



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Enseñar lengua: uso práctico de la literatura.

Presentado por: Carme Payró Bisart

Línea de investigación: Lengua y literatura

Ciencias sociales. Humanidades

Director/a: Carmen María Sánchez Morillas

Ciudad: Almenar

Fecha: 10 de diciembre de 2012

RESUMEN - La educación a partir de las nuevas concepciones educativas se rige por la enseñanza mediante competencias. Este trabajo muestra el diseño de un material curricular basado en un aprendizaje significativo para el alumnado. Trabajamos diferentes apartados de la lengua: comprensión lectora, expresión oral y escrita, ortografía, morfología, sintaxis y léxico, a partir de la lectura de la obra de Carmen Martín Gaité, *Caperucita en Manhattan*.

Intentamos alcanzar cuatro grandes objetivos: demostrar que se pueden estudiar los diferentes apartados de la lengua a partir de un texto, observar la lectura como una fuente de aprendizaje lingüístico enfocado a la mejora de la comprensión lectora y la comprensión de conceptos morfológicos y sintácticos, desarrollar la expresión escrita a través de la lectura y leer en voz alta para mejorar la expresión oral. Estos cuatro objetivos son los que consideramos adecuados para alcanzar la competencia en comunicación lingüística y la competencia de autonomía e iniciativa personal.

Los contenidos trabajados son los siguientes: lectura y dramatización, oración simple y compuesta, el análisis morfológico y sintáctico de las oraciones simples, modalidad oracional, derivación, sustitución pronominal, trabajos de expresión escrita de diferente tipología textual (narración y diálogo) y normas ortográficas.

Esta propuesta práctica trabaja la importancia de combinar lengua oral y escrita, colaboración, trabajo en equipo... a través de las actividades realizadas. Se evalúa el proceso de aprendizaje y se tratan los contenidos lingüísticos de forma global, entendiendo la lengua como una herramienta de comunicación teniendo en cuenta las diferentes tipologías de alumnado en función de sus capacidades.

Palabras clave: comprensión lectora, competencias, expresión oral, expresión escrita, sintaxis.

ABSTRACT - Education according to new conceptions takes the main importance to its work based in competences or abilities. This project shows the design of an educational material based in a significative learning, working with different language sections: reading comprehension, oral and written expression, spelling, morphology, syntax and vocabulary, related to the book *Caperucita en Manhattan* written by Carmen Martín Gaité.

We try to reach four big goals: demonstrate that it is possible to study different sections from a language as of a text, observe the reading matter as a language learning source approached to the improving of reading comprehension and learning morphology and syntax concepts, developing the written expression through the reading, and reading outloud in order to improve the oral expression. This four goals are the suitable ones in order to reach linguistic communication and autonomy and personal initiative competence.

The contents of this educational project are the following: reading and dramatization, simple and compound sentences, morphology and syntax analysis in simple sentences, kinds of sentences depending on the speaker attitude, derivation, pronominal replacement, written expression works (story and dialogue) and spelling norm.

This project works with the importance of combining oral and written language, collaboration, work in groups... with the suggested activities. In the assessment of this learning process, contents are treated in a global way, understanding the language as a communication tool, taking into account all types of students according to their abilities.

Keywords: reading comprehension, competences, oral expression, written expression, syntax.

ÍNDICE

1. Introducción.	3
2. Planteamiento del problema	5
2.1 Objetivos	5
2.2 Breve fundamentación de la metodología	6
2.3 Breve justificación de la bibliografía utilizada	7
3. Desarrollo	10
3.1 Reflexión bibliográfica, fundamentación teórica	10
3.2 Materiales y métodos	16
3.3 Resultados y análisis	17
4. Propuesta práctica	19
4.1 Comprensión lectora	19
4.2 Actividades prácticas de morfología y sintaxis	25
4.2.1 La oración	25
4.2.1.1 Oración simple y compuesta	25
4.2.1.2 Sintaxis: Análisis de oraciones, sus sintagmas y complementos	26
4.2.1.3 Modalidad oracional	30
4.2.2 Léxico - Derivación	32
4.2.3 Sustitución pronominal	33
4.3 Expresión escrita - Tipología textual	35
4.3.1 Narración	36
4.3.2 Diálogo	37
4.4 Expresión oral - El juego dramático	38
4.5 Examen	40
4.6 Criterios de evaluación	43
5. Conclusiones	44
6. Líneas de investigación futura	45
7. Bibliografía	46

1. Introducción.

El concepto de enseñar lengua ha variado mucho en los últimos años, ya que el modelo tradicional de enseñanza en la escuela se hallaba sumido en una situación de crisis profunda e irreversible. Actualmente hay una gran situación de desorientación respecto a la función educativa de la literatura y a su posible programación escolar. Colomer (1991) afirma que:

[...] la superación de esta etapa debe provenir de la reflexión educativa sobre los progresos teóricos producidos en las distintas ciencias implicadas en la enseñanza de la literatura, del análisis y la valoración de los avances ya producidos de forma intuitiva y fragmentaria en la práctica escolar y de la integración de todos estos elementos en un nuevo marco teórico que permita fundamentar y desarrollar una nueva articulación de objetivos y prácticas educativas”. (pág. 21).

Por lo tanto, no se trataría de un problema de presencia del texto literario, sino que la dificultad radicaría en establecer los objetivos adecuados para las actividades que deben realizarse a partir de esas lecturas. Hoy en día, está muy generalizado el uso de la formación lectora a través de actividades de incitación a la lectura y de creación de hábitos lectores, ya que no hay duda de que esta literatura resulta especialmente idónea para la familiarización con el texto; según Wells (1986):

[...]para la realización de importantes aprendizajes lectores y literarios desde edades muy tempranas, aprendizajes que se refieren tanto a conocimiento implícito de las convenciones básicas sobre el tiempo literario o la división de la acción en secuencias, como la experimentación del placer verbal, la identificación con los personajes o el diálogo con la propia experiencia, son muy importantes”.

Sin embargo, la utilización escolar de estos textos actúa mayoritariamente en el terreno estricto de la motivación lectora, y esto conduce a la inexistencia de una programación de actividades de análisis y comprensión que podrían hacer de esta lectura, la base de otro tipo de conocimientos. Además en este sistema de aprendizaje tradicional existe la propuesta de construir nuevos textos literarios a imitación de los propuestos, o producción de textos que versan sobre su forma y significado tales como los resúmenes, cometarios o paráfrasis, pero durante la década de los 70 irrumpen en este campo autores como G. Rodari o bien Petitjean con otro tipo de actividades de escritura que se correspondían con la difusión de nuevos objetivos de acceso activo al placer literario, tanto en su recepción como en su emisión, a través de la desacralización de la obra literaria.

Este trabajo, que sigue una línea metodológica investigación-acción, en la que los problemas sirven de guía para la acción y en la que la exploración reflexiva es básica para la solución de estos problemas, pretende mostrar el diseño y descripción de un material curricular, producido a partir de las nuevas concepciones educativas, que se rigen por la educación mediante competencias, y con una tipología de aprendizaje significativo y que permiten al alumnado desarrollar el aprendizaje en situaciones cotidianas, fuera del marco del centro educativo. Por ello, es necesario que aquello que el alumnado aprenda sirva de manera eficiente para enfrentarse a diversas situaciones del día a día, y no únicamente para aprobar o suspender un curso.

La finalidad de este trabajo es mostrar una forma de trabajar con el alumnado utilizando una metodología de aprendizaje de carácter inductivo, a partir de la lectura obligatoria de la obra literaria *Caperucita en Manhattan*, de Carmen Martín Gaité, para tercero de la ESO. Se pretende que el alumnado adquiera una serie de conocimientos de comprensión de textos, así como de tipología textual, morfología, sintaxis y expresión oral, a partir del libro citado anteriormente. El aprendizaje inductivo se caracteriza por ser un proceso en el que el aprendiente realiza un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la formulación de una regla que explique esta característica.

Referente al libro escogido, *Caperucita en Manhattan*, leyendo el título podemos intuir que se trata de una reescritura del cuento clásico de Perrault, al mundo moderno. Es una lectura que se caracteriza por su amenidad y sus guiños al cuento clásico de *Caperucita Roja*, mientras la autora consigue que el lector se adentre totalmente en la historia como si del propio protagonista se tratase.

2. Planteamiento del problema

2.1 Objetivos

- I. Demostrar que se pueden estudiar los diferentes apartados de la lengua a partir de un texto y no solamente memorizando los diversos conceptos que aparecen en los libros de texto.
 - a) Reconocer los diferentes conceptos de morfología del curso dentro del texto de la obra escogida.
 - b) Aplicar los conceptos de morfología estudiados en trabajos de expresión escrita.
 - c) Estudiar el funcionamiento de nuevas estructuras y ejercitarlas, primero con las habilidades de comprensión, y después con las de producción.
 - d) Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos de contenido (ideas, estructura,...) o forma (gramática, puntuación, ortografía,...)
- II. Observar la lectura como una fuente de aprendizaje lingüístico enfocado a la mejora de la comprensión lectora y la comprensión de conceptos morfológicos, no solo desde la vertiente lúdica del cuento, sino desde otros tipos de texto.
 - a) Leer de forma comprensiva y expresiva fragmentos de textos de tipología diversa, y aplicar estas habilidades en la lectura del libro escogido.
 - b) Usar y gestionar la información pertinente extraída del libro para realizar actividades.
 - c) Ejercitar la manipulación de la práctica de las formas lingüísticas y de los fenómenos sintácticos.
- III. Desarrollar la expresión escrita por medio del trabajo y estudio de lecturas de textos.
 - a) Identificar, en la obra concreta, los rasgos típicos de la narración, descripción y diálogo.
 - b) Generar ideas para objetivos específicos de producción de textos.
 - c) Determinar la estructura del texto para formar una imagen concreta de lo que se quiere escribir.
 - d) Trazar un plan de composición: decidir en qué orden se trabajaran los procesos y qué técnicas de redacción se usarán.
- IV. Leer en voz alta con la dicción, entonación y ritmo adecuados, interpretando los signos de puntuación de forma apropiada, y dramatizar un fragmento de la obra leída.
 - a) Analizar la situación para preparar la intervención.
 - b) Controlar la voz: volumen, matices, tono.
 - c) Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimiento.
 - d) Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores

2.2 Breve fundamentación de la metodología.

LLADÓ, J. y LLOBERA, M. (2006), comentan la importancia del trabajo significativo para la enseñanza y aprendizaje de la lengua. En esta metodología explican la importancia de combinar lengua oral y escrita, colaboración, trabajo en equipo,... que hace que se tenga que evaluar el proceso de aprendizaje y no los errores.

