o cambios observa con respecto al alumnado de hace unos años?, ¿cómo ha influido el uso de las TIC en esos cambios?

Creo que mi percepción al respecto es sesgada puesto que solamente he trabajado con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo puesto que forma parte del Programa de Refuerzo (el equivalente al PAI en Aragón) y al PMAR. No obstante, los niveles son muy dispares y ello es consecuencia, en mi opinión, más de la motivación intrínseca de cada persona en particular que de sus capacidades y habilidades. No puedo comparar con el alumnado de hace unos años porque no estaba en activo. Este estado de alarma me ha permitido darme cuenta de que estos “nativos digitales” no son tan doctos en TIC como puede parecer en un primer momento, muchos de ellos solo dominan 2 aplicaciones del móvil para comunicarse por medio de redes sociales, pero no tienen un conocimiento suficiente de otro tipo de herramientas TIC imprescindibles para su desarrollo profesional futuro. Creo que ya desde la Educación Primaria se les debería enseñar cosas básicas como mandar un mail o utilizar de manera básica un procesador de textos.

11. Teniendo en cuenta la sociedad actual (global, digital) y la era de la información y la comunicación, ¿cómo considera que debería enseñarse la lengua y la literatura en los próximos años?, ¿qué actividades o métodos serían los más adecuados para los adolescentes del siglo XXI?

La respuesta es compleja y complicada. No tengo la respuesta en mi mano. No obstante, el estado de excepción me ha hecho darme cuenta de que la educación presencial no tiene que desaparecer, tiene características que se pierden en la formación telemática y considero que, si bien es adecuada para cursos superiores con alumnado más maduro, la Enseñanza Obligatoria debe continuar siendo presencial. Por supuesto todo ello introduciendo innovaciones metodológicas y tecnológicas que tenemos a nuestro alcance, que motivan al alumnado por otra parte. En mi humilde opinión, el futuro está en unir tradición e innovación.

Informante 3

Cuestionario para el profesorado de Lengua Castellana y Literatura

de Educación Secundaria

La enseñanza de la lengua castellana en secundaria con atención especial al discurso descriptivo y el uso del adjetivo

Le agradezco su colaboración al responder a este cuestionario dirigido a la investigación e innovación docente en la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria. Se garantiza la más absoluta confidencialidad de la información aportada. Atentamente, Rubén Pérez Sainz.

Datos generales

Sexo: **Mujer**

Cargo docente que ocupa: **Profesora de Educación Secundaria**

Titulación para acceder al puesto: **Grado en Filología Hispánica**

Tipo de centro por ubicación: **Rural**

Tipo de centro por su financiación: **Público**

Años de experiencia en la docencia de lengua y literatura en secundaria: **Uno**

Preguntas

1. ¿A qué cursos imparte clase de LCL?

A segundo, tercero y cuarto de la ESO

2. ¿Qué dificultades observa en la expresión y comprensión oral del alumnado?, ¿cómo suele evaluar este aspecto?

La mayor dificultad que encuentro es que se han habituado a no entender el vocabulario de los libros de texto y lectura y, por ello, tampoco preguntan aquellas palabras desconocidas durante las explicaciones. Incluso empleando un vocabulario básico y reiterando los conceptos fundamentales hay lagunas en su comprensión. En cuanto a la expresión, depende mucho del alumno, pero algunos no saben cambiar el registro ni tienen en cuenta que están en un contexto escolar, lo que hay que recordarles. Lo evalúo mediante actividades específicas, como pequeñas exposiciones de distinto grado de formalidad y que previamente han podido preparar.

3. ¿Qué importancia le da al lenguaje oral?, ¿se le dedica mucho tiempo?, ¿es un aspecto difícil de enseñar?, ¿qué actividades o técnicas realiza en este ámbito?

Considero que es más o menos igual de importante que el lenguaje escrito. Procuro intercalar actividades orales y de escritura. Es complejo enseñarlo no tanto por su dificultad intrínseca, sino porque el alumnado no concibe que hablar a los compañeros o en público sea algo que deba ser entrenado. Procuro fomentar el lenguaje oral mediante actividades en grupo, con portavoces dentro de cada grupo de trabajo, con actividades en las que los alumnos deben parafrasear lo que se ha explicado, o exponer su propio trabajo creativo, o leer en voz alta de forma dramatizada, entre otras.

4. ¿Qué dificultades de lectura, ortografía y expresión escrita observa en su alumnado?

Las dificultades de lectura son elevadas, en primer lugar porque, en general, los alumnos se han acostumbrado a una lectura rápida, superficial y sin matices, más propia de las redes sociales o de la mensajería instantánea, también llena de faltas de ortografía. Cuando leen, procuran terminar cuanto antes la lectura, sin pararse a preguntarse por aquellos términos, expresiones o fragmentos que no han entendido. En cuanto a la expresión escrita, las faltas de ortografía dependen mucho del alumnado, los hay con un cuidado impecable en la ortografía; otros tienen serias dudas o escriben la misma palabra cada vez de una forma para “minimizar los fallos”.

5. ¿Cómo describiría los hábitos de lectura del alumnado de Secundaria?, ¿leen mucho? ¿les gusta leer?, ¿qué tipo de textos suelen leer?, ¿utiliza alguna estrategia para la animación a la lectura?

Diría que hay dos vertientes, aquellos a quienes les apasiona leer y otros que leen porque deben leer. Respecto al resto de preguntas apenas puedo responder porque llevo dos meses con el grupo. En cuanto a la animación de la lectura procuro leer textos en clase, comenzar las lecturas que deben leer en casa con ellos, hacerles preguntas sobre estas, hacer lecturas dramatizadas, etc.

6. ¿Cuáles son las dificultades más importantes para facilitar que el alumnado aprenda gramática, para que aprenda a reflexionar sobre su propia lengua?

En algunos casos el mayor problema es la capacidad de abstracción del alumnado (en segundo de la ESO algunos conceptos todavía resultan complicados), en los cursos siguientes, a veces se repasan algunos conceptos rápidamente porque no se puede repetir todo el curso, y hay lagunas de los cursos anteriores.

7. ¿Qué metodología y actividades suelen realizarse para enseñar el texto descriptivo en secundaria?, ¿qué dificultades presenta para el alumnado la redacción de este tipo de texto?

Se procura plantear el comentario de texto y la realización de textos por parte del alumno, en este último caso se pide que realicen textos cercanos a su experiencia. En general no resulta excesivamente difícil para ellos redactarlo. Resulta más complicado hacerles ver la diferencia entre narración y descripción.

8. El adjetivo es una palabra muy utilizada en la descripción: ¿cómo diría que el alumnado utiliza los adjetivos en su expresión oral o escrita?, ¿qué dificultades se observan?, ¿qué actividades suele realizar para la enseñanza del adjetivo?

Oralmente emplean adjetivos muy coloquiales y además son escasos. En cuanto a la expresión escrita, si se les incide en que deben aparecer adjetivos sí que los emplean sin mayor dificultad, incluso los anteponen para simular un uso más literario. Quizás el mayor problema lo encuentro en algunos grupos que no distinguen el adjetivo del adverbio por mucho que se les explique la diferencia cada vez que se retome el tema. No he tenido que enseñar el adjetivo como tal por ahora.

9. ¿Cómo valora los libros de texto de lengua castellana en general? y, más concretamente, ¿cómo tratan estos libros la descripción y el adjetivo?, ¿facilitan la comprensión y la motivación del alumnado? ¿Qué aspectos deberían mejorarse?

He observado que hay dos tipos de texto: los que intentan aportar toda la información posible y resultan farragosos para el alumnado, y los que procuran hacer más sencilla la comprensión de lo esencial pero que, en ocasiones, se quedan escasos y muestran más imágenes y dibujos que texto. Creo que hay libros que cumplen un punto medio y estos sí facilitan el manejo de los contenidos. Creo que las actividades más motivadoras son las más creativas y que habitualmente se han de preparar aparte. Además los libros plantean actividades de creatividad e investigación que suponen la existencia de unos medios digitales que no siempre se tienen.

10. ¿Cómo ve al alumnado actual?, ¿qué características, qué actitudes y qué nivel tiene?, ¿qué diferencias o cambios observa con respecto al alumnado de hace unos años?, ¿cómo ha influido el uso de las TIC en esos cambios?

No puedo hacer una comparación del alumnado actual con el anterior porque solo he podido ver con perspectiva de profesora el alumnado de este curso escolar.

11. Teniendo en cuenta la sociedad actual (global, digital) y la era de la información y la comunicación, ¿cómo considera que debería enseñarse la lengua y la literatura en los próximos años?, ¿qué actividades o métodos serían los más adecuados para los adolescentes del siglo XXI?

Creo que no hay que demonizar las TIC a la hora de aplicarlas a la enseñanza, pero tampoco los métodos tradicionales y el desarrollo de habilidades que tampoco tienen desarrolladas (hacer esquemas, saber sacar las ideas principales de un texto, escribir a mano...).

Informante 4

Cuestionario para el profesorado de Lengua Castellana y Literatura **de Educación Secundaria**

La enseñanza de la lengua castellana en secundaria con atención especial al discurso descriptivo y el uso del adjetivo

Le agradezco su colaboración al responder a este cuestionario dirigido a la investigación e innovación docente en la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria. Se garantiza la más absoluta confidencialidad de la información aportada. Atentamente, Rubén Pérez Sainz.

Datos generales

Sexo: Mujer/Hombre: **Hombre**

Cargo docente que ocupa: **Profesor de Lengua y Literatura Española**

Titulación para acceder al puesto: **Graduado en Filología Hispánica**

Tipo de centro por ubicación: Urbano/Rural: **Urbano**

Tipo de centro por su financiación: Público/Privado/Concertado: **Privado**

Años de experiencia en la docencia de lengua y literatura en secundaria: **22**

Preguntas

1. ¿A qué cursos imparte clase de LCL?

Segundo, tercero y cuarto de ESO y primero y segundo de bachillerato.

2. ¿Qué dificultades observa en la expresión y comprensión oral del alumnado?, ¿cómo suele evaluar este aspecto?

Principalmente, no distinguen entre situaciones comunicativas ni interlocutores y se expresan en público de la misma manera que en privado. Diariamente mediante observación y una vez por evaluación en exposiciones, si es posible.

