



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

La literatura juvenil como recurso didáctico en el aula de inglés

Trabajo fin de estudio presentado por:	Oihane Ruiz Andikoetxea
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Inglés
Director/a:	María Isabel Castellanos Ruiz
Fecha:	1 de junio de 2022

Resumen

La utilización de la literatura en el ámbito de la enseñanza de idiomas ha sido un tema muy debatido en las últimas décadas. Sin embargo, en los últimos años, diferentes estudios han estimado que la literatura, por sus múltiples beneficios, es considerada un recurso idóneo para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ello, en el presente trabajo, se presenta una propuesta de intervención para la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés en el curso de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se ha elegido trabajar con *The Lightning Thief* (2005), primera novela de la pentalogía *Percy Jackson and the Olympians* (2005) del autor estadounidense Rick Riordan. Por su sencilla estructura y vocabulario es, dentro de la narrativa juvenil, una de las obras más conocidas del subgénero. Con este trabajo se pretende determinar los beneficios que produce la inclusión de la literatura en el aula de Lengua Extranjera: Inglés en relación a la adquisición de las diferentes competencias de las lenguas extranjeras.

Esta unidad didáctica se basa en quince sesiones –cada una de ella de 55 minutos de duración–, trabajando un total de ocho actividades más un proyecto final que consistirá en una representación teatral grabada en vídeo de una de las escenas que más les haya gustado de la novela. En cada una de las sesiones se evaluarán de manera continuada las actividades realizadas.

Palabras clave: literatura, literatura juvenil, inglés, 3º de ESO, *Percy Jackson*

Abstract

The use of literature in the field of language teaching has been a hotly debated topic in the most recent decades. However, recently, different studies have estimated that due to its multiple benefits, literature is considered to be an ideal resource for foreign language learning. Therefore, this paper presents an intervention proposal for the subject of Foreign Language: English in the 3rd of Compulsory Secondary Education (CSE). We have chosen to work with *The Lightning Thief* (2005), the first novel of the pentalogy *Percy Jackson and the Olympians* (2005) by American author Rick Riordan. Due to its simple structure and vocabulary, it is one of the best known works of the subgenre within the Young Adult Literature (YAL). The aim of this work is to determine the benefits that the inclusion of literature in the Foreign Language: English produces in relation to the acquisition of the different foreign language competences.

This didactic unit is based on fifteen sessions –each of them lasting 55 minutes–, working on a total of eight activities plus a final project that will consist of a videotaped theatrical representation of one of the scenes from the novel they liked the most. In each of the sessions the activities carried out will be evaluated on an ongoing basis.

Keywords: literature, Young Adult Literature, English, 3rd of CSE, *Percy Jackson*

Índice de contenidos

1. Introducción	9
1.1. Justificación	9
1.2. Planteamiento del problema	11
1.3. Objetivos.....	12
1.3.1. Objetivo general	12
1.3.2. Objetivos específicos.....	12
2. Marco teórico	14
2.1. La literatura en el aula de Lengua Extranjera: Inglés	14
2.1.1. La literatura y la enseñanza de idiomas.....	14
2.1.2. Beneficios del uso de la literatura en el aula de inglés.....	15
2.1.2.1. Autenticidad del texto	16
2.1.2.2. Pensamiento crítico, razonamiento e inteligencia emocional	16
2.1.2.3. Comprensión y conciencia cultural	17
2.1.2.4. Nuevas estructuras gramaticales y vocabulario	17
2.1.2.5. Motivación	18
2.1.2.6. Desarrollo de las cuatro destrezas	18
2.1.3. Dificultades del uso de la literatura en el aula de inglés	19
2.1.3.1. Sintaxis y vocabulario.....	19
2.1.3.2. Dificultades léxicas	20
2.1.3.3. Barreras culturales	20
2.1.3.4. Selección de textos.....	21
2.2. La literatura juvenil	21
2.2.1. Definición del concepto	21
2.2.2. La evolución de la literatura juvenil	23

2.2.3.	Características de la novela juvenil	24
2.2.4.	La literatura juvenil en el aula de Lengua Extranjera: Inglés	26
3.	Propuesta de intervención	29
3.1.	Presentación de la propuesta	29
3.2.	Contextualización de la propuesta	29
3.2.1.	Alumnado	29
3.2.2.	Marco legislativo	30
3.3.	Intervención en el aula	31
3.3.1.	Objetivos	31
3.3.2.	Competencias	32
3.3.3.	Contenidos	34
3.3.5.	Metodología	38
3.3.6.	Cronograma y secuenciación de actividades	40
3.3.7.	Recursos	54
3.3.8.	Evaluación	55
3.4.	Evaluación de la propuesta	58
4.	Conclusiones	61
5.	Limitaciones y prospectiva	63
	Referencias bibliográficas	65
	Anexos	70