Por tanto, esta propuesta práctica está basada en una metodología no experimental, en la que el estudio consiste en el diseño y la descripción de una aplicación práctica para un grupo de tercero de la ESO, que consiste en la enseñanza de diferentes aspectos de la lengua como son la comprensión oral, la morfología, la expresión escrita y la oral a partir de una lectura obligatoria del curso.

Según los autores citados anteriormente, es necesario tratar los contenidos lingüísticos de forma global y no podemos centrarnos en un único aspecto sino que se tiene que entender la lengua como una herramienta de comunicación.

Es necesario para organizar el trabajo en el aula, tratar todos los aspectos de la lengua de forma integrada, el trabajo globalizado pide al alumnado que trabajen en grupo y tenga actitud cooperativa y tolerante y que el profesorado sea reflexivo, busque información y organice el trabajo.

2.3 Breve justificación de la bibliografía utilizada.

Para la realización de este trabajo se divide la bibliografía utilizada en dos apartados. Por una parte nos encontramos con todos los manuales, así como publicaciones referidas al aprendizaje mediante competencias, y la competencia lingüística concretamente, tales como:

-*Enseñar lengua* de Daniel Cassany (2007), un manual muy interesante para la enseñanza de la lengua en el que se pueden encontrar muchos recursos didácticos totalmente adaptados a las nuevas tendencias educativas.

-*Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*, de Joana Lladó y Miquel Llobera (2006) que refleja a la perfección la realidad en el aula y el sistema educativo actual, y dan especial importancia en cómo realizar un proyecto común entre todos los miembros de la comunidad educativa, y en especial a los docentes, pensado en el aprendizaje de el alumnado, un aprendizaje de forma significativa que permitirá que la lengua surja de forma espontánea y así se habrá adquirido como un instrumento útil para la comunicación.

-*11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias* de Laia Arnau y Antoni Zabala (2009) es una publicación interesante para dar una idea general al lector sobre competencias básicas, se hace una reflexión crítica sobre cómo se tendrían que trabajar las competencias básicas, y pretende hacer llegar esta reflexión a los docentes para que tengan una idea general de la importancia que tiene dentro del contexto educativo actual el hecho de trabajar con competencias básicas.

-*Competencia en comunicación lingüística* de Pilar Pérez y Felipe Zayas (2009), considero que este libro es de gran utilidad tanto para profesores de lengua como para el resto de profesorado de los centros educativos; para el profesorado de lengua, para saber exactamente en qué consisten las competencias básicas y cómo afectan en su ámbito, y para el resto de profesorado para que puedan entender y aplicar de forma transversal dentro de su materia la competencia en comunicación lingüística. Todos estos manuales han servido para trazar los conceptos teóricos sobre los que trabajar la propuesta práctica.

Además de esta documentación en formato libro, también la lectura de ciertos artículos o trabajos sobre temas o autores concretos, han sido muy interesantes para poder dar un enfoque multidisciplinar a esta parte más teórica del trabajo, algunos ejemplos de estos artículos son: *Panorama de los paradigmas en lingüística* de M.Teresa Cabré y Mercè Lorente (2003), o bien *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*, de Teresa Colomer (1991).

La documentación utilizada para realizar la parte práctica del trabajo se ha centrado en libros referidos a la comprensión lectora, la expresión escrita y la oral y su didáctica, así como gramáticas de la lengua castellana para la enseñanza de la morfología, y libros de texto de lengua castellana y literatura de tercero de la ESO, entre los más utilizados los de la Editorial Castellnou y Editorial Oxford.

Algunos de estos libros son:

- *Morfología del cuento*, de Vladimir Propp (1977). La lectura de este libro ha sido muy interesante para poder hacer una lectura mucho más profunda del libro sobre el que se sustenta este trabajo, *Caperucita en Manhattan*, de Carmen Martín Gaité (1990), el hecho de analizar la estructura de los cuentos maravillosos desde otra perspectiva, da la posibilidad de conocerlo mejor para poder realizar actividades con él.

- *L'ensenyament de la comprensió lectora*, de Isabel Solé (1987) , da especial importancia a la comprensión lectora desde el punto de vista que éste es un gran paso que lleva al conocimiento de factores y variables que intervienen en la enseñanza, en este libro se analizan diferentes formas de entender la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

- *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari (1976). Libro de gran interés relacionado con la expresión escrita, el autor habla desde sus experiencias en el campo de los niños para intentar explicar algunos métodos para ayudar tanto a niños, como los que no lo son tanto, a crear historias y explicarlas. Para que esto sea posible, Rodari da mucha importancia a la creatividad y a la imaginación, pero explica también la importancia de preparar y trabajar estos dos temas, y para ello el autor expone ejercicios a modo de ejemplo en su libro.

- *La cocina de la escritura*, de Daniel Cassany (1999). Libro referente también a la expresión escrita , aunque más técnico que el anterior, con abundantes ejercicios para fomentar la creatividad y aprender a escribir bien.

- *La comunicación oral y su didáctica* de M^a Victoria Reyzábal (1993). En este libro la autora nos da información sobre la comunicación oral y sus usos, los diferentes códigos de esta comunicación y la riqueza comunicativa de estos, además concede gran importancia a la evaluación de este tipo de comunicación muy útil para llevar a cabo la propuesta práctica.

Además de todas estas obras, la consulta de gramáticas de la lengua castellana ha sido muy importante para resolver dudas, así como para desarrollar actividades; las más utilizadas han sido:

- *Nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia Española (2009).
- *Gramática de la lengua española* de Emilio Alarcos Llorach (1999)
- *Gramática descriptiva de la lengua española* de Ignacio Bosque y Violeta Delmonte (1999).

3. Desarrollo

3.1 Revisión bibliográfica, fundamentación teórica.

Noam Chomsky, a finales de los 60 y principios de los 70, teorizaba sobre la evolución del concepto de lengua. Hablaba de una constelación de conceptos que obligan a pensar la lengua, desde su uso y no desde el sistema, y en la lengua no como sistema, sino también como un proceso significativo. Chomsky afirmaba que:

[...] podemos hacer juicios en el campo del lenguaje porque poseemos un sistema abstracto de conocimiento inconsciente sobre nuestra lengua. Este sistema de conocimiento incluye, para los principiantes, conocimiento sobre estructura de la frase y orden de las palabras. También incluye conocimiento sobre el significado y sobre los sonidos...Poseer este tipo de conocimiento es lo que significa "SABER UNA LENGUA". ¿Cómo llegamos a este conocimiento del lenguaje, cómo aprendemos nuestra lengua nativa? No es que los padres enseñen explícitamente a sus hijos las normas en la cuna. Es por la abstracción de las normas y la complejidad de los ejemplos de la lengua que los niños oyen"(1998)

QUÉ DICEN LAS LEYES

Con la reforma educativa de la LOGSE del 3 de octubre de 1990, y la LOE del 3 de mayo de 2006, se introduce en la educación el aprendizaje significativo, la interacción, la participación, la figura del profesor como orientador, la interdisciplinariedad, el papel protagonista del alumnado, el énfasis en los procedimientos...,etc. Todas estas nuevas concepciones han introducido la idea de que el aprendizaje de las lenguas no se puede hacer al margen de otras materias y exige una participación activa del alumnado para facilitar el hecho de experimentar los aprendizajes y usar los discursos.

El objetivo fundamental de trabajar lenguas tiene que ser la adquisición de un instrumento útil para comunicarse y realizar otros aprendizajes. La lengua oral, aprendizaje que sólo se adquiere espontáneamente, tiene que ser un elemento primordial en la planificación de la enseñanza porque posibilita hacer un uso interactivo de la lengua y facilita el acceso a la lengua escrita. Por otra parte, el trabajo significativo suele combinar lengua oral y escrita, la colaboración y el trabajo en equipo, evaluando el proceso de aprendizaje y no los errores.

Por todo ello, en la organización del trabajo en el aula es importante tratar todos los aspectos de la lengua de forma integrada. El trabajo globalizado necesita que el alumnado trabajen en grupos y

posea actitud cooperativa, tolerante; el profesorado debe ejercer una actitud reflexiva, de búsqueda de información, organización y secuenciación de las tareas de aprendizaje-enseñanza.