3. ¿Qué importancia le da al lenguaje oral?, ¿se le dedica mucho tiempo?, ¿es un aspecto difícil de enseñar?, ¿qué actividades o técnicas realiza en este ámbito?

La importancia de la expresión oral es máxima y equiparable a la escrita. Diariamente se corrigen cuantos aspectos susceptibles de mejora se van detectando. Entiendo que la principal dificultad en su enseñanza estriba en la falta de relevancia que se percibe del empleo de una correcta expresión oral, pues se suele identificar de manera exclusiva la expresión escrita con las situaciones formales y la oral de manera principal con las informales. Fundamentalmente, se aprovechan las intervenciones del alumnado en clase para corregir o aportar detalles que permitan subsanar deficiencias e invitan a mejorar los resultados.

4. ¿Qué dificultades de lectura, ortografía y expresión escrita observa en su alumnado?

Múltiples y recurrentes. Realmente, las dificultades para lograr unos frutos satisfactorios en el proceso de expresión escrita son escandalosamente altos a juzgar por los resultados; y siempre son mayores en el proceso de redacción que en el de lectura, que se afronta con mayor soltura. No obstante,

suele haber cierta correspondencia entre la lectura abundante y correcta y la producción escrita satisfactoria. Es de tal magnitud el problema que se dan muchos casos en los que el alumnado podría terminar suspendiendo un instrumento de evaluación por su ortografía si se descontase 0.10 por cada falta ortográfica y no por los contenidos mostrados.

5. ¿Cómo describiría los hábitos de lectura del alumnado de Secundaria?, ¿leen mucho? ¿les gusta leer?, ¿qué tipo de textos suelen leer?, ¿utiliza alguna estrategia para la animación a la lectura?

En una evidente mayoría, el alumnado considera la lectura una actividad probablemente beneficiosa, pero habitualmente poco o nada practicada y son los controles de lectura obligatorios alicientes habituales para su realización. Salvo excepciones, no dice que sí cuando es preguntado. Probablemente, les gusta más de lo que lo hacen, pues la respuesta habitual tras la propuesta de una lectura obligatoria suele ser que sí. Habitualmente, suelo suscitar la atracción por la lectura proponiendo obras que puedan resultarles atractivas y llevo a cabo una breve presentación histriónicamente atractiva y sugerente de la obra que propongo.

6. ¿Cuáles son las dificultades más importantes para facilitar que el alumnado aprenda gramática, para que aprenda a reflexionar sobre su propia lengua?

Fundamentalmente, la poca atracción que la materia les suscita y la nula utilidad que le ven.

7. ¿Qué metodología y actividades suelen realizarse para enseñar el texto descriptivo en secundaria? ¿Qué dificultades presenta para el alumnado la redacción de este tipo de texto?

Una de las actividades es recalcar su empleo en textos, como algunos textos periodísticos y narraciones donde abunde la écfrasis. Habitualmente, la falta de atención en aspectos importantes que representen esas realidades a la hora de describirlas. Ocasionalmente, la falta de intención y dejadez. También es frecuente el predominio de solecismos y la inobservancia de las reglas de la correlación de tiempos.

8. El adjetivo es una palabra muy utilizada en la descripción: ¿cómo diría que el alumnado utiliza los adjetivos en su expresión oral o escrita?, ¿qué dificultades se observan?, ¿qué actividades suele realizar para la enseñanza del adjetivo?

El empleo de la adjetivación en los textos del alumnado en secundaria suele ser escaso y su variedad reducida. La falta de variedad, principalmente. Por lo general, partir de los materiales de los libros de texto y, si el desarrollo de la clase lo permite, apoyo con listados y contextualizaciones.

9. ¿Cómo valora los libros de texto de lengua castellana en general? y, más concretamente, ¿cómo tratan estos libros la descripción y el adjetivo?, ¿facilitan la comprensión y la motivación del alumnado? ¿Qué aspectos deberían mejorarse?

No se pueden clasificar todos de igual manera, pero, generalmente, todos tienen materiales de apoyo muy aprovechables. De forma mejorable. No especialmente. La contextualización y que sea el alumnado el que lleve a cabo la elaboración de textos.

10. ¿Cómo ve al alumnado actual?, ¿qué características, qué actitudes y qué nivel tiene?, ¿qué diferencias o cambios observa con respecto al alumnado de hace unos años?, ¿cómo ha influido el uso de las TIC en esos cambios?

No se puede generalizar, pero existe una tendencia a la ley del mínimo esfuerzo. Sin generalizar, es cierto que el nivel es paulatinamente menor. Existe menos desarrollo de la memoria y crece la desmotivación derivada de la falta de percepción útil de la materia. Ha facilitado bastante la realización de trabajos más elaborados, pero los contenidos no siempre son proporcionales. Por otra parte, tampoco es cierto que el alumnado se pueda calificar como “nativos digitales”, pues muestran bastante desconocimiento de los programas de edición de textos y afines.

11. Teniendo en cuenta la sociedad actual (global, digital) y la era de la información y la comunicación, ¿cómo considera que debería enseñarse la lengua y la literatura en los próximos años?, ¿qué actividades o métodos serían los más adecuados para los adolescentes del siglo XXI?

Introduciendo los avances tecnológicos en el aula, pero sin dejar de hacer hincapié en los contenidos. Se pueden aprovechar muchos materiales audiovisuales para mostrar en el aula recreaciones de realidades pasadas que muchas veces se estudian en clase, como adaptaciones de obras literarias. Aquellas que permitiesen acercar la lengua y la literatura a su realidad.

Informante 5

Cuestionario para el profesorado de Lengua Castellana y Literatura **de Educación Secundaria**

La enseñanza de la lengua castellana en secundaria con atención especial al discurso descriptivo y el uso del adjetivo

Le agradezco su colaboración al responder a este cuestionario dirigido a la investigación e innovación docente en la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria. Se garantiza la más absoluta confidencialidad de la información aportada. Atentamente, Rubén Pérez Sainz.

Datos generales

Sexo: **Hombre**.

Cargo docente que ocupa: **Profesor de Lengua y Literatura de E.S.O. y Bachillerato**

Titulación para acceder al puesto: **Doctor en Filología Hispánica**

Tipo de centro por ubicación: **Urbano**.

Tipo de centro por su financiación: **Público**.

Años de experiencia en la docencia de lengua y literatura en secundaria: **12 años**.

Preguntas

1. ¿A qué cursos imparte clase de LCL?

3º E.S.O., 4º E.S.O. y 1º Bachillerato.

2. ¿Qué dificultades observa en la expresión y comprensión oral del alumnado?, ¿cómo suele evaluar este aspecto?

Las dificultades en el orden de la comprensión tienen que ver, sobre todo, con problemas para mantener la concentración en exposiciones largas o abstractas. El alumnado tiende a distraerse con facilidad si los estímulos no son constantes e interactivos. En cuanto a la expresión oral es pobre, en términos generales. Esta evidencia nos ha llevado a proponer e impartir este curso en nuestro centro la asignatura de Oratoria para alumnos de 1º de Bachillerato. Con alumnos de cursos inferiores, trato de hacerles defender trabajos en público, e intento que aprendan a dominar los rudimentos básicos de la cortesía verbal (formas de trato, uso de registro formal, etc.), en la que algunos alumnos muestran deficiencias.

3. ¿Qué importancia le da al lenguaje oral?, ¿se le dedica mucho tiempo?, ¿es un aspecto difícil de enseñar?, ¿qué actividades o técnicas realiza en este ámbito?

Es un aspecto muy importante, a mi juicio muy descuidado en España, a diferencia de lo que ocurre en otros países de nuestro entorno (Francia) o mismo dominio lingüístico (Hispanoamérica), donde la expresión oral juega un papel importante en la educación del alumno como futuro ciudadano. Ciertamente es un aspecto de enseñanza compleja, tanto por la configuración de las clases como por la poca atención que le dedica el currículo.

4. ¿Qué dificultades de lectura, ortografía y expresión escrita observa en su alumnado?

Aprecio dificultades graves. Creo que es el gran reto de la enseñanza en nuestro país: recuperar al lector adolescente, inculcarle una sensibilidad literaria. La cuestión ortográfica es la menos preocupante, en realidad es el síntoma de un problema mayor, que tiene que ver con la formación de una imaginación literaria rica y de provecho futuro para el alumno.

5. ¿Cómo describiría los hábitos de lectura del alumnado de Secundaria?, ¿leen mucho? ¿les gusta leer?, ¿qué tipo de textos suelen leer?, ¿utiliza alguna estrategia para la animación a la lectura?

Es un alumnado que se ha desenganchado del hábito lector adquirido en Infantil y Primaria y al que cuesta convencer de que debe expandir su gusto para enriquecer su comprensión del mundo. En el centro en el que trabajo hemos dispuesto una serie de actividades (lectura de cuentos durante los recreos, creación de un club de lectura mensual), con las que, muy lentamente, ganamos “nuevos adeptos” para la causa.

6. ¿Cuáles son las dificultades más importantes para facilitar que el alumnado aprenda gramática, para que aprenda a reflexionar sobre su propia lengua?

Más que “académicas”, quizás sean culturales. Vivimos en un mundo en el que se minusvalora la importancia de adquirir una conciencia metalingüística, un pensamiento sobre la lengua y sus implicaciones sociales y personales. Al alumno le cuesta ver que lo que trabajamos en clase va a ser fundamental en su suerte como persona.

7. ¿Qué metodología y actividades suelen realizarse para enseñar el texto descriptivo en secundaria?, ¿qué dificultades presenta para el alumnado la redacción de este tipo de texto?

El texto descriptivo se trabaja bien en Primaria y se refuerza en los primeros cursos de la E.S.O. En este caso, no veo problemas reseñables.

8. El adjetivo es una palabra muy utilizada en la descripción: ¿cómo diría que el alumnado utiliza los adjetivos en su expresión oral o escrita?, ¿qué dificultades se observan?, ¿qué actividades suele realizar para la enseñanza del adjetivo?

Los problemas en el uso del adjetivo son los derivados de una pobreza léxica general, fruto de la falta de lectura antes tratada. Realizamos ejercicios de sinónimos y lecturas especializadas.

9. ¿Cómo valora los libros de texto de lengua castellana en general? y, más concretamente, ¿cómo tratan estos libros la descripción y el adjetivo?, ¿facilitan la comprensión y la motivación del alumnado? ¿Qué aspectos deberían mejorarse?