Índice de figuras

Figura 1. Mapa del Campamento Mestizo. (Rick Riordan, s. f. a)	43
Figura 2. Cabañas del Campamento Mestizo. (Rick Riordan, s. f. c)	44
Figura 3. Dioses, cabañas y atributos de los semidioses. (Rick Riordan, s. f. b)	45
Figura 4. Bienvenidos al Campamento Mestizo. (Rick Riordan, 2017)	47
Figura 5. Divinidades griegas y cabañas. (Elaboración propia)	47
Figura 6. Programación de la unidad didáctica. (Elaboración propia)	71
Figura 7. Tarjetas de personaje. (Rick Riordan, s. f. d)	74
Figura 8. Planilla. (Elaboración propia)	76
Figura 9. Crucigrama y definiciones. (Elaboración propia)	80
Figura 10. Solución del crucigrama. (Elaboración propia)	81
Figura 11. Actividad de comprensión oral. (Basado en 20th Century Studios AU (2009). Elaboración propia)	82
Figura 12. Solución de la actividad de comprensión oral. (Basado en 20th Century Studios AU (2009). Elaboración propia)	83
Figura 13. Ejemplo de cuadro comparativo. (Elaboración propia)	85

Índice de tablas

Tabla 1. Objetivos didácticos, contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro del Bloque 1. Contenidos comunes.....	35
Tabla 2. Objetivos didácticos, contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro del Bloque 2. Comunicación oral: hablar, escuchar y conversar	35
Tabla 3. Objetivos didácticos, contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro del Bloque 3. Comunicación escrita: leer y escribir	36
Tabla 4. Objetivos didácticos, contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro del Bloque 4. Educación literaria.....	37
Tabla 5. Objetivos didácticos, contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro del Bloque 5. Reflexión sobre la lengua y sus usos	37
Tabla 6. Objetivos didácticos, contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro del Bloque 6. Dimensión social de la lengua	38
Tabla 7. Rúbrica de la evaluación continua de las actividades de la unidad didáctica	56
Tabla 8. Tabla de autoevaluación.....	58
Tabla 9. Tabla de coevaluación	58
Tabla 10. Matriz DAFO de la evaluación de la propuesta.....	59
Tabla 11. Rúbrica para la evaluación de la propuesta	60
Tabla 12. Descripción de la actividad 1.....	70
Tabla 13. Descripción de la actividad 2.....	72
Tabla 14. Descripción de la actividad 3.....	73
Tabla 15. Descripción de la actividad 4.....	75
Tabla 16. Descripción de la actividad 5.....	77
Tabla 17. Descripción de la actividad 6.....	78
Tabla 18. Descripción de la actividad 7.....	79
Tabla 19. Descripción de la actividad 8.....	84

Tabla 20. Descripción de la actividad 9..... 86

1. Introducción

El presente trabajo pretende demostrar la importancia y la utilidad de la literatura como recurso didáctico en la enseñanza del inglés. Por tanto, se presentará una propuesta de intervención que implique la introducción de esta a través de la literatura juvenil –YAL en inglés–¹ en el aula de Lengua Extranjera: Inglés en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se plantea, además, el uso de diversas metodologías, entre las que destacan Aula Invertida –*Flipped Classroom*–, Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Basado en Proyectos.

Este trabajo está dividido en cuatro secciones. En primer lugar, se realizará una breve aproximación al tema de estudio, donde se concretará el marco teórico en el que se sustentará y desarrollará. Este punto versa sobre la presentación, comprensión y análisis de la literatura como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras, más concretamente en lengua inglesa. Asimismo, se ofrecerán datos con los que se demostrará el porqué de la importancia y los beneficios de la presencia de la literatura y su implementación en este contexto. En este último apartado del capítulo, se describirá la posible aplicación de la literatura juvenil como herramienta didáctica para el aprendizaje del inglés. En segundo lugar, se continuará con la presentación y contextualización de la propuesta de intervención, y se hará referencia a cómo se llevaría a cabo su puesta en funcionamiento en el aula. En tercer lugar, se hará un análisis y se evaluará la propuesta de intervención presentada mediante la elaboración de una matriz DAFO –Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades–. Finalmente, se concretarán las conclusiones generales a las que se han llegado tras haber finalizado la compleción del trabajo, así como las limitaciones a la hora de intervenir en el aula, y también su perspectiva.