TRABAJO POR COMPETENCIAS

J. LLADÓ y M. LLOBERA (2006) en su libro *Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*, ponen especial interés en el desarrollo de la competencia gramatical, pues normalmente se habla de la lengua como un instrumento de comunicación opuesto a la gramática y a la expresión escrita. En ningún caso no se tiene que despreciar el conocimiento de la gramática, sino que los autores consideran que es mejor el método inductivo para adquirir este tipo de conocimiento, es decir, a partir de ejemplos deducir la regla, para facilitar la retención de normas y su aplicación.

Según los mismos autores, el proceso de enseñanza debe basarse en el aprendizaje significativo que permita a las personas desarrollar aquel aprendizaje en situaciones cotidianas fuera del centro educativo. Eso se dará si el aprendizaje se produce dentro de un proyecto común que tiene claro qué temas debe tratar y cómo los ha de tratar, además de trabajar de forma transversal.

Con el aprendizaje significativo ya no es suficiente que aquello que aprenda el alumno lo sepa, conozca la técnica, lo comprenda y que sea funcional; en este caso, también es necesario que lo que aprenda sirva de forma eficiente frente a situaciones diversas y concretas. Actualmente el sistema educativo intenta dar respuesta a todos y cada uno de el alumnado para que puedan aprender de forma significativa, y que sus aprendizajes les sirvan para el futuro y no únicamente para aprobar o suspender un curso. Por eso si entendemos la educación como una formación integral de las personas debemos cambiar la manera de enseñar. Debemos olvidar la enseñanza basada en la pura transmisión de conocimientos. La educación está transformándose y debemos evolucionar hacia un modelo centrado en el alumno y no en los contenidos, es decir, la enseñanza basada en las competencias básicas.

Las competencias básicas, son aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los conocimientos adquiridos. Según los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de Educación Primaria y Secundaria obligatoria, las competencias básicas establecidas son:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.

- Competencia social ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

P. PÉREZ y F. ZAYAS (2007) argumentan sobre la comunicación lingüística, “quizá la competencia de las competencias, principal vehículo para la adquisición de las demás, ya que sin ella no hay comunicación ni conocimiento”. (pág.20). Se entiende, pues, por competencia en comunicación lingüística; la competencia lectora, la composición de textos escritos, hablar y escuchar, competencia plurilingüe y pluricultural.

En la competencia lectora intervienen tres elementos, el lector, que construye el significado del texto, el texto, con sus características lingüísticas y estructurales, el contexto, que es el motivo por el que el lector lee. Las lecturas siempre tienen o pueden tener varios objetivos para el lector, pueden ser de carácter personal, público, profesional o educativo. Este último objetivo sería el referente directo en este trabajo, pues es el que se escoge para una lectura obligatoria para la ESO, para trabajar, a partir de ella, diferentes aspectos de la lengua.

Los procesos cognitivos y estrategias de lectura suelen aparecer de forma natural, pero si el texto se complica, el lector necesita hacer una lectura estratégica; este es el caso cuando por ejemplo es necesario buscar el significado de una palabra en el contexto, cuando perdemos el hilo, ... etc. Todos estos procesos se hacen con un propósito y pudiendo seguir planos diferentes. El hecho de establecer un buen plan de lectura en función de los objetivos es una de las características que definen un lector competente. El lector competente tiene que saber supervisar si comprende lo que está leyendo y reconducir la lectura si es necesario. Además tiene que ser capaz de evaluar si el nivel de comprensión que hace es aceptable en función de los objetivos que había marcado inicialmente.

En referencia a la composición de textos escritos, P. PÉREZ y F. ZAYAS (2007) describen esta competencia como “uso de la escritura como la capacidad para componer los textos escritos requeridos en los diversos ámbitos de la actividad social; es decir, para desarrollar y comunicar el conocimiento, para participar en la vida social y para satisfacer las necesidades personales” (pág. 47). Esta competencia se adquiere escribiendo. Hay tres elementos que orientan las tres fases de la producción textual descritas por los autores: planificación, textualización y revisión. Estas fases exigen el desarrollo de competencias y habilidades de adquisición de las cuales requiere la producción de textos de alta calidad. Actualmente, no se habla de saber escribir en general, se habla de saber escribir clases de textos que son utilizados en los diversos ámbitos sociales para conseguir determinados objetivos. Estos mismos autores explican que las investigaciones en los

procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, destacan los factores contextuales, ya que las personas escribimos si hay unas metas que nos llaman a hacerlo e intentan conseguir este propósito jugando con las destrezas y estrategias más adecuadas. La competencia del uso de la escritura es la capacidad para componer los textos escritos requeridos en los diversos ámbitos de la realidad social; es decir, para desarrollar y comunicar el conocimiento, para participar en la vida social i satisfacer las necesidades personales.

J. LLADÓ y M. LLOBERA (2006) dan gran importancia a la interdisciplinariedad para el desarrollo de una buena competencia lingüística, es decir, será necesario que el profesorado de otras materias comparta los objetivos de desarrollar las capacidades de: comprender textos escritos y discursos orales sobre su asignatura, escribir textos adecuados y bien articulados sobre su materia, poder hablar en voz alta de forma articulada, ordenada y clara. (p.191) Evidentemente el desarrollo de estas prácticas interdisciplinarias requiere haber reflexionado hasta cierto punto en los términos previstos en los documentos que desarrolla la LOGSE para la reforma del sistema educativo. Los educadores que realizan estas perspectivas:

- Utilizan materiales reales, no didactizados.
- Hablan cuando presentan las tareas, de clasificar, analizar, predecir, crear, explorar, es decir, emprenden una terminología cognoscitiva.
- Permiten que las reflexiones de el alumnado dirijan parte de las clases y que los planes de clase cambien según la respuesta de los estudiantes, pueden, hasta modificar los contenidos según esta respuesta.
- Preguntan al alumnado qué saben o qué entienden de los conceptos antes de empezar y explicar lo que ellos creen pertinente y antes de dar las indicaciones sobre como se tiene que entender lo que ellos explican.
- Hacen preguntas al alumnado para que estos contesten de forma elaborada y animen al alumnado a hacerse preguntas entre ellos mismos y al profesor.
- Piden al alumnado que precisen, que sean más explícitos, cuando estos responden a una pregunta, es decir, hacen que el alumnado elaboren sus respuestas iniciales.
- Involucran al alumnado en razonamientos y experiencias que pueden considerar contradicciones con las creencias de el alumnado, con los conocimientos compartidos y con las hipótesis expresadas, con la finalidad de iniciar discusiones.
- Dejan tiempo para que el alumnado trabajen en grupo, en colaboración para así poder generar redes de relaciones y formas de expresión compartidas.
- Salvaguardan la autoestima de el alumnado animándolos a elaborar en pequeños grupos los documentos y exposiciones que tienen que presentar al resto de compañeros de clase.
- Procuran que el alumnado entiendan los criterios de evaluación, puedan evaluarse ellos mismos y participen en la definición de los criterios que fijaran la nota final.

Esto implica que el profesorado de todas las materias deben estar convencidos que el aprendizaje no es un hecho que solo se produce en el aula, sino mediante experiencias multidisciplinares y que el hecho que los contenidos estén fragmentados por materias y áreas es algo artificial. Todas las asignaturas ganan en capacidad de generar conocimientos si se organizan por actividades que desarrollan la percepción, que el que se está haciendo corresponde a conceptos tales como los de autenticidad, autoconsciencia, autonomía, transversalidad educativa y utilidad para las actividades extraescolares:

- Autenticidad: en el sentido que los conocimientos no sean vistos como un artefacto pedagógico y escolar sin más sentido que el que da la evaluación final.
- Autoconsciencia: los conocimientos contribuyen a percibir que el aprendizaje significativo favorezca el desarrollo personal, mediante la conciencia de cómo se aprende y en qué sentido se hace.
- Autonomía: el alumnado aprende a aprender por su cuenta y aprende sobre todo a tener la responsabilidad de su aprendizaje.
- Transversalidad: áreas educativas que son cruciales para la formación de ciudadanos responsables de sus obligaciones y sus derechos, que tengan el desarrollo moral, y el cívico suficiente para llevar a cabo las tareas que requiere una sociedad compleja y desarrollada como esta en la cual el alumnado se tendrán que integrar.
- Utilidad: intenta que muchas de las capacidades y de los productos elaborados en la escuela sean también pertinentes fuera. Y se procura que no solamente lo sean de manera directa para la vida cotidiana sino también como base para continuar aprendiendo.

Solamente si las actividades a las escuelas presentan algunas de estas características podrán responder a la necesidad de desarrollar los conocimientos lingüísticos de el alumnado, por eso la visión a desarrollar no es estática y reclama una práctica reflexiva que permita explicitar y revisar el sistema de creencias y de valores de parte del profesorado en relación a la enseñanza.

Es conveniente que el profesorado de materias diversas consideren conveniente presentar de manera conectada, conocimientos que se dan separadamente y ayudar al alumnado binomio a descubrir informaciones compartidas de forma semiguada. Para acompañar el aprendizaje y ayudar a conseguir las etapas de desarrollo es conveniente que el alumnado autoevalúen su trabajo e informen de su trabajo a los compañeros de la clase mediante puestas en común.