Los manuales son correctos, en líneas generales. El problema no está “ahí”, sino en el exterior, en todo lo que envuelve al alumno. Por desgracia, la cuestión no es tan sencilla, no depende tanto de los medios como de una disposición colectiva e individual, de un deseo real por valorar la formación humanística.

10. ¿Cómo ve al alumnado actual?, ¿qué características, qué actitudes y qué nivel tiene?, ¿qué diferencias o cambios observa con respecto al alumnado de hace unos años?, ¿cómo ha influido el uso de las TIC en esos cambios?

Diría que es un alumnado “nervioso”, “desubicado”. En ocasiones, espera del sistema educativo “entretenimiento”, cuando el objetivo prioritario de la enseñanza es ampliar la comprensión. Las TIC son una herramienta poderosa. Diría que todavía no hemos aprendido a usarlas. Depositamos en ellas esperanzas que en ocasiones nos alejan del objetivo. De nuevo, el problema no está en el medio, sino en el fondo.

11. Teniendo en cuenta la sociedad actual (global, digital) y la era de la información y la comunicación, ¿cómo considera que debería enseñarse la lengua y la literatura en los próximos años?, ¿qué actividades o métodos serían los más adecuados para los adolescentes del siglo XXI?

Es fundamental que el alumno desarrolle una sensibilidad literaria, un deseo de comprender. Sin esa sensibilidad, disponible en el niño y cultivada por los maestros, trabajaremos en baldío. Yo no pierdo la esperanza, por supuesto. La sensibilidad es inherente al espíritu humano, por más que en ocasiones parezca aletargada.

Informante 6

Cuestionario para el profesorado de Lengua Castellana y Literatura **de Educación Secundaria**

La enseñanza de la lengua castellana en secundaria con atención especial al discurso descriptivo y el uso del adjetivo

Le agradezco su colaboración al responder a este cuestionario dirigido a la investigación e innovación docente en la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria. Se garantiza la más absoluta confidencialidad de la información aportada. Atentamente, Rubén Pérez Sainz.

Datos generales

Sexo: **Mujer.**

Cargo docente que ocupa: **Profesora de Lengua Castellana y Literatura, Coordinadora de Formación.**

Titulación para acceder al puesto: **Filología Hispánica.**

Tipo de centro por ubicación: **Rural.**

Tipo de centro por su financiación: **Público.**

Años de experiencia en la docencia de lengua y literatura en secundaria: **17 años.**

Preguntas

1. ¿A qué cursos imparte clase de LCL?

Este año son dos grupos de 1º ESO, un grupo de 3ª y otro grupo de 4º.

2. ¿Qué dificultades observa en la expresión y comprensión oral del alumnado?, ¿cómo suele evaluar este aspecto?

Una de las cuestiones más difíciles es hacerles comprender que hablar correctamente es bueno para ellos y para todos los hispanohablantes; que forman parte de una comunidad de más de 400 millones de hablantes y que cuanto más sepamos sobre nuestra lengua, mejor nos entenderemos y más durará ese entendimiento. Cuesta mucho sacarles de ideas como “esa palabra no se usa”, “yo no hablo así”, “nunca he oído eso”, “yo siempre lo digo así / aquí se dice así”, etc. Son frases que repiten constantemente cuando corriges algo o aportas estructuras nuevas, o de registro lingüístico elevado. El tema de la adecuación al momento y al lugar también es difícil para el alumnado, porque no distinguen ni cambian su forma de dirigirse a un desconocido o a un amigo. La expresión oral la suelo evaluar de dos formas: la más importante es a través de exposiciones orales que hacen primero mediante un vídeo que me envían; y después ante el resto de la clase. La comprensión oral, como tal, no la evalúo, pero sí que la tengo presente constantemente: lo más habitual cuando das algún tipo de instrucción para hacer algo, es que alguien levante la mano para preguntarte si lo que hay que hacer es... y reformulan lo que yo les he dicho. Mi respuesta siempre es la misma: “¿Y tú qué crees?” De esta manera intento que tengan más confianza en lo que escuchan y comprenden.

3. ¿Qué importancia le da al lenguaje oral?, ¿se le dedica mucho tiempo?, ¿es un aspecto difícil de enseñar?, ¿qué actividades o técnicas realiza en este ámbito?

Para mí la expresión oral es muy importante, en clase se habla mucho y siempre intento que lo hagan correctamente, corregimos entre todos alguna expresión sobre la que yo llamo la atención, reflexionamos sobre el porqué se dice así o se comete ese error... La expresión oral espontánea es constante, pero la evaluación mediante exposiciones es mucho menor, solo pueden hacer una cada alumno/a durante un curso.

4. ¿Qué dificultades de lectura, ortografía y expresión escrita observa en su alumnado?

En estos aspectos, depende mucho del nivel, en 1º y 2º de ESO presentan más dificultades y en 3º y 4º, menos. La lectura suele ser correcta en 1º y 2º, pero sin darle mucho sentido, en 3º y 4º le dan más sentido y eso significa que comprenden mejor cuando leen en voz alta. La comprensión lectora se evalúa en todas las pruebas, incrementando la dificultad del texto y de las preguntas según el curso. La ortografía es un caballo de batalla en los primeros cursos, porque les da mucha pereza escribir correctamente, ya que están muy acostumbrados a hacerlo mal a través de wasap, por ejemplo y otras redes sociales. El tema de la puntuación es también complicado, porque no están habituados a utilizarla. En los cursos altos también les cuesta, pero cuando ven que baja la nota, espabilan. La mayor dificultad en la expresión escrita es que la diferencien de su propia expresión oral (en muchos casos), que planifiquen y organicen un discurso coherente, pero sobre todo cohesionado. Por ejemplo, lo habitual es encontrar respuestas telegráficas en los exámenes, sin marcadores discursivos, sin relación con la pregunta...

5. ¿Cómo describiría los hábitos de lectura del alumnado de Secundaria?, ¿leen mucho? ¿les gusta leer?, ¿qué tipo de textos suelen leer?, ¿utiliza alguna estrategia para la animación a la lectura?

La lectura es una cuestión muy individual, hay adolescentes que no leen y otros leen muchísimo. Normalmente el que lee es porque le gusta... Suelen leer literatura juvenil, aunque en cursos altos ya puedes encontrar quien lee literatura de adultos. La estrategia de animación a la lectura que utilizo es leer en clase, a veces un poquito cada día, a veces dedico una sesión entera a la semana. Lo considero importante porque así le doy sentido a la lectura que deben hacer obligatoriamente. Y siempre les doy la opción de realizar una ficha de lectura sobre alguna obra que ellos quieran (con mi visto bueno) para subir la nota de la evaluación.

6. ¿Cuáles son las dificultades más importantes para facilitar que el alumnado aprenda gramática, para que aprenda a reflexionar sobre su propia lengua?

Muchas veces no le ven sentido, consideran que con hacerse entender es suficiente. Les resulta difícil porque no quieren memorizar o porque la reflexión gramatical les parece una cosa de maricianos, y perdón por la expresión.

7. ¿Qué metodología y actividades suelen realizarse para enseñar el texto descriptivo en secundaria?, ¿qué dificultades presenta para el alumnado la redacción de este tipo de texto?

La descripción se trabaja sobre todo en los primeros cursos (primero y tercero). Normalmente se van haciendo actividades con adjetivos, figuras literarias (metáfora, comparación, personificación...)

todas ellas enfocadas a que al final redacten una descripción, que puede ser de diferentes tipos: retrato, topografía, caricatura... Uso metodología por tareas para este contenido.

8. El adjetivo es una palabra muy utilizada en la descripción: ¿cómo diría que el alumnado utiliza los adjetivos en su expresión oral o escrita?, ¿qué dificultades se observan?, ¿qué actividades suele realizar para la enseñanza del adjetivo?

Utilizan pocos adjetivos por lo general, les cuesta dar más de uno. Para aprender el adjetivo primero estudiamos su gramática: terminaciones, género, número y grado; hacemos actividades de gramática. Y después su comprensión y expresión: especificativos, explicativos, epítetos; aquí hacemos actividades más reflexivas, de identificación e interpretación.

9. ¿Cómo valora los libros de texto de lengua castellana en general? y, más concretamente, ¿cómo tratan estos libros la descripción y el adjetivo?, ¿facilitan la comprensión y la motivación del alumnado? ¿Qué aspectos deberían mejorarse?

Los libros de texto están bien en general, pero ninguno es perfecto. Ambos contenidos forman parte del currículo de 1º de ESO. La descripción suele aparecer en más de una unidad didáctica, y después de haber trabajado la narración; mientras que el adjetivo se estudia en el apartado de gramática de una unidad didáctica en concreto, normalmente en la primera en la que hablamos de la descripción. Suelen aparecer actividades atractivas y adecuadas para el alumnado, yo hago algunas de ellas, pero muchas veces utilizamos nuestra propia creatividad para acercar más la tarea a la realidad del alumnado.

10. ¿Cómo ve al alumnado actual?, ¿qué características, qué actitudes y qué nivel tiene?, ¿qué diferencias o cambios observa con respecto al alumnado de hace unos años?, ¿cómo ha influido el uso de las TIC en esos cambios?

Personalmente, no veo grandes diferencias, son adolescentes o preadolescentes es normal que expresen cierto rechazo a la norma, a la disciplina en el trabajo... El nivel que traen no me preocupa demasiado, al contrario, me preocupa el que tienen al finalizar el curso. Siempre he dado clase a alumnado que tenía contacto con las TIC, así que no puedo apreciar diferencias. Para mí sí que ha habido un cambio a mejor, ya que con la pizarra digital y un ordenador en el aula, por ejemplo, las clases son mucho más dinámicas.

11. Teniendo en cuenta la sociedad actual (global, digital) y la era de la información y la comunicación, ¿cómo considera que debería enseñarse la lengua y la literatura en los próximos años?, ¿qué actividades o métodos serían los más adecuados para los adolescentes del siglo XXI?

Sin perder de vista la escritura manual, deberíamos enseñar a nuestro alumnado la competencia digital, ya se hace, pero supongo que cada vez irá a más: cómo utilizar procesadores de textos creo que será una de nuestras ocupaciones y también la adecuación. Los adolescentes tienen emplean las TIC solo para su ocio, debemos enseñarles a trabajar y aprender con ellas también.