1.1. Justificación

El uso de la literatura en el ámbito de la enseñanza de idiomas ha sido un tema muy debatido en las últimas décadas. En los últimos años, no obstante, diversos estudios han determinado que la literatura es un recurso idóneo para utilizar en el aula de lengua inglesa, y por tanto, desempeña un papel muy importante en el aprendizaje de esta, dado que ayuda

¹ Se ha decidido referirse al concepto «literatura juvenil» como YAL, por sus siglas en inglés. Se ha tomado esta decisión puesto que, en castellano, el concepto «literatura juvenil» corresponde a las siglas LIJ, pero esta se refiere no solo a la narrativa juvenil, sino también a la infantil.

a mejorar, especialmente, la competencia comunicativa, a aumentar las habilidades lingüísticas, la conciencia cultural y personal y, además, genera motivación entre el alumnado (Sell, 2005; Ferradas, 2009; Khatib et al., 2011; Yılma, 2012; Bobkina y Domínguez, 2014; M Shamsur y Ali, 2018). Por esta razón, el objetivo principal de este proyecto se basa en estudiar los múltiples beneficios de la implementación de la literatura como recurso didáctico en el aula de inglés, y a su vez, ofrecer una propuesta de intervención a implementar en la ESO.

Este tema ha llamado la atención de la autora en los últimos años, más concretamente desde que comenzó el grado de Estudios Ingleses. Como alumna de la especialidad de literatura, le gustaría poder mostrar a sus futuros alumnos que los textos literarios no siempre son aburridos. Comprende, además, la complicación de elegir un texto que suscite el interés de todos los estudiantes. Ese es el motivo de la elección de la novela *The Lightning Thief* (2005).

La saga *Percy Jackson and the Olympians* (2005) del autor estadounidense Rick Riordan es, dentro de la narrativa juvenil, una de las obras más conocidas del subgénero junto a *Harry Potter* de J. K. Rowling. Es más, por su sencilla estructura y vocabulario podría despertar el gusto por la lectura en algunos adolescentes. Asimismo, la temática de estas novelas estimularía en los estudiantes un interés por la cultura clásica, lo cual podría llevar a abrir sus horizontes hacia diferentes mitologías y sus diversas culturas (Chakrabarty, 2020). De igual manera, la inclusión de personajes pertenecientes a grupos minoritarios que realiza Riordan en su obra, puede ser crucial para los alumnos que se identifiquen con los mismos, ya que se sentirían comprendidos e inspirados por los obstáculos que estos individuos ficticios consiguen superar a lo largo de las novelas.

La propuesta que se presenta en este trabajo está dirigida a estudiantes de 3ºESO, y expone una variedad de actividades que demuestren la relevancia y la utilidad de la literatura –en este caso, la literatura juvenil– como material didáctico en el aprendizaje del inglés. Para esta propuesta de intervención, se ha decidido comenzar con el primer libro, *The Lightning Thief* (2005). Si esta se llevase a las aulas, se conseguiría una mejora significativa, no solo en la comprensión lectora del inglés, sino también en relación a las demás competencias a desarrollar, ya que al tratarse de un material auténtico no creado para la enseñanza los alumnos estarán expuestos a un uso real del lenguaje. Igualmente, se quiere enfatizar el

hallazgo de nuevas estructuras gramaticales y vocabulario (Kern, 2000 citado en Bobkina y Domínguez, 2014; Floris, 2004; Van, 2009; Khatib et al., 2011;).

1.2. Planteamiento del problema

Hoy en día, la problemática más significativa que plantea la inclusión de la literatura en el aula de inglés es la selección de textos, ya que estos, normalmente, suelen ser novelas clásicas adaptadas que se centran, por lo general, en su interpretación y análisis. Como resultado, muchas escuelas han conseguido alejar a los alumnos de la lectura (Herz y Gallo, 2005 citado en Chakrabarty, 2020; Gallo, 2001 citado en Santoli y Wagner, 2004). Esto se debe a que, según dicen los estudios, no se eligen textos que permitan a los alumnos implicarse emocionalmente en la narrativa a la que están expuestos. Es más, si el objetivo de estas lecturas no se ajusta a sus niveles de desarrollo cognitivo y experiencias, los estudiantes no serán capaces de interactuar ni conectar el texto con los objetivos que deberían alcanzar (Bushman, 1997).

Muchos docentes afirman haber reconocido que la realidad de la enseñanza de los clásicos en el aula de inglés en Secundaria Obligatoria, no parece ser una opción con mucho éxito y por ello, tienden a eliminarlas de sus programaciones o terminan por sustituir algunas de sus selecciones canónicas por otras más atemporales correspondientes a la denominada narrativa juvenil (Herz y Gallo, 2005 citado en Chakrabarty, 2020; Gibbons et al., 2006). De hecho, autores como Applebee et al. (1994) han investigado la manera de exponer cuestiones como la de ampliar el plan de estudios tradicional de la Educación Secundaria e ir más allá de los clásicos. Tras completar su investigación, descubrieron que aquellos grupos de inglés en los que los docentes estaban dispuestos a incluir material más allá del canon –como canciones, cómics o novelas de literatura juvenil– obtenían resultados más exitosos en relación al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (Applebee et al., 1994 citado en Bushman, 1997). Es más, los datos de revistas de lengua y literatura, indican una inclinación cada vez más significativa en relación al uso de esta en el aula. Muchos docentes de lengua inglesa creen, además, que su uso ofrece una opción de lectura más sofisticada que contribuye a que los jóvenes del siglo XXI participen más en las clases, y por ello, concluyen que la inclusión de este género en las clases de inglés de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato tendría un sin fin de beneficios (Floris, 2004; Sell, 2005; Gibbons et al., 2006; Ferradas, 2009; Khatib et al., 2011; Bobkina y Domínguez, 2014). Este asunto, sin