En referencia a los materiales a utilizar, según J. LLADÓ, y M. LLOBERA, (2006), se considera necesario no convertir el libro de texto en eje único sobre el cual se desarrolla el trabajo y se coordina el uso de este recurso tantas veces útil como imprescindible, ambos profesores

argumentan que cuantos más recursos tiene el profesorado menos dependencia del libro de texto existe, para seleccionar el libro de texto se tienen que establecer, seleccionar y priorizar criterios, las decisiones deben ser compartidas por el equipo docente y por el profesorado de las diferentes lenguas que se enseñen en el centro. El libro de texto tendrá menor protagonismo cuánto más se fomenten los hábitos de trabajo autónomo y de consulta de libros y otras fuentes de información. En este caso será necesario desarrollar en el alumnado el hábito de lectura y de consulta para ampliar y diversificar fuentes de información.

Para poder realizar un aprendizaje significativo se tienen que dar las siguientes condiciones: tener esquemas de conocimientos previos, ser capaces de vincular los conocimientos previos con los nuevos, el vínculo o nivel de desarrollo que se establece entre dos conocimientos, la zona de desarrollo próximo, la disposición para el aprendizaje, la significatividad o la funcionalidad de nuevos contenidos, la actividad mental i el conflicto cognitivo, la actitud favorable, el sentido y la motivación, la autoestima, el autoconcepto y las expectativas y la reflexión del propio aprendizaje. Es necesario intervenir en función del desarrollo de cada alumno. Para que el alumnado sean competentes a nivel lector no basta con transmitir conceptos, es necesario fomentar la práctica y las actividades tienen que ir de la más simple a la más compleja; pero es necesario tener en cuenta que no es suficiente con practicar actividades, sino que es imprescindible que alguien enseñe como hacerlo.

3.2 Materiales y métodos.

L. ARNAU y A. ZABALA (2009) argumentan que en la enseñanza basada en competencias básicas, los materiales curriculares también son fundamentales, estos tienen que ayudar a construir situaciones reales, tener ejercicios secuenciados y ser flexibles para poder adaptarse a todos los ritmos de aprendizaje. Y por otro lado, la evaluación, ya sea para control de resultados o como control del proceso de enseñanza-aprendizaje, es una pieza clave para determinar las características de cualquier metodología.

Para esta propuesta didáctica los materiales concretos utilizados son los siguientes:

- Libro de lectura: *Caperucita en Manhattan*.
- Grabación propia del cuento tradicional de *Caperucita Roja* de los hermanos Grimm para su audición en clase.
- Dossier con todas las actividades propuestas.
- Vestuario para la teatralización de la obra.

3.3 Resultados y análisis.

En referencia al apartado de comprensión lectora de esta propuesta, el dossier se realizó en base a los objetivos marcados previamente, y llevada a cabo la primera sesión observamos que la mayoría del alumnado había leído el libro, esto permitió que las actividades pudieran desarrollarse con fluidez, que se pudieran hacer algunos de los ejercicios del dossier de comprensión lectora en el aula.

Los ejercicios 2 y 3 del dossier, ambos relacionados con la comparativa entre la historia clásica y la de *Caperucita en Manhattan*, dieron la posibilidad de aclarar dudas referidas a la lectura, ya que daban la posibilidad de hacer un repaso a toda la historia en general. Para realizar la comparativa con éxito, se hizo una audición de la obra clásica de *Caperucita Roja* de los hermanos Grimm.

Otro ejercicio que gustó al alumnado y que demostró quién había hecho una buena comprensión de la historia fue el ejercicio 4, en el cual el alumnado debía escribir un “pie de foto” en cada una de las imágenes que se les proporcionaban, esta actividad se hizo en grupo.

No todas las actividades se desarrollaron en clase, algunas debía hacerlas el alumnado de forma individual para que de este modo demostrara sus conocimientos y su comprensión de la lectura. Un ejemplo de estos ejercicios son el 5, el 6 y el 7. En el primero, el alumnado debía hacer una descripción detallada de uno de los personajes de la obra, identificando así los rasgos característicos de esta tipología textual. El resto de los ejercicios requerían una interpretación más profunda de la obra, además de la capacidad de expresar y demostrar cierto criterio personal a la hora de responder estos ejercicios.

Haciendo referencia a la expresión oral de esta propuesta, el ejercicio consiste en una representación teatral. El alumnado debe trasladar la historia de Caperucita clásica a la actualidad y además en la ciudad de Nueva York.

Con esta actividad valoramos no solamente la expresión oral, sino también la expresión física que utilizaba el alumnado para completar su representación, además de la creatividad en el momento de reubicar la historia de Caperucita y todos los elementos que utilizaban para reforzar su actuación.

Esta actividad fue la que tuvo más éxito entre el alumnado.

Referente a los apartados de morfología y sintaxis, en principio pretendíamos enseñar al alumnado un método para analizar por diagramas en “bandejas”, por considerarse sencillo, como explica MANGADO (2002), en su artículo Un modelo de análisis sintáctico, paso a paso.

Aunque al ponerlo a la práctica comprobamos que no era la mejor opción para el alumnado de tercero de la ESO, así que la opción fue cambiar al método propuesto por TUSÓN (1980), con un procedimiento de análisis arbóreo que proporcionaba al alumnado una mejor comprensión del funcionamiento de la oración. El alumnado respondió con mucha participación a la exposición en clase de este apartado de la unidad didáctica, que era lo que se pretendía con el método propuesto de pregunta-respuesta para llevar a cabo esta explicación. Además actividades tales como “Vestir la frase” o “Ampliar la frase” ayudaron a la comprensión de la lectura.

En referencia a la expresión escrita, el alumnado respondió bien a esta actividad, que les permitía crear nuevas ideas a partir de las historias ya conocidas. Estos ejercicios dan la posibilidad al alumnado de revisar las tipologías textuales trabajadas en cursos anteriores siguiendo el hilo conductor de las actividades, de modo que tienen una referencia clara en el momento de realizar sus producciones.

Finalmente, el examen global de todas las actividades de la lectura, comprendía ejercicios de todos los apartados trabajados. El hecho de haber trabajado mucho el tema en clase de forma conjunta no permitía saber exactamente qué parte del alumnado había entendido perfectamente todos los contenidos tratados y qué parte no. Por este motivo, el examen daba la oportunidad de ver resultados individuales claros, que para la evaluación final se tenían en cuenta junto con las actividades grupales.

4. Propuesta práctica

4.1 Comprensión lectora.

En el apartado de comprensión lectora pretendemos analizar profundamente diversos temas de la lectura: los personajes, el espacio, la estructura y el punto de vista y la comparativa de *Caperucita en Manhattan*, con la historia tradicional de Caperucita Roja.

Con estas actividades conseguimos que el alumnado lea de manera eficiente y comprensiva los fragmentos de la obra y además localice, clasifique, ordene y reproduzca citas relacionadas con un tema determinado. Y valore según la sensibilidad propia, las aportaciones de la lectura, demostrando criterio personal y un cierto grado de autonomía.

Los ejercicios propuestos en este dossier están basados en el trabajo de CÁRDENAS (2008) en el que hace un informe de la lectura de Carmen Martín Gaité.

Las actividades propuestas son las siguientes:

Antes de empezar...

Reflexiona sobre las cuestiones propuestas a continuación:

- ¿Qué te sugiere el título del libro que vas a leer?
- ¿Quién crees que será la protagonista?
- ¿Dónde crees que transcurre la narración: en la ciudad o en el campo?

Durante la lectura ve pensando en las similitudes que encuentras entre el libro que lees y un famoso cuento que con seguridad has recordado nada más ver el título de este libro.

1.- Un bosque tenebroso...lleno de rascacielos

Si la caperucita del cuento debe atravesar el peligroso bosque para llevar la cesta de comida a la abuelita, Sara, nuestra protagonista se va a enfrentar a un inmenso bosque urbano: la ciudad de Nueva York. Esta mítica ciudad, que hemos visto en tantas películas y series de TV, se ha convertido en el símbolo del mundo moderno. Ahora vamos a conocerla un poco mejor. **Deberás buscar información sobre esta ciudad y resumirla aquí muy brevemente: quienes fueron sus primitivos habitantes y cómo llegó a manos de los colonos ingleses, distritos que la componen, qué es exactamente Manhattan, quién hizo la estatua de la Libertad, por qué y cómo llegó a Nueva York, quiénes son sus actuales habitantes,**

sus lenguas y religiones, su importancia y significación dentro de EEUU y en el mundo... Toda esta información deberás ilustrarla con imágenes de Nueva York (grandes avenidas, estatua de la Libertad, habitantes...) y con un mapa de EEUU.

2.- Caperucita Clásica vs Caperucita en Manhattan

Nos meteremos ahora en nuestro cuento, "Caperucita", que es precisamente el cuento popular del que más versiones modernas se han hecho. En todas ellas Caperucita es siempre una chica intrépida, aventurera que, desobedeciendo a su madre, se expone a peligros y se deja seducir por el lobo... Vamos a centrarnos en nuestras dos "caperucitas", la del cuento tradicional y la que ha creado Carmen Martín Gaité. **Vamos a completar esta tabla haciendo una comparativa de ambas historias.**

CAPERUCITA CLÁSICA (Grimm)	CAPERUCITA EN MANHATTAN
	Sara Allen, era una niña pecosa de diez años que vivía con sus padres en el piso catorce de un bloque de viviendas bastante feo, Brooklyn adentro. (pg. 37)
La abuela vivía lejos, en el bosque, a media hora de la aldea.	
El lobo pensó: “Esta joven y delicada cosita será un succulento bocado, y mucho más apetitoso que la vieja. Has de comportarte con astucia si quieres atrapar y tragar a las dos”	
	Edgar Wolf advirtió al conductor de la limusine de Sara de algunas cosas: en primer lugar convenía que a la niña le diera un buen paseo por Manhattan, procurando alargarlo con algunos rodeos, porque él tenía el interés en llegar antes. (p. 197)
Caperucita Roja se había dedicado entretanto a buscar flores, y cogió tantas que ya no podía llevar ni una más; entonces se acordó de nuevo de la abuela y se encaminó a su casa.	
	Cuando Sara llegó a casa de la abuela, se la encontró, vestida de verde, que giraba en brazos del Dulce Lobo, a los sones de Amado mío, que es estaba oyendo en el pick-up.