Informante 7

Cuestionario para el profesorado de Lengua Castellana y Literatura **de Educación Secundaria**

La enseñanza de la lengua castellana en secundaria con atención especial al discurso descriptivo y el uso del adjetivo

Le agradezco su colaboración al responder a este cuestionario dirigido a la investigación e innovación docente en la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria. Se garantiza la más absoluta confidencialidad de la información aportada. Atentamente, Rubén Pérez Sainz.

Datos generales

Sexo: **Mujer**

Cargo docente que ocupa: **Profesora**

Titulación para acceder al puesto: **Licenciada en Filología hispánica**

Tipo de centro por ubicación: **IES**

Tipo de centro por su financiación: **Público**

Años de experiencia en la docencia de lengua y literatura en secundaria: **Cinco años**

Preguntas

1. ¿A qué cursos imparte clase de LCL?

2º ESO, 3º ESO, 1º Bachillerato

2. ¿Qué dificultades observa en la expresión y comprensión oral del alumnado?, ¿cómo suele evaluar este aspecto?

En general, no saben expresarse bien porque a veces no comprenden lo que escuchan y tienen un vocabulario muy limitado.

3. ¿Qué importancia le da al lenguaje oral?, ¿se le dedica mucho tiempo?, ¿es un aspecto difícil de enseñar?, ¿qué actividades o técnicas realiza en este ámbito?

Intento que hagan alguna exposición de temas sencillos o que les gusten, también que argumenten lo que exponen y lectura en voz alta una vez a la semana con los cursos más bajos para que le den sentido y expresividad a lo que leen.

4. ¿Qué dificultades de lectura, ortografía y expresión escrita observa en su alumnado?

No hacen pausas en la lectura ni le dan el ritmo adecuado, les cuesta mucho escribir y leer y ello repercute en su deficiente comprensión lectora y faltas de ortografía.

5. ¿Cómo describiría los hábitos de lectura del alumnado de Secundaria?, ¿leen mucho? ¿les gusta leer?, ¿qué tipo de textos suelen leer?, ¿utiliza alguna estrategia para la animación a la lectura?

En general, no les gusta leer, salvo casos aislados. Suelen leer lo que se les pide como lecturas obligatorias aunque luego les guste. Les proponemos lecturas juveniles amenas que tienen algún

ingrediente de misterio o defensa de los derechos humanos para que les atraigan: *Valkiria*, *Rosa Parks* y otras relacionadas con el currículo: *La Celestina*, *El Lazarillo*.

6. ¿Cuáles son las dificultades más importantes para facilitar que el alumnado aprenda gramática, para que aprenda a reflexionar sobre su propia lengua?

El problema es que todo lo que les hace reflexionar o tiene un componente de creatividad les cuesta mucho hacerlo. Dicen que no se les ocurre nada, que no lo entienden o que no lo saben hacer. No quieren pensar, quieren que se lo demos hecho o preguntan si es obligatorio para no hacerlo.

7. ¿Qué metodología y actividades suelen realizarse para enseñar el texto descriptivo en secundaria?, ¿qué dificultades presenta para el alumnado la redacción de este tipo de texto?

Yo les propongo trabajar la descripción a partir de la novela que estén leyendo para centrarnos en actividades concretas. Algunos sí trabajan las características del texto descriptivo, pero con otros, en Bachillerato concretamente, no he conseguido que identifiquen una topografía o una etopeya. Con los pequeños suelo utilizar vídeos o páginas web que muestran con imágenes las características de los textos descriptivos y les resultan más atractivas. También les propongo hacer descripciones de cosas que les gusten.

8. El adjetivo es una palabra muy utilizada en la descripción: ¿cómo diría que el alumnado utiliza los adjetivos en su expresión oral o escrita?, ¿qué dificultades se observan?, ¿qué actividades suele realizar para la enseñanza del adjetivo?

Su vocabulario es muy pobre, a veces no saben el significado de adjetivos muy comunes, dicen que nunca los han oído. En cada tema intento introducirles adjetivos nuevos y les explico el significado o les hago que lo busquen para que luego puedan emplearlo en la expresión escrita, porque en la oral suelen emplear los que ya conocen.

9. ¿Cómo valora los libros de texto de lengua castellana en general? y, más concretamente, ¿cómo tratan estos libros la descripción y el adjetivo?, ¿facilitan la comprensión y la motivación del alumnado? ¿Qué aspectos deberían mejorarse?

En todos los libros que manejo en el aula hay algún tema que hace referencia al adjetivo y a los textos descriptivos, pero hay que apoyarlos con materiales suplementarios para que les resulte atractivo. Como he señalado, apoyarlos con vídeos, actividades personales que les motiven...

10. ¿Cómo ve al alumnado actual?, ¿qué características, qué actitudes y qué nivel tiene?, ¿qué diferencias o cambios observa con respecto al alumnado de hace unos años?, ¿cómo ha influido el uso de las TIC en esos cambios?

Tienen mucho mayor acceso al conocimiento, pero siguen prefiriendo que les demos las explicaciones en clase y tener que indagar lo menos posible, a pesar de que en general dominan las tecnologías.

11. Teniendo en cuenta la sociedad actual (global, digital) y la era de la información y la comunicación, ¿cómo considera que debería enseñarse la lengua y la literatura en los próximos

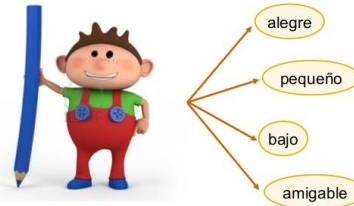
años?, ¿qué actividades o métodos serían los más adecuados para los adolescentes del siglo XXI?

Creo que deberíamos fomentar más el aprendizaje por descubrimiento. Lo he intentado sobre todo con Bachillerato, pero se quejan de la falta de tiempo y quieren que se les explique todo para no tener que hacer esfuerzos.

Anexo 2: PowerPoint El adjetivo

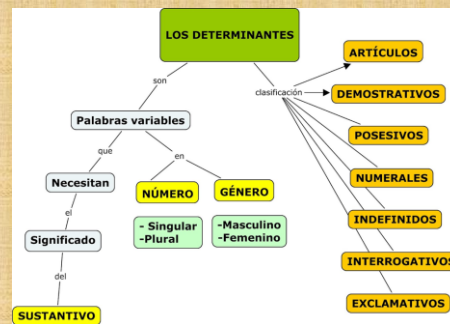
EL ADJETIVO

¿CÓMO ES EL NIÑO?



TIPOS DE ADJETIVOS I

Adjetivos determinativos
• Forman clases cerradas
y son elementos
gramaticales



TIPOS DE ADJETIVOS II

• Forman clases
abiertas y
son elementos
léxicos

Adjetivos calificativos

niña

bonita

inteligente

pequeña

atrevida



10ejemplos.com

EL ADJETIVO

GÉNERO: MASCULINO Y FEMENINO	NÚMERO: SINGULAR Y PLURAL
<p>Hay dos tipos de adjetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De una sola terminación: presentan una misma forma para masculino y femenino. <p>Son invariables: <i>alegre, fuerte, feliz, inteligente</i></p> • De dos terminaciones: presentan morfemas flexivos para masculino (-o, Ø) y femenino (-a). Son variables: <i>guapo/guapa, traider/traidora</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue las mismas reglas que el sustantivo: el singular no está marcado (Ø) y el plural se forma con -s o -es <p><i>alegres, fuertes, guapos, traideros, traidores</i></p> • Los adjetivos que acaban en -y y no son agudos presentan la misma forma para singular y plural: <i>grati-</i>

- Invariables:
 - de grado: mayor, menor, mejor, peor
 - terminados en -ior: anterior, posterior, interior, exterior
 - gentilicios: árabe, belga, marroquí, israelí, iraní, iraquí, yemenita, saudita, onubense, oscense, jienense
 - terminados en: -e o consonantes -l, -z, -s:
 - caliente, grande, alegre, libre, pobre, interesante, especial, igual, fácil, feliz, audaz, feroz, gris, cortés,...

- | | | | | |
|----------|------------|-----------|----------|-----------|
| ESTRECHA | MEDIANO | CÓMODA | GRIS | SUCIA |
| MESA | NATURAL | BRILLANTE | JUGAR | LARGO |
| PRECIOSA | SOSA | AJARINADA | | LUMINOSA |
| CLARA | ESCALONADA | BONTA | NUEVA | AMARILLO |
| SOLEADA | HABITACIÓN | PARED | FRIA | JUGUETONA |
| BONTA | PRINCIPAL | FELIZ | CUADRADA | |
| COLORIDA | FAVORITO | ARROLADA | ENCIMA | OSCURA |

SEGÚN SU MORFOLOGÍA SE DIVIDEN EN:

- Simples: un solo lexema (*azul*)
- Derivados: lexema + morfemas derivativos (*rosáceo*)
- Compuestos: dos lexemas



SEGÚN LA CUALIDAD QUE SE ENUNCIA

- Valorativos: el emisor realiza una valoración o juicio del sustantivo. Admiten la anteposición al nombre: *Hombre malvado, libro interesante, gran hombre, buen televisor, idea estúpida.*



- Descriptivos: Identifican cualidades objetivas de los seres. Pueden ir antes o después. A mayor objetividad más frecuente es la posposición: *tubo: alargado, redondo, hueco, etc*

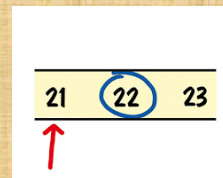


SEGÚN LA CUALIDAD QUE SE ENUNCIA

- Clasificadores: Organizan la realidad en clases, por lo que suelen ir después del nombre: *iglesia: románica, católica, española, etc.*



- Circunstanciales: Especifican circunstancias diversas que afectan al nombre. Son cercanos a los determinantes por lo que a menudo van antepuestos: *día siguiente, país lejano, próximo minuto, etc.*



GRADOS DEL ADJETIVO

- Grado positivo: *Calamardo es alto*
- Grado comparativo: *Calamardo es más/menos/igual de alto que Bob*
- Grado superlativo o elativo: *Calamardo es muy alto*



ADJETIVOS EN GRADO SUPERLATIVO O ELATIVO

-Superlativo absoluto (sin comparación): Juan es altísimo

-Superlativo relative (con comparación): Juan es el más alto de su clase



ADJETIVOS ELATIVOS O SUPERLATIVOS

- También hay adjetivos que se unen a prefijos elativos: re-, requete-, super-, ultra-, mega-, etc.
- Por último, hay adjetivos superlativos que son unidades léxicas en sí mismas, como *atroz*, *colosal*, *excelente*, *extraordinario*, *horroroso*, *increíble*, *maravilloso*, *monstruoso*, *supremo*, *terrible*, etc.