embargo, no deriva en despreciar clásicos como Shakespeare, Lord Byron o Mary Shelley. Por el contrario, lo ideal sería combinar los diferentes tipos de textos con el objetivo de enriquecer la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

No se debe olvidar, además, que la literatura está vinculada a la lengua, la identidad, la cultura y la historia, de manera que se deben aprovechar todas las posibilidades que esta ofrece. En consecuencia, los profesores de Lengua Extranjera: Inglés deben seleccionar textos literarios teniendo en cuenta el nivel que presentan sus alumnos; los textos elegidos deben presentar desafíos, pero a su vez, deben ser alcanzables. Igualmente, sería interesante que estuvieran relacionados de alguna manera con sus propias experiencias personales y tener en cuenta las características psicológicas propias del curso en el que se presenten (Herraiz, 2021).

1.3. Objetivos

Los objetivos planteados para la implementación y desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster (TFM) –divididos en dos apartados– son los que se muestran a continuación.

1.3.1. Objetivo general

Se ha determinado que el presente TFM parte de un objetivo general:

–Diseñar una propuesta de intervención para el curso de 3º de la ESO centrada en determinar los beneficios que produce la inclusión de la literatura en el aula de Lengua Extranjera: Inglés en relación a la adquisición de las diferentes competencias de las lenguas extranjeras.

1.3.2. Objetivos específicos

De este objetivo general se desprenden el resto de los objetivos específicos del trabajo que aquí se presentan:

–Conocer los beneficios de su uso en el aula de Lengua Extranjera: Inglés en Educación Secundaria Obligatoria, en relación a los aspectos que enriquecen el pensamiento crítico, razonamiento o comprensión de los valores culturales de los alumnos.

–Demostrar que la literatura es un recurso didáctico idóneo para el desarrollo de las cuatro destrezas –*listening, speaking, reading* y *writing*– de la lengua inglesa.

- Describir la posible aplicación de la literatura juvenil como material didáctico para el aprendizaje del inglés.
- Proponer una serie de actividades didácticas para un curso específico de la ESO mediante el uso de las TIC.
- Identificar el rendimiento de las TIC en la enseñanza del inglés a través de la literatura.
- Identificar la utilidad de la *Flipped Classroom* en la enseñanza basada en la literatura en inglés.
- Estimular el trabajo cooperativo mediante el aprendizaje basado en proyectos.
- Realizar una propuesta de evaluación en base a la elaboración de una matriz DAFO, teniendo en cuenta las debilidades y amenazas, así como las fortalezas y oportunidades.
- Realizar una valoración crítica de la propuesta de intervención y establecer las limitaciones encontradas.

2. Marco teórico

2.1. La literatura en el aula de Lengua Extranjera: Inglés

2.1.1. La literatura y la enseñanza de idiomas

A principios del siglo XX, el aprendizaje de una lengua extranjera implicaba un minucioso análisis de las obras literarias canónicas de la lengua de estudio (Kramersch y Kramersch, 2000 citado en Bobkina y Domínguez, 2014). De esta manera, la literatura era considerada el elemento central de estudio de la lengua, puesto que la metodología por excelencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de la época estaba dominado por el método denominado gramática-traducción² (Bobkina y Domínguez, 2014).

Sin embargo, la literatura en sí no se empezó a utilizar como recurso didáctico propio hasta los años 80. Además, debido a diversos cambios en los métodos de enseñanza-aprendizaje, a mediados de siglo, hubo un rechazo constante hacia su inclusión en las aulas. De hecho, cabe destacar que entre los años 40 y 60, casi se desvaneció por completo del currículo del estudio de idiomas, y así, la lingüística pasó a ser el punto central de la programación de la materia Lengua Extranjera: Inglés (Widdowson, 1982; Carter, 2007 citados en Bobkina y Domínguez, 2014). Según comenta Stern (1985), gracias a la opinión pública, quienes alarmados por la falta de contenidos y habilidades lingüísticas básicas que antes se practicaban a través de los contenidos literarios, se vio necesaria la reincorporación de la literatura como parte integrante del aula de inglés (Stern, 1985 citado en Bobkina y Domínguez, 2014).