CAPERUCITA CLÁSICA (Grimm)	CAPERUCITA EN MANHATTAN
Caperucita pensó: “Nunca más me apartaré del camino y adentraré en el bosque cuando mi madre me lo haya pedido”.	

3.- Los personajes

Una vez comparadas las dos historias, estableceremos vínculos entre ellas mediante sus personajes. **Debéis señalar las correspondencias entre ellos: en qué se parecen y en qué son diferentes.**

Caperucita clásica	Caperucita en Manhattan	Similitudes	Diferencias
Caperucita			
la madre			
la abuela			
el lobo			
el cazador			
el bosque			

4.- Las ilustraciones

Os habréis dado cuenta de que el libro aparece ilustrado con unos bonitos e ingenuos dibujos de la propia autora, Carmen Martín Gaité, aquí tenéis algunos, **ponedles "pie"**, como hacen en los periódicos con las fotografías:





5.- Miss Lunatic, el modelo de Sara

Además de la abuela Rebeca, el modelo de Sara será Miss Lunatic. Ella, el personaje más fantástico de la obra, contribuye a potenciar los deseos de libertad de la niña. **Describe con detalle a este personaje. ¿Cuál era el secreto de Miss Lunatic?**

6.- La soledad

Desde el punto de vista del contenido, *Caperucita en Manhattan* nos presenta un proceso educativo orientado hacia la elección de la libertad, lo que puede llevarnos también a considerar su posible consecuencia, la soledad. La soledad es otro gran tema de esta obra. Se suele decir: "El precio de la libertad es la soledad", quizás sea exagerado. Los personajes de esta obra a veces sufren la soledad y otras la disfrutan. Sin embargo, aunque la palabra "soledad" está llena de connotaciones negativas, todos y todas hemos de aprender a disfrutar de una dosis de soledad imprescindible para nuestro desarrollo personal. Desgraciadamente hay personas que no saben estar solos/as y ello les lleva a hacer cosas equivocadas.

a) **¿Qué tiene de bueno y de malo la soledad?**

b) **¿Es igual soledad que incomunicación? Justifica tu respuesta.**

c) **¿Cuáles son los personajes que valoran la soledad en “Caperucita en Manhattan” y cuáles la sufren y por qué?**

7.- Un poco de FANTASÍA nos ayuda a vivir

Sara Allen es una gran defensora de la fantasía. Precisamente lo que menos le gustaba de los libros que le había regalado Aurelio era que al final siempre abandonaban su mundo para volver a la realidad y esto para ella era como una traición que la decepcionaba.

¿Cuáles son las situaciones y personajes más fantásticos que hay en este libro?

4.2 Actividades prácticas de morfología y sintaxis

Para realizar este tipo de actividades relacionadas con la morfología y la sintaxis de la lengua, es necesario tener en cuenta qué es lo que se quiere conseguir en el siguiente apartado de propuesta didáctica. El alumnado deberá saber combinar, clasificar, sustituir, modificar, ordenar, enfatizar, repetir,... las palabras de la frase. Además de ejercitar la manipulación práctica de las formas lingüísticas y de los fenómenos sintácticos, será necesario dominar los conceptos gramaticales básicos e imprescindibles.

4.2.1 La oración

4.2.1.1 Oración simple y compuesta

Después de realizar un pequeño debate sobre las diferencias entre la oración simple y la oración compuesta, el ejercicio consistirá en la actividad propuesta por Daniel Cassany en su libro *Enseñar lengua* (2007): “Ampliar la frase”, en la cual a partir de un sujeto, un verbo y un complemento se tiene que añadir información para convertir la oración dada en una de compleja.

En este ejercicio debes ampliar las oraciones que te damos y convertirlas en oraciones compuestas, para hacerlo verás que es necesario poner nexos entre las oraciones para que estas tengan sentido, fíjate en los ejemplos:

- La abuela **no** iba a verlos a Brooklyn **ni** los llamaba por teléfono.
- Aurelio era un señor **que** por entonces vivía con la abuela.
- La señora Allen terminaba de peinar a Sara **y** cambiaba de conversación.
- A las personas mayores no se les ve alegría en la cara **cuando** cruzan el parque velozmente en taxis amarillos o coches grandes de charol, pensando en sus negocios **y** mirando nerviosos el reloj de pulsera **porque** llegan con retraso a algún sitio.

* *Manhattan es una isla entre ríos.*

* *El padre de Sara era fontanero.*

* *La señora Allen estaba muy orgullosa de su tarta de fresa.*

* *Rebecca Little se había casado varias veces.*

* *Aurelio regalaba libros a Sara.*

4.2.1.2 Sintaxis: Análisis de oraciones, sus sintagmas y complementos.

Es necesario tener en cuenta que lo que pretendemos desarrollar en el alumnado es el conocimiento consciente del sistema lingüístico, de modo que este pueda expresarse sin necesidad de recurrir a la memorización de una serie de palabras y oraciones. La metodología utilizada, para realizar estas actividades, es la metodología pregunta-respuesta con la que se pretende hacer reflexionar al alumnado a partir de unos ejemplos dados, para que llegue a sus propias conclusiones con la ayuda del profesorado. Esta metodología está relacionada con la gramática generativa de Chomsky, que considera que la gramática de una lengua no puede deducirse mecánicamente de datos observables como pretendían los estructuralistas, y defiende el papel de la intuición de los hablantes para juzgar la aceptabilidad de las expresiones generadas por el mecanismo gramatical.

Algunas de las actividades que pueden realizarse en el aula para desarrollar este tipo de conocimiento, y que nos propone Daniel Cassany en su libro *Enseñar lengua* (2007), son las siguientes:

- “Vestir la frase”: añadir una cantidad determinada de adjetivos o locuciones adjetivas a una frase básica.
- “Cambiar la categoría de las palabras de la frase”: construir una frase nueva a partir del titular de una noticia o de un sintagma cambiando la categoría gramatical de una de las palabras importantes.
- “Calcar la frase”: escribir frases nuevas que tengan exactamente la misma estructura sintáctica y el mismo número de palabras que el modelo, pero de un tema totalmente diferente; es un ejercicio muy interesante para trabajar los puntos difíciles de la gramática de una manera práctica.
- “Ampliar la frase”: partir de la estructura de un sujeto, un verbo y un complemento hay que añadir información a cada elemento para ampliar la frase y convertirla en otra más compleja. Este ejercicio combina sintaxis y creatividad.
- “Completar la frase”: añadir las palabras gramaticales necesarias a una lista de nombres y verbos para formar una frase coherente y correcta.
- “Ordenar la frase”: ordenar los distintos componentes de una frase desordenada.
- “Cambios de estilo directo e indirecto”: pasar una frase de estilo directo a indirecto o viceversa, con todos los cambios gramaticales que sean necesarios.

- “Sumar frases”: construir una frase compleja a partir de dos o más frases simples utilizando enlaces.

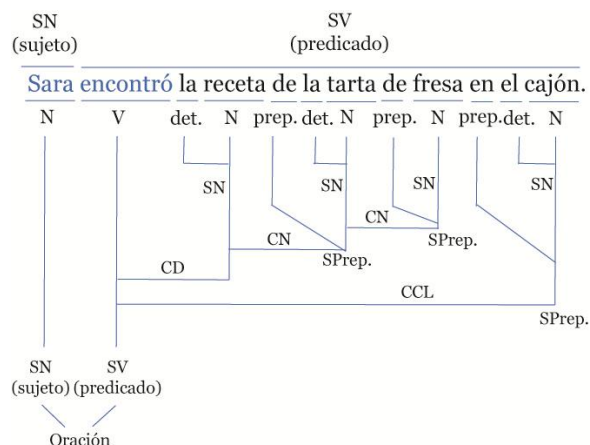
Las actividades para realizar en clase serían las siguientes:

VESTIR LA FRASE: Esta frase deberá ser completada por el alumnado añadiéndole complementos, que podrán ser sintagmas nominales, preposicionales, adverbiales..., este puede ser un buen momento para analizar la estructura del sintagma, remarcando cuál es la palabra que dota de significado a este y, por lo tanto, es su núcleo. Y la función de estos sintagmas dentro de la oración.

Para realizar el análisis morfológico y sintáctico, optaremos por utilizar el proceso de análisis propuesto por Jesús Tusón, en su libro *Teorías gramaticales y análisis sintáctico* (1980). Consiste en un proceso clásico a la vez que muy útil para la realización de este tipo de ejercicios, ya que el autor propone un conjunto de instrucciones o pasos para la realización del análisis:

- El primer paso consiste en la división de la frase en sus dos zonas básicas, es decir, sintagma nominal (sujeto) y sintagma verbal (predicado).
- En segundo lugar es preciso identificar el núcleo de cada zona.
- El tercer paso consistirá en escribir debajo de cada elemento la categoría gramatical a la que pertenece.
- El cuarto paso consiste en trazar líneas, que se dividen en dos: las que no se quiebran, que arrancarán de los núcleos y las que formaran un ángulo recto y conectarán los complementos con la línea correspondiente a cada núcleo.
- El quinto paso, es similar al tercero, pero en este se aplican los símbolos de la función gramatical.
- El sexto y último paso, consiste en conectar los dos grandes conjuntos, para mostrar la unidad que constituye la oración.