ADJETIVOS RELACIONALES

- Establecen conexión con un determinado ámbito o dominio representado por el sustantivo del que se derivan (*telefónico, aéreo, férrea, político*). No expresan cualidades o propiedades, a diferencia de los calificativos.



¡MUCHAS GRACIAS!

Rubén Pérez Sainz

Anexo 3: PowerPoint El texto descriptivo

EL TEXTO DESCRIPTIVO



CARACTERES

- Dicen cómo es algo o alguien.
- Se refieren a objetos, personas, lugares, etc.
- Observa los detalles (pintura verbal).
- Es un modo de organizar el contenido, nombrando la realidad, situándola y calificándola.



CARACTERES

- Se detiene el trascurso del tiempo.
- Se combinan adjetivos (expresan cualidades), sustantivos (expresan entidades) y verbos (expresan procesos) principalmente.



PASOS EN LA ELABORACIÓN DE UN TEXTO DESCRIPTIVO

- a) Observación: observar a través de todas las formas o sentidos posibles detalladamente lo que se va a describir: formas, tamaños, colores, rasgos, partes, etc.



- b) Reflexión y selección: reflexionar sobre los datos y seleccionar lo más importante, según la descripción sea objetiva o subjetiva.



PASOS EN LA ELABORACIÓN DE UN TEXTO DESCRIPTIVO

- c) Organización: debe seguirse un orden. Por ejemplo, es frecuente describir a las personas de arriba a abajo, en zoom yendo desde lo general a lo concreto; o al revés de lo particular a lo general; desde fuera hacia adentro; en panorámica o primer plano, etc.



- d) Expresión: expresión cuidada y precisa de lo observado. La intención es importante, una descripción técnica exige precisión y exhaustividad, mientras una literaria puede buscar lo cómico, la emoción del lector, etc.



TIPOS DE DESCRIPCIÓN SEGÚN LA INTENCIÓN Y FINALIDAD DEL AUTOR

- Descripción técnica u objetiva
- Descripción literaria o subjetiva

DESCRIPCIÓN TÉCNICA

- Se pretende dar a conocer las características de la realidad representada: sus elementos, composición, funcionamiento y utilidad. Es objetiva y predomina la función referencial. Sus características principales son una tendencia a la objetividad, la abundancia de lenguaje denotativo (tecnicismos, adjetivos especificativos) y la ordenación lógica de la información.



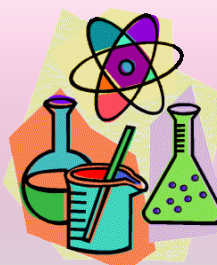
DESCRIPCIÓN TÉCNICA

- La finalidad de este texto es múltiple. La función más importante sería definir y, por tanto, se encuentra en diccionarios, enciclopedias, textos didácticos y textos legales. También se dedica a explicar y, por ello, aparece en textos científicos, en manuales de instrucciones, así como en noticias y reportajes periodísticos; e incitar, principalmente en publicidad.



DESCRIPCIÓN TÉCNICA

- Los tipos de textos en que aparece pueden ser científicos, por un lado, cuya finalidad es mostrar el procedimientos para realizar una investigación o una experimentación; y técnicos, por otra, que muestran los componentes, la forma y el funcionamiento de cualquier tipo de objeto. Se da en la literatura, los diccionarios, los inventarios, la publicidad, guías turísticas, etc.



DESCRIPCIÓN LITERARIA

- Predomina la función estética. En este caso, no es necesaria la veracidad, sino la verosimilitud, es decir: debe ser creíble dentro del contexto lingüístico en que se incluye.
- El autor es subjetivo y manifiesta su punto de vista abiertamente, ya que no persigue el rigor científico ni la exhaustividad, sino destacar aquellos aspectos que considera más relevantes para sus fines.



DESCRIPCIÓN LITERARIA

- La lógica que rige el orden en este tipo de textos obedece a criterios artísticos propios de cada autor: esto, sin embargo, no quiere decir que sea caótica, sino que se desarrolla según un plan bien estudiado y preciso, aunque muchas veces huya del orden natural.
- Sus características principales son un lenguaje connotativo, el uso de adjetivos explicativos y la aparición de abundantes figuras retóricas.



TIPOS DE DESCRIPCIÓN SEGÚN LO DESCRITO



- Topografía: Descripción de los paisajes
- Cronografía: descripción de un período de tiempo.
- Crinografía: Descripción de un objeto.



TIPOS DE DESCRIPCIÓN DE PERSONAS

-Retrato: Atiende a la caracterización de personajes por sus rasgos físicos y psíquicos.



-Etopeya: Se centra únicamente en el carácter, el pensamiento y los aspectos psíquicos.

TIPOS DE DESCRIPCIÓN DE PERSONAS

-Prosopografía: La descripción se limita a la fisonomía, constitución corporal e indumentaria.

-Caricatura: Descripción en la que se deforman los rasgos con una intención crítica o humorística.

¡MUCHAS GRACIAS!

Rubén Pérez Sainz

Anexo 4: PowerPoint Ejemplos de textos descriptivos

Ejemplos de textos descriptivos



Descripción técnica de las nubes

Una nube es un hidrometeoro que consiste en una masa visible formada por cristales de nieve o gotas de agua microscópicas suspendidas en la atmósfera. Las nubes dispersan toda la luz visible y por eso se ven blancas. Sin embargo, a veces son demasiado gruesas o densas como para que la luz las atraviese, cuando esto ocurre la coloración se torna gris o incluso negra. Considerando que las nubes son gotas de agua sobre polvo atmosférico y dependiendo de algunos factores las gotas pueden convertirse en lluvia, granizo o nieve. Las nubes son un aerosol formado por agua evaporada principalmente de los océanos. (Wikipedia)

Descripción literaria de las nubes

Las nubes nos dan una sensación de inestabilidad y de eternidad. Las nubes son —como el mar— siempre varias y siempre las mismas. Sentimos mirándolas cómo nuestro ser y todas las cosas corren hacia la nada, en tanto que ellas —tan fugitivas— permanecen eternas. A estas nubes que ahora miramos las miraron hace doscientos, quinientos, mil, tres mil años, otros hombres con las mismas pasiones y las mismas ansias que nosotros. Cuando queremos tener aprisionado el tiempo —en un momento de ventura— vemos que van pasado ya semanas, meses, años. Las nubes, sin embargo, que son siempre distintas en todo momento, todas los días van caminando por el cielo. Hay nubes redondas, hinchidas de un blanco brillante, que destacan en las mañanas de primavera sobre los cielos traslúcidos. Las hay como cendales tenues, que se perfilan en un fondo lechoso. Las hay grises sobre una lejanía gris. Las hay de carmín y de oro en los ocasos inacabables, profundamente melancólicos, de las llanuras. (...) (*Castilla, Azorín*)

Topografía

¡Ancha es Castilla! y ¡qué hermosa la tristeza reposada de ese mar petrificado y lleno de cielo! Es un paisaje uniforme y monótono en sus contrastes de luz y sombra, en sus tintas disociadas y pobres en matices. Las tierras se presentan como en inmensa plancha de mosaico de postrísima variedad, sobre el que se extiende el azul intensísimo del cielo. Faltan suaves transiciones, ni hay otra continuidad armónica que la de la llanura inmensa y el azul compacto que la cubre e ilumina.

No despierta este paisaje sentimientos voluptuosos de alegría de vivir, ni sugiere sensaciones de comodidad y holgura concupiscibles: no es un campo verde y graso en que den ganas de revolcarse, ni hay repliegues de tierra que llamen como un nido.

No evoca su contemplación al animal que duerme en nosotros todos, y que medio despierto de su modorra se regodea en el dejo de satisfacciones de apetitos amasados con su carne desde los albores de su vida, a la presencia de frondosos campos de vegetación opulenta. No es una naturaleza que recree al espíritu. [...] No hay aquí comunión con la naturaleza, ni nos absorbe ésta en sus espléndidas exuberancias; es, si cabe decirlo, más que panteístico, un paisaje monoteístico este campo infinito en que, sin perderse, se achica el hombre, y en el que se siente, en medio de la sequía de los campos, sequedades del alma [...] (*El Quijote*, Miguel de Cervantes)

Cronografía

Los tiempos de los abuelos eran muy distintos, anteriormente los trabajadores eran más campesinos que obreros de fábricas o profesionistas y cuando algún miembro de la familia se volvía profesional se convertía prácticamente en el líder cultural y moral de la familia, además existía una costumbre, sobre todo en las provincias de que alguno de los hijos se volviera sacerdote o monja según el caso.

Hoy en día hay una cantidad de profesionales que claramente se pierde del trabajo para el que estudió y han aumentado grandemente las filas del desempleo, son básicamente profesionales disfuncionales que deben trabajar en especialidades ajenas a su preparación

Crinografía

El objeto es un jarrón hecho de porcelana blanca y azul marino, de unos 20 centímetros de altura. Su forma cilíndrica pero es más ancha desde la mitad de su estructura hacia abajo. Está decorado con un patrón de ramas de hojas azules en la parte superior, y de hojas blancas para la parte inferior.



Descripción de personas



Prosopografía

Era joven, bonitilla, esbelta, de una blancura casi inverosímil de puro alabastrina; las mejillas sin color, los negros ojos más notables por lo vivarachos y luminosos que por lo grandes; las cejas increíbles, como indicadas en arco con la punta de finísimo pincel; pequeñuela y roja la boquirrita, de labios un tanto gruesos, orondos, reventando de sangre, cual si contuvieran toda la que en el rostro faltaba; los dientes, menudos, pedacitos de cuajado cristal; castaño el cabello y no muy copioso, brillante como torzales de seda y recogido con gracioso revoltijo en la coronilla. Pero lo más característico en tan singular criatura era que parecía toda ella un puro armiño y el espíritu de la pulcritud, pues ni aun rebajándose a las más groseras faenas domésticas se manchaba. Sus manos, de una forma perfecta —¡qué manos!—, tenían misteriosa virtud, como su cuerpo y ropa, para poder decir a las capas inferiores del mundo físico: la vostra miseria non mi tange.