En consecuencia, puede observarse cómo en los últimos veinte años han surgido una gran variedad de trabajos que han proporcionado una base sólida para continuar investigando la relación existente entre la literatura, la lengua, y por consiguiente, su aprendizaje (Bobkina y Domínguez, 2014). Por ello, no es de extrañar que en los últimos años se haya producido un fuerte movimiento reivindicativo hacia el estudio de la literatura, y se haya expuesto la necesidad de mantenerla incluida en el currículo de Lengua Extranjera: Inglés (Swaffar, 1999; Arens y Swaffar, 2000; Dupuy, 2000 citados en Bobkina y Domínguez, 2014). Hoy en día, este

² Más conocido por su nombre en inglés, *Grammar-Translation Method*. Este método, como bien indica su nombre, se centra en la gramática, la morfología, la traducción, la comprensión lectora y la memorización (Herraiz, 2021).

es un tema muy debatido por los autores pues muchos docentes de idiomas admiten que los textos literarios presentan una gran potencialidad en cuanto al desarrollo de diferentes aspectos de las lenguas extranjeras (Floris, 2004; Bobkina y Domínguez, 2014). Entre estos, se destacan principalmente los siguientes: el enriquecimiento del vocabulario de la lengua de estudio, frases léxicas y expresiones cotidianas (MacKenzie, 2000; Frantzen, 2002; Floris, 2004; Bobkina y Domínguez, 2014); el aumento del conocimiento gramatical, así como de la conciencia lingüística (Carroli, 2008; Tayebipour, 2009 citados en Bobkina y Domínguez, 2014; Floris, 2004); y por último, la mejora significativa de las competencias sociolingüísticas y pragmáticas (Floris, 2004; Bobkina y Domínguez, 2014; McKay, 2014). Aun así, hay constancia de que también se encuentran graves problemas a la hora de incorporarla en las aulas. Entre ellos resaltan, por ejemplo, la ausencia de objetivos de etapa que definan qué papel juegan los textos literarios en el aula, la falta de formación literaria o la escasez de materiales didácticos (Edmondson, 1997 citado en Bobkina y Domínguez, 2014; Floris, 2004; Lima, 2010; Khatib et al., 2011).

No obstante, pese a las dificultades comentadas, hoy en día hay otras muchas investigaciones que demuestran los innegables resultados positivos y ventajas que la inclusión de obras literarias en diferentes áreas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera provocan. La mayoría se centran en indicar que la literatura es imprescindible en las aulas, ya que expone a los estudiantes a contextos ricos en lenguaje descriptivo, y además, es considerado un medio para el desarrollo de las competencias lingüísticas (Floris, 2004; Bobkina y Domínguez, 2014). Asimismo, no cabe duda de que esta puede ayudar a suscitar en los estudiantes un interés por la cultura, y también, hacer que se sientan comprendidos e inspirados por unos personajes ficticios con los que pueden identificarse (Floris, 2004; Van, 2009; Bobkina y Domínguez, 2014).

2.1.2. Beneficios del uso de la literatura en el aula de inglés

Como se ha comentado previamente, la introducción de textos literarios en el currículo de la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés ha sido muy debatida desde los años 60. De hecho, se han realizado un importante número de estudios con los que se ha pretendido justificar su uso como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras (Bobkina y Domínguez, 2014). Así, se ha demostrado, una vez más, que la literatura es un medio idóneo para el desarrollo de la competencia lingüística, y que sirve a su vez, para profundizar la

interacción entre el estudiante, la propia lengua extranjera y su cultura pues estos conceptos están claramente relacionados. Dada la brevedad de este trabajo, a continuación se presentarán seis de los muchos beneficios que supone el uso de la literatura en el aula de inglés.

2.1.2.1. Autenticidad del texto

En primer lugar, uno de los beneficios más relevantes de la inclusión de la literatura en el aula de inglés, y el más repetido por numerosos estudiosos, es la autenticidad de los textos. Es conocido que la literatura es intrínseca, y a la vez, proporciona un «*input*» auténtico para el aprendizaje de idiomas (Ghosn, 2002; Shrestha, 2008 citados en Khatib et al., 2011). Este término, según indican Shell (2005) y Khatib et al. (2011), existe por naturaleza en la literatura, y por ello, es un criterio esencial que las obras que se incluyen en la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés deben cumplir. Además, los diferentes tipos de escritura utilizados en las novelas –entre los que destacan, por ejemplo, el descriptivo–, contribuyen a que el lenguaje se grabe más fácilmente en la mente del lector. Por otro lado, Duff y Maley (1990) defienden la importancia de este recurso como fuente de textos auténticos que proporcionan a los alumnos ejemplos reales de una amplia gama de estilos literarios y tipos de registros (Duff y Maley, 1990 citado en Bobkina y Domínguez, 2014). Es más, en este contexto, Van (2009) señala que al trabajar con material auténtico no creado para la enseñanza, los estudiantes están expuestos a un lenguaje real que normalmente es destinado a hablantes nativos (Kern, 2000 citado en Bobkina y Domínguez, 2014; Van, 2009). En consecuencia, se podría decir que el conocimiento de una gran variedad de géneros, estilos y registros es esencial y a su vez beneficioso para el aprendizaje de una lengua extranjera porque permite que los estudiantes se familiaricen con formas lingüísticas y funciones comunicativas sociales de la propia lengua de estudio, en este caso, el inglés (Kern, 2000 citado en Bobkina y Domínguez, 2014).