La oración analizada quedaría de la siguiente forma:



Como ejemplo de esta actividad podemos proponer las siguientes oraciones.

Sara encontró la receta.

A partir de esta frase el alumnado debe añadir algunos sintagmas como:

Sara encontró la receta de la tarta de fresa en el cajón.

Con un ejemplo como este podemos analizar primero los sintagmas añadidos, ambos introducidos por una preposición, y, por lo tanto, dos ejemplos de sintagmas preposicionales, uno de los cuales complementa a un nombre, y apareciendo la función de “Complemento del nombre” y, por otro lado, el segundo sintagma preposicional que complementa al verbo y nos indica el lugar; con él se presenta la función de “Complemento Circunstancial de Lugar”.

Una vez analizados los sintagmas añadidos, podemos observar que la frase original ya tenía unos sintagmas, como son “la receta”, o bien “Sara”, y aquí podemos contrastar el sintagma preposicional visto anteriormente con el nominal.

Encontrados todos los sintagmas y complementos, se podrá definir cuál es el sintagma nominal (sujeto) de la oración y el sintagma verbal (predicado), y terminar así el análisis de la oración.

Es importante que el alumnado vaya extrayendo conclusiones de lo que sucede en la frase, y que no sea el profesorado quién les indique qué es lo que está ocurriendo en cada una de las oraciones. Mediante preguntas, que vaya realizando el profesorado, el alumnado debe darse cuenta de qué tipo de sintagmas estamos encontrando y cuáles son las funciones de estos. Algunas de estas preguntas a realizar pueden ser: *¿Cuál es la palabra que dota de significado este sintagma?*, para ver qué tipo de sintagma es según su núcleo; *¿Por qué tipo de partícula está introducido este sintagma?*, para distinguir los sintagmas preposicionales; *¿Qué nos indica el sintagma “en el cajón”?*, para identificar que nos indica lugar y, por lo tanto, será un complemento circunstancial, o *¿El sintagma “de la tarta de fresa” que nos está describiendo?*, para fijarnos en qué complementan los diferentes sintagmas, para distinguir si son complementos del nombre o bien del verbo.

Otra frase a proponer puede ser:

Una niña vivía con sus padres.

A partir de esta frase el alumnado debe añadir algunos sintagmas, que en este caso pueden ser:

Una niña pecosa de diez años vivía con sus padres en el barrio de Brooklyn.

Con un ejemplo como este podemos analizar primero los sintagmas añadidos, dos de ellos introducidos por una preposición y, por lo tanto, dos ejemplos de sintagmas preposicionales, siendo el otro un sintagma adjetival. Este ejemplo nos permite examinar detalladamente el sintagma nominal (sujeto) y los diferentes sintagmas que pueden formar parte de él. En este caso,

dado que anteriormente se ha comentado ya el sintagma preposicional, puede hacerse especial hincapié en el sintagma “pecosa”, encontrando la función sintáctica de esta palabra: un sintagma adjetival.

Visto este nuevo sintagma, se puede pasar a analizar la frase completa, viendo que dentro del sujeto tenemos el núcleo y dos sintagmas más que complementan al nombre y por este motivo van a ser “Complemento del nombre”.

Una vez analizado el sujeto, pasaremos al sintagma verbal (predicado). En este caso vemos que está formado por tres sintagmas preposicionales, pero no todos ellos complementan al verbo. Aquí será interesante analizar primero “en el barrio de Brooklyn” y ver que el sintagma preposicional “de Brooklyn” complementa al nombre “barrio”, ya que es una situación como la analizada en el sujeto de esta misma oración. Después, vamos a preguntarnos qué nos indica el sintagma “en el barrio de Brooklyn” y nos encontraremos delante de un “Complemento Circunstancial de Lugar”.

Tenemos otro sintagma preposicional “con sus padres”, en este caso es necesario darse cuenta qué nos indica este complemento. Al indicar compañía podemos decir que es un “Complemento Circunstancial de Lugar”.

La madre de Sara era una mujer.

Esta oración se puede ampliar con el sintagma:

La madre de Sara era una mujer muy ordenada.

Esta oración con el verbo copulativo “ser”, como núcleo del sintagma verbal, nos va a servir para explicar la función sintáctica del atributo. El procedimiento a utilizar será el mismo que el utilizado en las oraciones anteriores, y deberá incluir la explicación de cuáles son los verbos copulativos, así como la peculiaridad del atributo de complementar al sujeto además de complementar al verbo.

Sus padres hablaban de Aurelio.

Esta oración se puede ampliar con el sintagma:

Sus padres hablaban de Aurelio todos los días.

En esta frase es importante analizar con detenimiento el sintagma “de Aurelio”, aquí es necesario hacer ver al alumnado que la preposición “de” es totalmente necesaria e insustituible, ya que la sustitución de este sintagma por un pronombre tónico, será “de él”, esto significa que nos encontramos delante de un “Complemento de Régimen Verbal”.

Además podemos ver que el sintagma “todos los días” indica tiempo y complementa al verbo, por este motivo, será un “Complemento Circunstancial de Tiempo”.

4.2.1.3 Modalidad oracional

Para la actividad de modalidad oracional, el alumnado debe averiguar a partir del significado que tiene cada una de las frases propuestas en el primer ejercicio, las diferentes modalidades oracionales. Una vez detectadas, a partir de un fragmento de texto de la lectura “Caperucita en Manhattan”, el alumnado debe identificar las diferentes modalidades de las oraciones que aparecen.

*En este ejercicio aparecen diferentes tipos de oraciones. Según la actitud del hablante existen seis modalidades oracionales: **enunciativas, interrogativas, exclamativas, imperativas, desiderativas y dubitativas.***

** Fíjate en los fragmentos de la lectura que tienes a continuación, e identifica las modalidades citadas anteriormente.*

El señor Taylor, cuando prueba la tarta de fresa de la señora Allen, dice...

“¿Y a usted le llaman el Rey de las Tartas? ¡Vamos, hombre! La Reina está aquí, aquí tiene usted a la verdadera Reina de las Tartas”

Sara está encantada con Aurelio, pero él se va y Sara piensa...

“Ojalá pudiera encontrarle un amigo nuevo a la abuela.”

Cuando Sara hablaba con Mister Wolf, éste no la oía y Sara le dijo...

“Agáchate para que me oigas mejor.”

Mister Wolf no sabe si Rebeca le va a abrir la puerta, y por eso le dice a Sara Allen...

“De acuerdo. Lo malo es si no me abre. Quizá no se fie.”

** Una vez conozcas las diferentes modalidades oracionales, busca en este fragmento de Caperucita en Manhattan, diferentes clases de oraciones y cópialas en el recuadro de debajo.*

Mister Wolf “discute” con su amigo Greg:

“Claro, porque eres un pelma. Y las mujeres necesitan que les hagan caso, que se dediquen a ellas. ¿Cuándo has querido tú a ninguna, a ver? Yo digo enamorarte tú, ieso es lo que digo que te hace falta! Enamórate de una tía salada, que te sorba el seso, que te encienda las ganas de alegrarle la vida y con eso mismo te la alegre a ti. En una palabra, que te haga olvidar tanta cavilación sin sustancia. ¿Tú crees que es normal que yo tenga que aguantar todos los días el mismo rollo?

—iPues si tan pelma te parezco, súbete a tu piso y déjame en paz!

—iOjalá me dejaras en paz tú a mí!

Siempre acababan separándose enfadados, aunque el enfado les duraba poco”

Oraciones enunciativas
Oraciones exclamativas
Oraciones interrogativas
Oraciones imperativas
Oraciones desiderativas
Oraciones dubitativas

Si en algunas de las modalidades no encuentras suficientes oraciones de las que se piden en el ejercicio, ¡ Invéntalas !

4.2.2 Léxico - Derivación

Después de una pequeña introducción al tema, mediante la lectura de la página 18 del libro de texto utilizado por los estudiantes, Lengua Castellana y Literatura 3ºESO, de la Editorial Oxford, (2011), el ejercicio a realizar sería el siguiente:

Busca en el texto palabras simples y derivadas, en las segundas debes distinguir la raíz de los afijos que las componen.

“Cuando miss Lunatic se apeó en la estación de Columbus Circle, llevaba instalado en su cochecito a un niño de tierna edad, porque dentro del vagón, se había dado cuenta de que su madre, una mujer joven y muy desmejorada, cargada de paquetes, apenas podía sujetar tanto bulto. Los acompañó hasta otro vagón donde tenían que hacer transbordo, y el niño se iba riendo muy contento con el bamboleo del cochecito, y se agarraba a los lados, intentado ponerse de pie. Luego no quería salirse de allí, y cuando miss Lunatic lo cogió en brazos para devolvérselo a su madre, se puso a lloriquear.”

Palabras simples	Palabras derivadas		
	Prefijo	Raíz	Sufijo

4.2.3 Sustitución pronominal

J. TUSÓN(1980), en su libro *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*, argumenta que “la sustitución es un elemento auxiliar de primer orden para identificar las funciones gramaticales”. Por la gran importancia que tiene la sustitución pronominal en la lengua, se realiza esta actividad.