Etopeya

Felipe II fue un débil con poder, un hipocondriaco inexpressivo y taciturno, distante y frío, terriblemente indeciso y muy tímido, aunque estuviera investido de todo el poder del mundo. No deja de ser curioso que este hombrecillo, siniestro por muchas vueltas que se le dé, y llamado con evidente desacierto “el rey prudente” por historiadores aduladores, haya tenido siempre sus partidarios, que lo ha identificado con la íntima esencia de España. [...] Era un burócrata, un hombre gris (aunque prefería el negro, color que desde entonces fue imitado por la corte).

Historia de España contada para escépticos, Juan Eslava Galán

Retrato

El tío Lucas era más feo que Picio. Lo había sido toda su vida, y ya tenía cerca de cuarenta años. Sin embargo, pocos hombres tan simpáticos y agradables habrá echado Dios al mundo. Prendado de su viveza, de su ingenio y de su gracia, el difunto obispo se lo pidió a sus padres, que eran pastores, no de almas, sino de verdaderas ovejas. [...]

Lucas era en aquel entonces, y seguía siendo en la fecha a que nos referimos, de pequeña estatura (a lo menos con relación a su mujer), un poco cargado de espaldas, muy moreno, barbilampiño, narigón, orejudo y picado de viruelas.—En cambio, su boca era regular y su dentadura inmejorable. Dijérase que sólo la corteza de aquel hombre era tosca y fea; que tan pronto como empezaba a penetrarse dentro de él aparecían sus perfecciones, y que estas perfecciones principiaban en los dientes. Luego venía la voz, vibrante, elástica, atractiva; varonil y grave algunas veces, dulce y melosa cuando pedía algo, y siempre difícil de resistir. Llegaba después lo que aquella voz decía: todo oportuno, discreto, ingenioso, persuasivo... Y, por último, en el alma del tío Lucas había valor, lealtad, honradez, sentido común, deseo de saber y conocimientos intuitivos o empíricos de muchas cosas, profundo desdén a los necios, cualquiera que fuese su categoría social, y cierto espíritu de ironía, de burla y de sarcasmo, que le hacían pasar, a los ojos del Académico, por un D. Francisco de Quevedo en bruto. Tal era por dentro y por fuera el tío Lucas.

El sombrero de tres picos, Pedro Antonio de Alarcón

Autorretrato

Éste que ves aquí, de rostro aguileño, de cabello castaño, frente lisa y desembarazada, de alegres ojos, de nariz corva aunque bien proporcionada, las barbas de plata, que ha veinte años fueron de oro, los bigotes grandes, la boca pequeña, los dientes no crecidos, porque no tiene sino seis, y éstos mal acondicionados y peor puestos, sin correspondencia los unos con los otros; el cuerpo entre dos extremos; ni grande ni pequeño, la color viva, antes blanca que morena; algo cargado de espaldas y no muy ligero de pies; éste digo que es el rostro del autor de Galatea y de don Quijote de la Mancha, y del que hizo el Viaje del Parnaso, a imitación del de César, Caporal Perusino, y otras que andan por ahí descarriadas y quizá sin el nombre de su dueño, llámase comúnmente. Miguel de Cervantes Saavedra. Fue soldado muchos años, y cinco y medio cautivo, donde aprendió a tener paciencia de las adversidades, perdió en la batalla naval de Lepanto la mano izquierda de un arcabuzazo, herida que, aunque parece fea, él la tiene por hermosa por haberla cobrado en la más memorable y alta ocasión que vieron los pasados siglos ni esperan ver los venideros, militando debajo de las vencedora banderas del hijo del rayo de la guerra, Carlos V.

Miguel de Cervantes

Caricatura

A UN HOMBRE DE GRAN NARIZ

Érase un hombre a una nariz pegado,
Érase una nariz superlativa,
Érase una alquitara medio viva,
Érase un peje espada mal barbado;

Era un reloj de sol mal encarado.
Érase un elefante boca arriba,
Érase una nariz sayón y escriba,
Un Ovidio Nasón mal narigado...

Érase el espolón de una galera,
Érase una pirámide de Egipto,
Los doce tribus de narices era;

Érase un naricísimo infinito,
Frisón archinariz, caratulera,
Sabañón garrafal morado y frito

Quevedo

¡Muchas gracias!

Rubén Pérez Sainz

Anexo 5: *One minute paper* sobre el adjetivo

Responde a estas preguntas de forma breve (2 o 3 líneas):

1. ¿Qué es un adjetivo?

2. ¿De cuántas maneras podemos clasificarlos? Indica un ejemplo de cada tipo (según el género y número, la morfología y las características semánticas).

3. ¿Qué es un adjetivo relacional? Indica dos ejemplos

Anexo 6: One minute paper sobre el texto descriptivo

Responde a estas preguntas de forma breve (2 o 3 líneas):

1. ¿Qué es un texto descriptivo?
2. Indica los dos tipos de descripción principales y comenta alguna de sus características
3. ¿Cómo llamamos a la descripción de un lugar?

Anexo 7: Tablero de La Yegua



Anexo 8: Baraja de La Yegua (48 naipes)

pobres

amable

blancas

azul

obediente

simpático

libre

belicoso

pegajoso

buena

pequeños

moradas

semanal

bisexual

cantamañanas

valiente

estresante

asaltacunas

epidemiológico

inteligente

grácil

feliz

gratis

postmoderno

rosa

botella

hilo dental

rinoceronte

cocodrilo

tulipán

libro

teléfono móvil

caja

inodoro

papel

microondas

Anita era una
chica intrépida,
grácil, sonriente
y buena persona.
Le gustaba salir a
correr por las
mañanas por los
aledaños de
su casa.

El gato es un
animal, de la
familia de los
felinos, que tiene
cuatro patas.
Puede ser de
varios colores y
tiene una cola y
bigotes largos.

Él era alto, obeso
y con la cabeza
grande. Sus ojos
eran azul cielo y
su boca amplia,
con labios gruesos.
Tenía las piernas
cortas.

Juan era tan alto
como una farola,
sus ojos parecían
dos frutos
requetesecos y su
boca una caja de
dientes horribles
que nada tenían
que ver con
la belleza

Él era un clérigo
de cerbatana,
largo solo en el
talle, una cabeza
pequeña, pelo
bermejo (no hay
más que decir para
quien sabe el refrán)
los ojos
avecindados
en el cogote

Con un seis y un
cuatro aquí
tienes tu retrato.
Luego trazas con
destreza la curva
de la cabeza. Si
dentro pintas un
nueve, la oreja a
salir se atreve.

Nerea era una chica simpática que siempre andaba riendo. Lo más sorprendente de su carácter era que nunca se dejaba amedrentar por las adversidades.

Nico medía un metro ochenta. Sus ojos eran marrones, su pelo rubio y su tez blanca. Tenía las manos finas y la cintura estrecha.

Cristina era constante en sus quehaceres y no tenía pelos en la lengua. Su cabello era rubio y su figura, esbelta.

Soy un chico alto, moreno y de ojos verdes. Mi cara es alargada. Me gusta pasear, escuchar música y soy muy divertido y extrovertido.

Mi amigo Luis tiene trentaidos años, vive en Murcia y su color favorito es el azul. Le gusta escribir poemas y quedar con sus amigos a tomar café.

Susana era de Valladolid. Había sido siempre la viva imagen de una santurrón, iba vestida como una beata y tenía una voz irrisoria.

Anexo 9: Pasos para la realización de una definición

Pasos a seguir en la realización de una definición

1. Documentate y asegúrate de que tienes claro el significado, el uso y la categoría gramatical de la palabra que definirás.
2. Piensa en quién va a leer la definición y escribe de manera adecuada para que el receptor te entienda.
3. Ordena la información que vas a dar y desarrolla más la parte de la diferencia específica.
4. Proporciona ejemplos significativos.

Descriptor: primera palabra de la definición y tiene que ser de la misma categoría gramatical que la palabra que se describe. La primera letra estará en mayúscula.

Función: describe la función principal del concepto y lo que hace.

Concreción: si hace falta, se puede concretar más detalladamente el concepto, de manera que se diferencie más de los otros conceptos parecidos, como, por ejemplo, el origen del término, dónde se usa, algún componente especial, etc.

Ejemplo de pincel: **Utensilio** usado principalmente para pintar, compuesto por un mango que en uno de los extremos tiene sujeto un manojó de pelos, cerdas o fibras sintéticas.

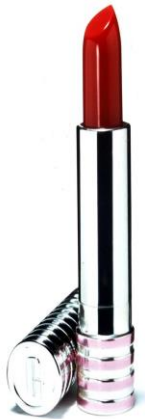
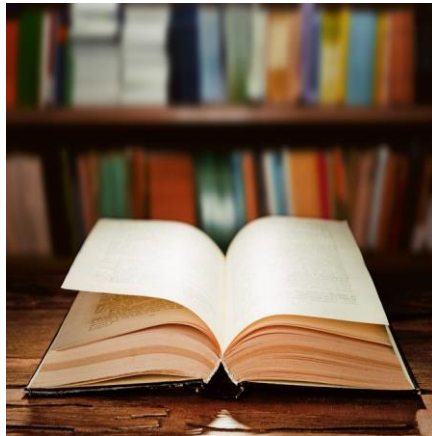
Anexo 10: Pasos para la realización de una descripción un retrato

Pasos a seguir para la realización de un retrato

1. Observa detenidamente los rasgos característicos que comprenden su persona, tanto físicos como de personalidad.
2. Enlista primero los físicos, no todos, sólo los más importantes y que creas le hacen diferente.
3. Ahora crea una lista de sus características psicológicas, aquellas que le definen y que le hacen especial en carácter y personalidad.
4. Trata de combinar ambos aspectos en un texto, ayudándote de adjetivos que califiquen cada rasgo que seleccionaste para tu retrato.
5. Complementa tu retrato añadiendo un entorno: describe algún espacio que brinde imágenes y sensaciones, esto le dará más sentido al describir quién es; recuerda que todos los aspectos que elijas deben ser los que destaquen y que otros identifiquen fácilmente, para que cuando se lea sepan de quién están hablando.