2.1.2.2. Pensamiento crítico, razonamiento e inteligencia emocional

En segundo lugar, destaca la enseñanza de valores morales y principios generales que ayudan a desarrollar el pensamiento crítico, el razonamiento y la inteligencia emocional. Tal y como teoriza Ghosn (2002), la lectura de textos literarios es un buen medio para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes, y además, puede provocar cambios en sus actitudes (Ghosn, 2002 citado en Khatib et al., 2011). Adicionalmente, les da las herramientas

necesarias para reflexionar, cuestionar, interpretar y explorar la lengua y el aprendizaje de esta (Langer, 1997 citado en Khatib et al., 2011). Igualmente, estos autores se postulan ante la idea de que la literatura fomenta la inteligencia emocional (Ghosn, 2002 citado en Khatib et al., 2011). En este contexto, explican que los textos literarios ayudan que los estudiantes de Lengua Extranjera: Inglés sean capaces de controlar y gestionar la sensación de ansiedad provocada, por ejemplo, por los nervios a la hora de realizar exámenes de alto nivel. Por lo tanto, esto confirmaría que la literatura es un vehículo que alimenta la inteligencia emocional (Khatib et al., 2011).

2.1.2.3. Comprensión y conciencia cultural

En tercer lugar, otro beneficio a tener en cuenta es que la literatura fomenta la comprensión y la conciencia cultural. Como se comentaba con anterioridad, la literatura está vinculada a la lengua, la identidad, la cultura y la historia, transmitiendo así a través de su estudio un conjunto de valores, costumbres y creencias culturales que constituyen el modo de vida de una determinada sociedad (Herraiz, 2021). Como bien señalan Carter y Long (1991), la literatura es a su vez de gran ayuda para comprender el papel de la cultura en el aprendizaje de idiomas, y por ello, es considerada un vehículo que transmite distintas nociones culturales y acontecimientos históricos desde la perspectiva de infinitos autores (Carter y Long, 1991 citado en Bobkina y Domínguez, 2014). De igual manera, las similitudes o incluso las diferencias culturales pueden contribuir a la comprensión del mundo, y con ello, los estudiantes llegan a comprender el porqué de la actuación de los personajes (Khatib et al., 2011; McKay, 2014). Por su parte, Tayebipour (2009) afirma que la conciencia cultural se ha visto especialmente promovida por la literatura desde la era de la globalización (Tayebipour, 2009 citado en Khatib et al., 2011). Esto se debe a que en esta era existe una significativa preocupación por las necesidades compartidas universalmente, defendiendo así la universalidad frente al individualismo. Es más, por este motivo existe la necesidad de recurrir a las obras literarias como fuente de información con el objetivo de que los estudiantes de idiomas desarrollen la competencia lingüística de manera óptima (Khatib et al., 2011).

2.1.2.4. Nuevas estructuras gramaticales y vocabulario

Otra de las ventajas del uso positivo de la literatura como recurso didáctico es, sin duda, el aumento de los conocimientos gramaticales y de vocabulario. Los textos literarios

proporcionan contextos significativos para el aprendizaje de nuevas estructuras gramaticales así como de nuevo vocabulario (Ferradas, 2009; Khatib et al., 2011). Tal y como señala Van (2009), trabajar con literatura implica que los discentes estén expuestos a un lenguaje real originalmente destinado a hablantes nativos (Kern, 2000 citado en Bobkina y Domínguez, 2014; Van, 2009). De esta forma, se impulsa la adquisición de la lengua y se amplía la conciencia lingüística del alumnado (Kern, 2000 citado en Bobkina y Domínguez, 2014; Ferradas, 2009; Van, 2009; Khatib et al., 2011).

2.1.2.5. Motivación

En cuarto lugar está la motivación. Es esencial que se elijan textos que sirvan para motivar y estimular al alumnado, ya que estos suelen implicarse más si la trama de la historia, de alguna manera, está conectada a sus experiencias personales o si son capaces de identificarse con los personajes que muestren características psicológicas propias de su edad. Por tanto, si sus ideas, experiencias y necesidades no están conectadas con los textos elegidos, los estudiantes no se sentirán motivados, y los obstáculos lingüísticos que puedan llegar a encontrarse durante el proceso de lectura podrán hacer que no se sientan entusiasmados por finalizarla (Maley, 1989 citado en Khatib et al., 2011; Ferradas, 2009; Bobkina y Domínguez, 2014). Por ello, varios autores enfatizan la importancia de la adecuación de los textos seleccionados (Bobkina y Domínguez, 2014).