“Descifrar la frase”: Este ejercicio consiste en proponer una serie de oraciones en las que los complementos están sustituidos por pronombres. El alumnado deberá sustituir estos pronombres por los diferentes tipos de sintagmas que más se adecuen al pronombre.

Un ejemplo de frase podría ser:

Ella le dio la moneda.

Primeramente es necesario distinguir en la frase los pronombres, es decir, las partículas que sustituyen a un nombre o sintagma nominal.

Hecho esto, será necesario hacer la sustitución del pronombre por el sintagma, pudiendo quedar la frase de la siguiente manera, dándole un significado con la lectura:

Miss Lunatic dio la moneda a Sara.

Haciendo esta sustitución podemos determinar varias conclusiones:

1. Vemos el tipo de pronombre que sustituye a cada complemento.
2. Una vez “descifrada la frase” podemos observar el tipo de complementos que hay.
3. Vemos por qué pronombre estaban sustituidos en la frase inicial cada uno de los complementos.
4. Extraemos que el pronombre “le” sustituye al “Complemento Indirecto”, y que los pronombres fuertes sustituyen al “Sujeto”.

En este caso, de la misma manera que en los ejercicios citados anteriormente, debemos guiar esta actividad haciendo preguntas tales como: *¿Qué tipo de complemento sería “a Sara”?* Podemos deducir que el pronombre “le” sustituye al complemento indirecto “a Sara”.

También se pueden sustituir los sintagmas que habían quedado sin sustituir en la frase inicial, en este caso, cogiendo la nueva frase que hemos creado, ahora *¿Cómo podemos sustituir “la moneda”?* Una vez obtenida la respuesta, que es: el pronombre “la”, llegamos a la conclusión que el pronombre “la” puede sustituir al “Complemento Directo” también mediante algún tipo de

pregunta del estilo de: *¿Qué tipo de complemento es “la moneda”?* Deducimos que “la” es un pronombre de “Complemento Directo”.

Además se puede proponer al alumnado que intenten sustituir todos los sintagmas posibles de la oración, de este modo queda:

Ella se la dio.

Con esta oración el alumnado observa que ha aparecido un nuevo pronombre “se”, y que ahora no es el pronombre “le” el que sustituye el “Complemento Indirecto”. En este momento se debe explicar al alumnado que cuando se sustituyen el complemento directo y el indirecto en una misma oración, este último pasa a tener la forma “se”.

Además en este ejercicio se pueden cambiar el género y el número de los complementos para que así el alumnado observe las diferentes combinaciones pronominales.

4.3 Expresión escrita - tipología textual.

Para realizar la actividad de expresión escrita de esta unidad didáctica, vamos a basarnos en la teoría de Gianni Rodari en el arte de inventar historias. En su libro *Gramática de la fantasía* (1976) el autor explica diferentes métodos para crear historias. Rodari considera básica la creatividad y la imaginación, pero también argumenta que es necesario que para que estas se desarrollen, es necesario prepararlas y trabajarlas debidamente, y para eso nos muestra múltiples ejercicios para llevarlas a la práctica.

Entre las más de 40 propuestas que hace el autor, las escogidas han sido: “El binomio fantástico”, para trabajar la narración, y “Qué ocurriría si...”, para trabajar el diálogo.

Con estas actividades se pretende proporcionar al alumnado la capacidad de aislarse de los condicionamientos generales de la redacción para generar ideas más libremente, así como ser flexible para reformular objetivos a medida que avance el texto, buscar un lenguaje compartido con el lector, e introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas,...).

Para esta unidad didáctica, las tipologías textuales escogidas son la narración y diálogo, al ser las que más aparecen en la lectura previa.

4.3.1 Narración

“EL BINOMIO FANTÁSTICO” para *Caperucita en Manhattan*.

Para esta actividad se va a hacer una pequeña variación del binomio fantástico de Rodari, que consiste en que un alumno escriba en la parte visible de la pizarra una palabra y otro en la parte invisible, ambas palabras deben juntarse normalmente mediante preposiciones o conjunciones, para formar una situación determinada a partir de la cual se debe desarrollar una historia.

En el caso concreto de esta actividad se va a repartir al alumnado una tarjeta y se les va a pedir que escriban la primera palabra que se les pase por la cabeza. Esto se hará sin explicar previamente en qué consiste la actividad, para que pueda ser aún más creativa si es posible. Una vez tenga la palabra escrita en el papel, se les va a dar el nombre de Caperucita, como la segunda parte del binomio.

De este modo, si el alumno ha escrito en su tarjeta la palabra “bolígrafo” por ejemplo, tendrá que relacionar el binomio Caperucita y bolígrafo. Y a partir de este binomio deberá inventar una pequeña historia ya sea basándose en el cuento de Caperucita o no. En este caso el binomio podría resolverse de modo que la historia fuera que Caperucita debe ir a casa de la abuela a llevarle un bolígrafo porque sin él no puede terminar el crucigrama que estaba haciendo.

4.3.2 Diálogo

“QUÉ OCURRIRÍA SI...” para Caperucita en Manhattan.

Rodari llama a esta técnica, hipótesis fantástica, es muy sencilla ya que consiste en formular la pregunta “¿Qué ocurriría si...?” y añadir una pequeña continuación a la pregunta.

En este caso se van a plantear una serie de variaciones en el cuento tradicional de Caperucita. El alumnado deberá escoger una de las variaciones para desarrollar un diálogo.

“¿Qué ocurriría si un día, Caperucita se fuera a visitar a (un lobo, un leñador, su dentista, el veterinario de su perro, una amiga del colegio) y por el camino se encontrara a (un vampiro, un monstruo, su profesor/a, un alien, un dinosaurio, PSY el coreano del Gangnam Style)?”

La actividad propuesta en clase estará diseñada de la siguiente forma:

“QUÉ OCURRIRÍA SI...”

“¿Qué ocurriría si un día, Caperucita se fuera a visitar a (un lobo, un leñador, su dentista, al veterinario de su perro, a una amiga del colegio) y por el camino se encontrara a (un vampiro, un monstruo, su profesor/a, un alien, un dinosaurio, PSY el coreano del Gangnam Style)?”

Tienes que escoger a quién visita Caperucita y a quién se encuentra por el camino. A partir de los personajes escogidos, escribe la conversación que tendrían.

Recuerda que debes hacer una pequeña introducción al diálogo para saber la situación en la que nos encontramos, e indicar correctamente cuando habla el/la narrador/a y los personajes utilizando los dos puntos (:) y el guión (-).

4.3 Expresión oral - El juego dramático

Reyzábal (2001) comienza así su libro, *La comunicación oral y su didáctica*, “Todas las sociedades humanas, o grupos de animales, se organizan entre sí gracias a la comunicación, es decir, al conjunto de actuaciones mediante las cuales los individuos entablan contacto y se transmiten información”. La expresión oral, es una de las formas de comunicación más importantes entre los humanos, por este motivo es importante desarrollar la capacidad de expresarse oralmente de forma correcta, analizando la situación para preparar la intervención, controlando la voz y la mirada, y usando los códigos no verbales adecuados según la situación.

REYZÁBAL (2001), argumenta que:

“[...] el quehacer dramático en el aula no debe confundirse con el juego espontáneo (ni con el teatro profesional). El “juego dramático” implica la acción de un grupo que está sometido a reglas, como son las de aceptar la participación de otros y la mutua colaboración, es decir, que cada individuo trabaja en función de un proyecto común, en general previamente delimitado en cuanto a papeles y metas. Sólo se puede hacer lo que está determinado por ese proyecto común, lo que implica menos libertad que el juego. Hay que mantenerse dentro del mismo papel y algunos alumnos deben asumir ser espectadores por esa vez. Esta restricción de libertad ofrece la compensación del esfuerzo planificado y con objetivos explícitos. Por lo tanto, niños, adolescentes e, incluso, adultos viven la actividad dramática (no profesional) como un “juego” gratificante que no se confunde con la realidad pero que en sí mismo es otra realidad”. (pg.215).

La actividad de expresión oral diseñada para esta unidad didáctica será la siguiente:

Ha llegado el momento de ponernos en la piel de los personajes de la historia de Caperucita.

Debéis hacer grupos de 4 personas, que tendréis que representar los personajes de Caperucita Roja, pero con una pequeña variación, Caperucita Roja no vive en el bosque sino en un apartamento de lujo en la Quinta Avenida... el resto de personajes es cosa vuestra.

Estos serán los aspectos que se evaluarán:

Grupo:	1	2	3	4	5
¿Los actores y actrices se han puesto en el personaje?					
¿Han ambientado la escena?					
¿Han trabajado en equipo?					
Nivel de creatividad					
Caracterización de los personajes					
Expresión oral					
PUNTUACIÓN FINAL					

4.5 Examen

Con el examen escrito se pretende tener una idea global de los conocimientos que el alumnado ha asimilado de los contenidos explicados. La variedad de las actividades incluidas en el examen nos permiten evaluar todos los apartados tratados en esta propuesta.