Anexo 11: Imágenes para la realización de una definición







Anexo 12 : Lista de personajes a elegir

Imagina que estás redactando una obra literaria, una narración por ejemplo, y tienes que realizar un retrato del protagonista de tu libro. Elige un personaje de entre los que aquí se proponen, o propón tú otro basado en alguna obra literaria en el apartado 30:

- 1 Draco Malfoy
- 2 Harry Potter
- 3 Hermione Granger
- 4 Ron Weasley
- 5 Lord Voldemort (o algún otro personaje de las novelas de *Harry Potter*).
- 6 Robert Langdon (o algún otro personaje de *El código da Vinci*, *Ángeles y demonios*, *Inferno* o *El símbolo perdido*)
- 7 Shrek
- 8 Fiona (o algún otro personaje de las películas de *Shrek*)
- 9 Sancho Panza
- 10 Dulcinea del Toboso
- 11 El Quijote (don Alonso Quijano) (o algún otro personaje de *Don Quijote de la Mancha*).
- 12 La Celestina (o algún otro personaje de *La Celestina*)
- 13 Léguas (o algún otro personaje de *El señor de los anillos*)
- 14 Odín
- 15 Thor
- 16 Loki
- 17 El joven Werther de Goethe
- 18 *El Lazarillo*
- 19 Joe de *Mujercitas*
- 20 El Joker
- 21 Aragorn
- 22 John Nieve (John Snow)
- 23 Cersei Lannister
- 24 Tyrion Lannister
- 25 Daenerys Targaryen (o algún otro personaje de las novelas de *Canción de hielo y fuego*)
- 26 Wonderwoman
- 27 Superman
- 28 Spiderman
- 29 Batman (o algún otro personaje de los cómics de Marvel)
- 30 Ahora es tu turno, propón tú alguno nuevo:

Anexo 13: Lista de adjetivos para la definición de una persona

Adjetivos para la descripción física y psicológica de personas

Pelo	Áspero, grasiento, rubio, moreno, ondulado, recogido, rizado, blanco, encrespado, descuidado, desordenado, escaso, rojizo, ...
Cara	Ancha, arrugada, curtida, triste, expresiva, fina, franca, fresca, impenetrable, inexpresiva, inteligente, jovial, juvenil, rolliza, amplia, afligida, ascética, desconfiada, chupada, dulce, dura, castigada, confiada, endurecida, larga, llana, llena, delgada, redonda, salvaje, seca, serena, severa, simpática, tranquila, ...
Frente	Amplia, arrugada, baja, estrecha, inteligente, lisa, abombada...
Ojos	Ausentes, bajos, azulados, maquillados, negros, redondos, abultados, soñadores, tiernos, turbios, tristes, concentrados, despiertos, duros, movedizos, fugitivos, impenetrables, intensos, lagrimosos, maliciosos, vivos...
Nariz	Aguileña, amplia, redonda, fina, larga, chata, puntiaguda, recta, torcida...
Boca	Fina, freca, grande, dura, firme, pequeña, redonda, habladora...
Cuello	Corto, fino, grueso, elegante, largo...
Dientes	Alineados, blancos, amarillentos, torcidos, desiguales...
Mejillas	Rollizas, caídas, hinchadas, redondas, rudas, suaves, blandas, rojas, chupadas, ...
Labios	Blanquecinos, estrechos, finos, grandes, herméticos, delgados, voluptuosos, sensuales, ..
Pestañas	Espesas, largas, negras, claras, rizadas...
Cejas	Arqueadas, espesas, gruesas, juntas, delgadas, separadas, peludas, canosas...
Orejas	Grandes, largas, redondas, pequeñas, enrojecidas...
Color	Pálido, rosado, albino, moreno, ceniciento, amarillento, bronceado, tostado, aceitunado, enfermizo, oscuro...

Manos	Ágiles, blancas, cálidas, cuidadas, rugosas, delicadas, finas, torpes, firmes, grandes, gruesas, rudas, jóvenes, sensibles,
Piernas	Atléticas, delgadas, gruesas, enclenques, flacas, fuertes, secas, rechonchas, robustas, musculosas,...
Aspecto general	Alto, atlético, bajo, robusto, corpulento, ligero, esbelto, delgaducho, nervioso, débil, firme, fuerte, gordo, deportivo, ágil, joven, canijo, torpe, envejecido, maduro, barrigudo, flaco, sano, macizo,...
Vestido	Desastrado, discreto, elegante, feo, chillón, pobre, sencillo, sofisticado, llamativo...

ADJETIVOS PARA DESCRIBIR EL CARÁCTER

Amable, alegre, simpático, taciturno, adusto, antipático, apasionado, atento, atrevido, trabajador, atolondrado, educado, hablador, ingenioso, positivo, callado, exigente, tozuda, vil, progresista, ambicioso, exitoso, entusiasta, generoso, huraño, hosco, intratable, estúpido, extravagante, inexpresivo, listo, malhumorado, malicioso, mentiroso, gruñón, valiente, bobo, burlón, despierto, retrotraída, cultivada, fanático, fanfarrón, feliz, fiel, filántropo, honrado, listo, chulo, presumido, desvergonzado, miedoso, conservador, prudente, memo, carismático, prudente, zopenco, bruto, majadero, calmoso, confiado, contestatario, cobarde, serio, culto, sincero, bárbaro, soez, chiflado, sabiondo, salvaje, negativo, sensato, solitario, interesante, soso, soñador, cazurro, decidido, desordenado, divertido, dócil, idiota, sensato, tenaz, iluso, imbécil, insolente, inteligente, orgulloso, campechano, rebelde, risueño, sensible, llorón, triste, tímido, extrovertido, intrépido, ávaro, generoso, elocuente, egoísta, fuerte...

El adjetivo

Distinción entre determinantes y adjetivos

Entre los adjetivos se distinguen, tradicionalmente, dos clases: la de **los adjetivos calificativos**, que designan cualidades (*roja, frondosa, estusiastas*) y la de **los adjetivos determinativos**, que introducen el grupo nominal y delimitan su denotación, especificando a cuántas y cuáles entidades hace referencia el hablante (*esas, sus, mis, cuya, algunos, muchos, demasiados*). Tradicionalmente se llama **adjetivos** a los adjetivos calificativos y determinativos o **determinantes** a los adjetivos determinativos.

El adjetivo es una categoría gramatical, pero también una categoría semántica. El adjetivo es una clase de palabras que modifica al sustantivo o se predica de él, aportándole muy variados significados. En muchos casos, el adjetivo denota propiedades o cualidades (*estrechas, discretas, rojas, dura, atroz*). Con frecuencia, estos conceptos de propiedad o cualidad se entienden en un sentido más amplio (*numerosas, semanal, pesquera, comunitaria, industrial*).

En este sentido más amplio, los adjetivos aluden a la manera particular en que son mencionadas las entidades, al número que forman, a la actitud del hablante hacia ellas o a su relación con cierto ámbito, entre otras nociones. Los adjetivos son modificadores de sustantivos comunes (*pobre caballero, simple empleado*), de infinitivos sustantivados (*su andar cansino*) y de algunos pronombres como los indefinidos (*nada bueno*).

Género, número y flexión

Las propiedades flexivas de los adjetivos nos hacen distinguir, por un lado, la flexión de género: masculino (*melancólicos y profundos ojos*) y femenino (*tranquilas tardes soleadas*). Como no existe la flexión de género neutro, esta concordancia es igual al masculino (*Esto es necesario*). Por otro lado, hablamos de flexión de número, en español singular (*azul, contento, amigable*) y plural (*azules, contentos, amigables*).

También desde el punto de vista flexivo, los adjetivos del español se dividen en tres grupos: adjetivos de dos terminaciones (que admiten flexión de género y número, por ejemplo, *blanco*), de una terminación (tienen flexión de número pero no de género, como *azul*) y adjetivos invariables (*gratis*, *antiarrugas*, *rubiales*, *unisex*).

Tipos de adjetivos según su morfología

Las propiedades morfológicas del adjetivo nos hacen clasificarlos en simples (rojo, grande, bueno), derivados (costoso), y compuestos (agridulce). Por otro lado, los adjetivos calificativos pueden admitir los prefijos gradativos re-, requete-, ultra-, etc.

Clasificaciones del adjetivo según su significado

El adjetivo es el elemento lingüístico de mayor peso expresivo en un texto descriptivo y también uno de los que más cuesta dominar. Desde el punto de vista del significado se habla de dos clases de adjetivos calificativos: los explicativos, que se limitan a expresar una cualidad del nombre, proporcionando una información adicional, y los especificativos, que restringen el significado del nombre aportando un rasgo definitorio.

Según el tipo de cualidad que se enuncia, pueden ser:

- *Valorativos*: aquellos en que el emisor realiza una valoración o juicio del sustantivo. Admiten muy bien la anteposición al nombre: Hombre malvado, libro interesante, gran hombre, buen televisor, idea estúpida, etc.

- *Descriptivos*: Identifican cualidades objetivas de los seres. Pueden ir antes o después. A mayor objetividad más frecuente es la posposición: tubo: alargado, redondo, hueco, etc.

- *Clasificadores*: organizan la realidad en clases, por lo que suelen ir después del nombre: *iglesia: románica, católica, española*, etc.

- *Circunstanciales*: Especifican circunstancias diversas que afectan al nombre. Son cercanos a los determinantes por lo que a menudo van antepuestos: *día siguiente, país lejano, próximo minuto*, etc.

Grado del adjetivo

Por otra parte, hay que atender a los adjetivos en su grado extremo. Esta clase de adjetivos está compuesta por adjetivos más los prefijos elativos (re-, requete-, mega-, hiper-, super-, etc.) y por los sufijos elativos (-ísimo, -érrimo)

Hay adjetivos elativos que forman unidades léxicas por sí mismos, como los siguientes: *abominable, atroz, brutal, colosal, delicioso, enorme, espantoso, espléndido, excelente, excelso, eximio, exquisito, extraordinario, fabuloso, fundamental, gélido, helado, horroroso, increíble, ínfimo, inmaculado, inmenso, insignificante, magnífico, maravilloso, máximo, mínimo, minúsculo, monstruoso, perverso, precioso, sensacional, supremo, terrible, tórrido, tremendo*

También existen elativos restringidos o colocaciones (*craso error, cuestión capital, diferencia abismal, frío polar, ignorancia supina, miedo cerval, momento crucial, odio visceral, precio astronómico*).