2.1.2.6. Desarrollo de las cuatro destrezas

Finalmente, y al hilo del anterior, la motivación también puede ser un puente útil para el desarrollo de las cuatro destrezas –*listening, speaking, reading* y *writing*– a desarrollar en lengua inglesa. Con una buena selección de material que ayude a motivar al alumnado y la propuesta de actividades en las que el estudiante tome un rol activo, sin duda, se logra que se involucre de manera exitosa en la lectura provocando así que sea partícipe de un aprendizaje más autónomo (Ghosn, 2002 citado en Khatib et al., 2011; Van, 2009; Bobkina y Domínguez, 2014; McKay, 2014).

Es de importancia mencionar que a la hora de diseñar actividades con los recursos elegidos, hay que tener en cuenta los parámetros básicos que se presentan a continuación. En primer lugar, el tema y el contenido que se va a trabajar con el alumnado; en segundo lugar, la idoneidad del recurso elegido y adecuación de los contenidos y actividades en relación al nivel presentado por los estudiantes; en tercer lugar, especificar la metodología que con la

que se llevarán a cabo las actividades; y finalmente, concretar el tiempo, la duración y si se realizarán individualmente, en parejas o en grupos (Herraiz, 2021). Asimismo, Ferradas (2009) defiende que para maximizar el uso de este tipo de parámetros, es recomendable que el docente idee actividades de preparación pre-lectura –también conocidas como *warm-up activities*– que ayuden a introducir el tema y el contenido a trabajar. Además, la autora recomienda la inclusión de una serie de actividades a realizar durante la propia lectura de manera que se mantenga la atención del alumnado, con ello, ayudarles en su comprensión. Para finalizar, Ferradas (2009) da importancia a la realización de un proyecto tras la lectura con el objetivo de conseguir que se fomente la creatividad y la imaginación de los estudiantes, y que esto les haga poner en práctica lo aprendido. Por su parte, el docente debe actuar como un guía, un facilitador del proceso que tiene como objetivo principal encaminar al alumno hacia el entendimiento del texto. En este contexto, el alumnado es la parte esencial de su propio proceso de aprendizaje, cosa que difícilmente puede lograrse únicamente con el uso continuado de los libros de texto convencionales (Belcher e Hirvela, 2000; Erkaya, 2005; Nasr, 2001 citados en Bobkina y Domínguez, 2014; Duff y Maley, 1990 citado en Shell, 2005; Van, 2009; Khatib et al., 2011; McKay, 2014).

2.1.3. Dificultades del uso de la literatura en el aula de inglés

Pese a que a día de hoy la mayoría de los autores consideran que la literatura es muy beneficiosa para la enseñanza de lenguas extranjeras, y además, tal y como se mencionaba en el párrafo anterior, muchas de sus ventajas son bien conocidas, existen una variedad de dificultades que deberían considerarse.

2.1.3.1. Sintaxis y vocabulario

De acuerdo con McKay (2001) y Savvidou (2004), una de las principales críticas que se hace al uso de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras es el propio lenguaje, más concretamente la sintaxis y el vocabulario. A pesar de que antes se mencionaba que el uso de la literatura beneficia la adquisición de nuevas estructuras gramaticales y vocabulario, por su complejidad, a veces suelen convertir la lectura en una actividad muy exigente. Esto se debe a que, en ocasiones, el lenguaje utilizado en los textos literarios se aleja del inglés estándar, y los alumnos sienten a menudo que el lenguaje literario distorsiona su comprensión de la obra (McKay, 2001; Savvidou, 2004 citados en Khatib et al., 2011 y Bobkina y Domínguez, 2014; McKay, 2014). No obstante, teniendo en cuenta estos

argumentos, Khatib et al. (2011) sostienen que la complejidad sintáctica puede convertirse en un reto positivo si es utilizado en niveles intermedios o superiores, puesto que se podrían utilizar para practicar y desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes.

2.1.3.2. Dificultades léxicas

Como se ha mencionado previamente, trabajar con material auténtico facilita el aprendizaje de la lengua extranjera puesto que los estudiantes están expuestos a un lenguaje real que normalmente se encuentra destinado a hablantes nativos (Kern, 2000 citado en Bobkina y Domínguez, 2014; Van, 2009). Sin embargo, la complejidad léxica puede ser un claro obstáculo para la comprensión lectora (Lima, 2005 citado en Bobkina y Domínguez, 2014). Es más, tal y como apunta Widdowson (1982), mientras que este uso de la lengua puede ser muy estimulante para los hablantes nativos, podría llevar a los estudiantes de la lengua extranjera a posibles confusiones (Widdowson, 1982 citado en Bobkina y Domínguez, 2014). Por su parte, Khatib et al. (2011) mantienen que generalmente es la literatura clásica la que podría acarrear más problemas léxicos, ya que estos textos están repletos de vocabulario antiguo que no se practica en el inglés actual. Así, estos autores confirman que lo más idóneo sería la utilización de obras modernas que se acercan más al inglés estándar.