El examen es el siguiente:

1. *¿Cuál es la palabra mágica que Sara inventa y qué significado le da la niña?*
2. *¿Quién es Edgar Woolf? ¿Qué sabes de él? ¿Con qué nombre se le conoce? ¿Qué problema tiene? ¿Cómo lo soluciona?*
3. *¿Qué era en su juventud la abuela de Sara? ¿Quién está enamorado de ella desde su juventud?*
4. *¿En qué consiste el pacto de sangre entre Sara y Miss Lunático?*
5. *Explica alguna correspondencia entre el cuento tradicional de los hermanos Grimm y los personajes de la novela.*
6. *Encuentra palabras derivadas en este fragmento e indica sus partes.*

“Se pasaba el día leyendo novelas y tocando foxes y blues en un piano negro muy desafinado; así que por todas partes se apilaban los periódicos, las ropas sin colgar, las botellas vacías, los platos sucios y los ceniceros llenos de colillas de toda la semana. Tenía un gato blanco, cachazudo y perezoso que atendía por Cloud, pero que nada más abría los ojos cuando su ama se ponía a tocar el piano; el resto del tiempo lo consumía dormitando encima de una butaca de terciopelo verde.”

Palabras derivadas			
Palabra completa	Prefijo	Raíz	Sufijo

7. Busca en el fragmento oraciones simples y compuestas. Subraya en azul las oraciones simples y en rojo las compuestas.

“Rebeca Little, la madre de la señora Allen, se había casado varias veces y había sido cantante de music-hall. Su nombre artístico era Gloria Star. Sara lo había visto en algunos viejos programas. Los guardaba bajo llave en un mueblecito de tapa ondulada. Pero ahora ya no llevaba cuellos de armiño. Ahora vivía sola en Manhattan. [...] Era muy aficionada al licor de pera, fumaba tabaco de picadura y tenía un poco perdida la memoria. Pero no porque fuera demasiado vieja, sino porque a fuerza de no contar las cosas, la memoria se oxida.[...] Su hija, la señora Allen, y su nieta, Sara, iban todos los sábados a verla y a ordenarle un poco la casa, porque a ella no le gustaba limpiar ni recoger nada. A ella no le gustaba limpiar ni recoger nada.”

8. Completa el cuadro según las modalidades oracionales haciendo referencia a la lectura.

Modalidad oracional	
Modalidad	Oración
	“Aurelio era un señor que por entonces vivía con la abuela”
Desiderativa	
	“¡Válgame Dios, cuándo hablará usted en serio,madre!”
Interrogativa	
	“A lo mejor habría que llevarla a un psiquiatra”
Imperativa	

9. *Identifica las categorías gramaticales, los sintagmas y los complementos de las siguientes oraciones:*

La abuela de Sara era una mujer entrañable.

Sara pensaba en Aurelio.

Las camareras saltaban ágilmente los escalones.

Aurelio Roncali trabajaba en el reino de los libros.

Sara indicó el camino a Mister Woolf.

10. *Sustituye por pronombres los complementos de estas oraciones, indica el complemento que estás sustituyendo.*

Aurelio regalaba libros a Sara.

Miss Lunatic no pudo conocer el final de la historia.

Greg Monroe era amigo del Rey de las Tartas.

Mister Woolf miraba a Sara.

La puerta no había hecho ningún ruido.

4.6 Criterios de evaluación.

La evaluación de las actividades llevadas a cabo por el alumnado tanto de forma individual como grupal se evaluarán con la siguiente ponderación:

- Expresión oral: 15%
- Expresión escrita: 15%
- Examen: 30%
- Dossier: 30%
- Actividad colaborativa 1: 5%
- Actividad colaborativa 2: 5%

5. Conclusiones

El método inductivo ha demostrado ser efectivo para el tratamiento de los contenidos programados para poder alcanzar los objetivos previstos.

Trabajar los contenidos a partir de una lectura ha permitido mejorar la comprensión lectora, y consolidar de un modo más profundo los contenidos de morfología y sintaxis.

Utilizar actividades relacionadas con el texto leído ha hecho que el aprendizaje del alumnado haya sido más significativo, que utilizando actividades descontextualizadas.

El porcentaje de alumnos que ha alcanzado los objetivos programados, podemos decir que ha sido satisfactorio, pero el apartado de sintaxis necesita alguna sesión más de trabajo para poder consolidarse.

Es importante escoger una lectura que motive lo suficientemente al alumnado, en este caso, al ser una historia que podía compararse con otra conocida fue un factor positivo.

También pudimos comprobar que, con este grupo de alumnos y alumnas, el análisis sintáctico arbóreo resultó mucho más comprensible que el de diagramas por “bandejas”, que fue la opción escogida en un principio pero que en el transcurso de las sesiones de trabajo tuvimos que modificar al ver que no conseguíamos el objetivo propuesto.

Parte del alumnado encontró el libro demasiado fantástico, quizás demasiado infantil, pero al terminar la lectura y hacer las actividades de comprensión, se dio cuenta del trasfondo que tenía la obra. Era infantil solamente en apariencia. De aquí la importancia de una lectura reflexiva y no la idea de leer únicamente para responder unas preguntas.

6. Líneas de investigación futuras

En un futuro podría ser interesante, realizar actividades del mismo tipo al propuesto en este trabajo para niveles más avanzados tales como Bachillerato. Así mismo también sería interesante ampliar la propuesta a niveles inferiores, para que la motivación lectora que tiene el alumnado de las escuelas de primaria continuara viva con actividades de comprensión lectora más amenas.

Sería importante diseñar un Plan Lector que abarque toda la etapa de la ESO, bien coordinado curso a curso, para que el alumnado pudiera ver textos de diferentes tipologías y poder trabajar conceptos gramaticales a partir de las lecturas propuestas, creo que favorecería una mejora en la comprensión lectora y en la expresión escrita, que a la vez, también comportaría una mejora en la ortografía i en la ampliación del léxico.

En Bachillerato, los clubes de lectura, podrían ser también una opción muy interesante para continuar el trabajo iniciado en la educación secundaria obligatoria.

7. Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

AGUILAR, M. (2004) Chomsky, la gramática generativa. *Revista digital "Investigación y educación"*,7. Recuperado de http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanish_linguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf [25 de octubre de 2012]

ALARCOS, E. (2000) *Gramática de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.

ARNAU, L., ZABALA, A. (2009) *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

BAUZA, M. , GONZÁLEZ, J. , PÉREZ, J. , ROMEU, A. (2011) *Lengua castellana y Literatura 3º ESO*. Ariz-Basauri: Editorial Oxford.

BOSQUE, I. , DEMONTE, V. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.

CABRÉ, M. , LORENTE, M. (2003) Panorama de los paradigmas en lingüística. *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. Ciencias exactas, naturales y sociales*. Recuperado de http://www.upf.edu/pdi/iula/merce.lorente/docums/tc_mlo3.pdf [20 de noviembre de 2012]

CÁRDENAS, E. (2008) *Carmen Martín Gaité: Caperucita en Manhattan*. Recuperado de <http://leerclasicos.files.wordpress.com/2008/06/informe-caperucita-en-manhattan.pdf> [17 de octubre de 2012]

CASSANY, D. (1999) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

CASSANY, D. , LUNA, M. , SANZ, G. (2007) *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

COLOMER, T. (1991) Comunicación, lenguaje y educación. *Fundación infancia y aprendizaje* , 9, 21-32. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236> [23 de octubre de 2012]

GRIMM. Caperucita Roja. Recuperado de http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/caperucita_roja. [17 de octubre de 2012]

LLADÓ, J. , LLOBERA, M. (2006) *Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*. Palma de Mallorca: COFUC y Editorial Moll.

MANGADO, J. (2002) Un modelo de análisis sintáctico, paso a paso. *Universidad de la Rioja* , 5, 41-56. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498268> [25 de octubre de 2012]

MARTÍN GAITE, C. (1990) *Caperucita en Manhattan*. Madrid: Editorial Siruela.

PÉREZ, P., ZAYAS, F. (2009) *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

PROPP, V. (1977) *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.

REYZÁBAL, M. (2001) *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: Editorial Muralla.

RODARI, G. (1976) *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Editorial Avance.

SOLE, I. (1987) *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: Ediciones CEAC.

TUSÓN, J. (1980) *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona: Editorial Teide.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de educación. (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006)

DECRETO 147/2007, de 26 de junio que establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. (DOGC núm. 4915, de 29 de junio de 2007)

ORDEN EDU/295/2008, de 13 de junio, que determina el procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la educación secundaria obligatoria. (DOGC núm 5155, de 18 de junio de 2008)

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

CAPELLÀ, J. , POZO, M. (1996) *Això era i no era...* Barcelona: Castellnou Edicions.

DOMENECH, L. , ROMERO, A. (2005) *Materiales de lengua*. Recuperado de <http://www.materialesdelengua.org/>. [10 de septiembre de 2012]

FERNÁNDEZ, D. , HUERTO, J. , RODRÍGUEZ, L. , CAÑETE, E. Broquel. *Lengua castellana y Literatura 2ºESO*. Barcelona: Castellnou Edicions.

GILI, S. (1976) *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Editorial Vox.

GUIRADO, M., GONZALEZ, J. , R.de VERA, D. (1978) *Lengua española COU*. Alcoy: Editorial Marfil.

GOMEZ, L. (1986) *Teoría y práctica de la sintaxis*. Madrid: Editorial Alhambra.

MARCOS, F. (1984) *Curso de gramática española*. Madrid: Editorial Cincel.

MARSÁ, F. (1997) *Nuevos modelos para ejercicios lingüísticos*. Barcelona: Editorial Ariel.

MARTÍ, S. , FORTUNY, J. , PICÓ, C. , ALSINA, R. (2003) *Lengua castellana y Literatura 3*. Barcelona: Editorial Teide.

MENDOZA, A. (2006) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación

RAMÍREZ, M. (2008) Metodología cognitiva. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 13. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ELENA_RAMIREZ_2.pdf [10 de septiembre de 2012]