Adjetivos relacionales

Por otra parte, los adjetivos de relación o relacionales establecen cierta conexión con un determinado ámbito o dominio representado por el sustantivo del que se derivan (*telefónico, aéreo, férrea, terrestre, político*). No expresan cualidades o propiedades, a diferencia de los calificativos, y por tanto no pueden ser atributos. Muchos derivan de verbos (*trepador, colgante*).

Muchos adjetivos, en cambio, pueden interpretarse como relacionales o como calificativos según los contextos (*teatral, industrial, humano, olímpico, etc.*). De todos modos, ciertos sufijos como -oso suelen ser característicos de los adjetivos calificativos, y otros como -al, -ero, -ico, suelen preferir la interpretación relacional.

El texto descriptivo

El texto descriptivo es un tipo de discurso informativo. Tradicionalmente se ha dicho que la descripción es 'una pintura hecha con palabras'. Con el discurso descriptivo tenemos la intención de evocar una imagen lo más real posible en la mente del interlocutor sobre un tema concreto (naranja) o abstracto (amistad), externo (paisaje) o interno (amor).

Consiste en atribuir a una determinada realidad unas cualidades (cómo es), componentes (qué partes tiene), propiedades (qué hace), utilidades (para qué sirve) o circunstancias (dónde, cuándo, etc.). Los textos descriptivos representan o definen cualquier tema fácilmente reductible a un título: conceptos, palabras, objetos, personas, paisajes, sensaciones, sentimientos, etc.

Son específicos del diccionario, la enciclopedia, la publicidad o el folleto de un producto o de personas o paisajes en el ámbito literario, incluso una adivinanza es un tipo descriptivo en el que debemos descubrir el tema. Se caracteriza por el realismo. Además de su importancia en los textos literarios, es un texto esencial en casi todas las disciplinas científicas y académicas: geografía, historia, ciencias naturales, medicina, etc.

Para la elaboración de un texto descriptivo, hay que seguir una serie de pasos. Se comienza con la observación: a través de todas las formas o sentidos posibles se observa detalladamente lo que se va a describir: formas, tamaños, colores, rasgos, partes, etc.

El siguiente paso es la reflexión y selección: reflexionar sobre los datos y seleccionar lo más importante, según la descripción sea objetiva o subjetiva. Seguidamente viene la organización, puesto que debe seguirse un orden. Por último, viene la expresión, es decir, la expresión cuidada y precisa de lo observado.

A menudo los textos descriptivos forman parte de textos narrativos: en el proceso temporal que supone la narración de una historia, el contenido de la descripción detiene el transcurso del tiempo para observar los detalles de un objeto, una persona o un entorno como si de una pintura se tratara.

Por otro lado, las unidades lingüísticas que se combinan y relacionan en el texto para componer una descripción son aquéllas que suelen considerarse como designaciones, es decir, palabras con alto contenido sémico: sustantivos, adjetivos y verbos. A cada una de ellas, en un nivel primario de representación, corresponde expresar, respectivamente, entidades, cualidades y procesos.

Se usa el detalle, ya que se ha de transmitir al receptor información valiosa para que se haga una idea clara. Se puede recurrir al uso de licencias literarias, como puede ser la hipérbole, o herramientas del lenguaje que sirvan para que el interlocutor se cree una idea clara. Sus funciones fundamentales son las de definir, explicar e incitar.

Las descripciones de personas, objetos y lugares son estáticas y en ellas predominan los verbos de estado; si se refieren a procesos son dinámicas, predominando los verbos de movimiento.

La intención y la finalidad que el autor desea alcanzar con el texto señalan las diferencias entre los dos tipos principales de descripción: la descripción técnica y la descripción literaria.

En la **descripción técnica** se pretende dar a conocer las características de la realidad representada: sus elementos, composición, funcionamiento y utilidad. Es objetiva y predomina la función referencial.

Sus características principales son una tendencia a la objetividad, la abundancia de lenguaje denotativo (tecnicismos, adjetivos especificativos) y la ordenación lógica de la información.

La finalidad de este texto es múltiple. La función más importante sería definir y, por tanto, se encuentra en diccionarios, enciclopedias, textos didácticos y textos legales. Pero también se dedica a explicar y, por ello, aparece en textos científicos, en manuales de instrucciones, así como en noticias y reportajes periodísticos; e incitar, principalmente en publicidad.

Los tipos de textos en que aparece pueden ser científicos, por un lado, cuya finalidad es mostrar el procedimiento para realizar una investigación o una experimentación; y

técnicos, por otra, que muestran los componentes, la forma y el funcionamiento de cualquier tipo de objeto.

También existen textos de creación artística o instrumental: pintura, escultura, mecánica, deportes, medicina, etc. Entre ellos se incluyen los manuales de instrucciones de uso y montaje de aparatos; las recetas de cocina y los prospectos de medicamentos. Finalmente aparecen los textos sociales, que ofrecen datos sobre el comportamiento de las personas e instituciones.

Por otro lado, en la **descripción literaria** predomina la función estética. En este caso, no es necesaria la veracidad, sino la verosimilitud, es decir: debe ser creíble dentro del contexto lingüístico en que se incluye.

El autor es subjetivo y manifiesta su punto de vista abiertamente, ya que no persigue el rigor científico ni la exhaustividad, sino destacar aquellos aspectos que considera más relevantes para sus fines. La lógica que rige el orden en este tipo de textos obedece a criterios artísticos propios de cada autor: esto, sin embargo, no quiere decir que sea caótica, sino que se desarrolla según un plan bien estudiado y preciso, aunque muchas veces huya del orden natural.

Sus características principales son un lenguaje connotativo, el uso de adjetivos explicativos y la aparición de abundantes figuras retóricas.

Otros textos en los que puede aparecer la descripción subjetiva de la realidad son los textos publicitarios, catálogos de productos en los que se describen sus beneficios en lugar de sus características técnicas, canciones, poemas y textos periodísticos (de opinión, críticas, etc.).

Según Adam y Petitjean la descripción es siempre una colección de elementos agrupados alrededor de un centro temático, a través del que se produce una expectativa y el atractivo de un proceso de comprensión y de memorización que favorece la lectura.

Este centro temático puede variar. Los tipos de descripción fundamentales son: la **topografía**, que consiste en la descripción de los paisajes; la **cronografía**, entendida como

la descripción de un período de tiempo; la **crinografía**: Cuando lo que se está describiendo es un objeto.

- La descripción de personas cuenta con varias posibilidades, y son las siguientes:

- **Retrato**: Atiende a la caracterización de personajes por sus rasgos físicos y psíquicos.

- **Etopeya**: Se centra únicamente en el carácter, el pensamiento y los aspectos psíquicos.

- **Prosopografía**: La descripción se limita a la fisonomía, constitución corporal e indumentaria.

- **Caricatura**: Descripción en la que se deforman los rasgos con una intención crítica o humorística.

Anexo 15: Examen de evaluación de la teoría del adjetivo y el texto descriptivos

Examen de la Unidad Didáctica «Dime cómo es»

Mayo de 2020

2º ESO

1. Indica si los siguientes adjetivos calificativos son de dos, de una terminación o invariables (según su morfología):

- a) Gratis
- b) Hábil
- c) Amoroso
- d) Cansino
- e) Alborotado
- f) Feliz

2. Indica el grado superlativo o elativo absoluto y relativo de los siguientes adjetivos calificativos:

- a) Frágil
- b) Libre
- c) Rojo
- d) Alegre

3. Enumera los cuatro pasos a seguir en la elaboración de un texto descriptivo

4. Indica los cuatro tipos de adjetivos según la cualidad que se enuncia y pon un ejemplo de cada uno:

5. Subraya, en el siguiente texto, los adjetivos calificativos que encuentres:

Era un día maravilloso. El sol era intenso, calentaba al ascender por el cielo. La montaña empezaba a sentir sus calurosos rayos, mientras la blanca nieve se derretía lentamente. El agua fresca empapaba la tierra dándole al ambiente un perfume especial, profundo y agradable de primavera. Las flores blancas de los almendros llenaban el paisaje mientras los alegres trinos de los pájaros animaban el caminar del peregrino. Era un hombre alto, corpulento, con la piel morena, y unos grandes ojos negros. Llevaba una pequeña mochila al hombro y un bastón robusto que hundía en la tierra del camino al ascender hacia la cima. Se paró a contemplar el lejano horizonte hacia el que se dirigía. Tras un breve descanso sus pasos volvieron a ser ágiles y animosos. Deseaba llegar lo antes posible al siguiente pueblo en busca de una comida caliente y una ducha reconfortante. Respirando hondo aceleró el paso. Sonrió al contemplar el cielo azul libre de nubes mientras continuaba su marcha.

6. Indica las diferencias entre la descripción objetiva o técnica y la subjetiva o literaria:

7. Indica a qué tipo de descripción se refieren los siguientes términos:

- a) Prosopografía
- b) Caricatura
- c) Crinografía

Anexo 16: Evaluación de la secuencia didáctica por parte del alumnado

Nombre y apellidos:

Contesta razonadamente a las siguientes preguntas.

¿Qué calificación le asignas a tu compañera o compañero de trabajo en la realización del retrato sobre el personaje que habéis elegido? Justifica tu respuesta.

¿Qué te ha parecido el desarrollo de esta Unidad Didáctica? ¿Qué ha sido lo que más te ha gustado? ¿Qué cambiarías?

¿Cómo consideras que ha sido la práctica docente en relación a la enseñanza del adjetivo y del texto descriptivo? ¿Cómo podría mejorarse?

Anexo 17. Rúbrica de evaluación de la realización de una definición

	Discurso claro y ordenado: Redacción	Precisión en la definición	Entendimiento del concepto	Capacidad descriptiva	Valoración global
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
Media total					

Anexo 18. Rúbrica para la evaluación de la realización de un retrato:

EVALUACIÓN DE UN RETRATO					
	Redacción, precisión y Contenido	Corrección, coherencia, cohesión y adecuación	Retórica y recursos estilísticos	Calidad de la descripción	Valoración global
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
Media total					