2.1.3.3. Barreras culturales

Es un hecho que los factores culturales pueden presentar dificultades hasta el punto de hacer imposible que una persona ajena a las connotaciones culturales del texto seleccionado comprenda en su totalidad las referencias que pueda presentar (Duff y Maley, 1990 citado en Bobkina y Domínguez, 2014). Esto, a su vez, hace que la comprensión de la literatura sea relativamente frustrante para muchos estudiantes de idiomas. Por ello, se podría decir que de alguna manera, estas cuestiones culturales restringen el uso de ciertas obras, especialmente cuando no son los docentes quienes diseñan los materiales o actividades que se deben trabajar durante el proceso (Collie y Slater, 1987 citado en Bobkina y Domínguez, 2014). En este contexto, algunos autores como Brown (2007) defienden que la lengua es parte de la cultura, y por ello creen que las cuestiones culturales de la segunda lengua deberían ser parte del currículo de las lenguas extranjeras (Brown, 2007 citado en Khatib et al., 2011 y Bobkina y Domínguez, 2014).

2.1.3.4. Selección de textos

Para terminar, cabe resaltar que la selección de textos adecuados es una de las tareas más complejas tanto para los docentes como para el alumnado (Bobkina y Domínguez, 2014). Tal y como mencionan Khatib et al. (2011), hay que tener en cuenta diversos factores como la edad, el dominio de la lengua, los conocimientos previos que se tienen de esta y el género del textos elegidos. No tener en cuenta estos factores, apunta Lima (2005), genera que la experiencia literaria resulte un insuperable conflicto para los alumnos, y por consiguiente, esto acabe nublando sus facultades lingüísticas y culturales, no permitiéndoles abordar la obra con éxito (Lima, 2005 citado en Bobkina y Domínguez, 2014).

Asimismo, la longitud del texto también es considerada por algunos autores como uno de las principales contratiempos (Bobkina y Domínguez, 2014). Duff y Maley (1990) sugieren que mientras la mayoría de los estudiantes prefieren trabajar con textos más cortos, otros consideran que estos son los más difíciles de manejar porque no ofrecen suficiente contextualización (Duff y Maley, 1990 citado en Bobkina y Domínguez, 2014). Por esta razón, desde esta postura se cree conveniente defender que es fundamental que los docentes seleccionen libros que se adecuen al nivel presentado por sus alumnos, es decir, que supongan un desafío, pero a la vez, que sean alcanzables.

2.2. La literatura juvenil

2.2.1. Definición del concepto

No es tarea fácil determinar lo que constituye el término «literatura juvenil». En primer lugar, se debe tener en cuenta que la definición dependerá de la perspectiva que uno adopte (VanderStaay, 1992; Coats, 2011; Cart, 2001). Partiendo de la definición acuñada por Carlsen (1980), la literatura juvenil es aquella en la que el protagonista es un adolescente, o aquella que aborda cuestiones desde una perspectiva adolescente (Carlsen, 1980 citado en VanderStaay, 1992; Herz y Gallo, 1996). Herz y Gallo (2005) añaden a esta definición que en este género a menudo se pueden encontrar elementos literarios tradicionales típicos de la literatura clásica –así como un juicio o prueba como rito de madurez, el viaje del héroe, la supervivencia, etc.–, y esto hace que la narrativa juvenil sea significativa para los adolescentes (Herz y Gallo, 2005 citado en Zdilla, 2010 y Glaus, 2014; Bushman y Bushman, 1997 citado en Too, 2006). En este contexto, Gallo (2001) explica que esto es especialmente

beneficioso para ellos, puesto que la YAL ejerce como puente entre su público y las obras más canónicas (Gallo, 2001 citado en Glaus, 2014). Esta cuestión es particularmente importante, ya que al entrar en Educación Secundaria, generalmente el alumnado suele rechazar la lectura (Fisher y Ivey, 2007 citado en Glaus, 2014).

El problema surge, no obstante, a la hora de determinar el rango de edad del público al que está dirigida. Algunos autores, como Donelson y Nilsen (1989) indican que la literatura juvenil está destinada a lectores de entre los 12 a los 20 años aproximadamente (Donelson y Nilsen, 1989 citado en Herz y Gallo, 1996 y Too, 2006). Sin embargo, desde mediados de los años 90, el parámetro del rango de edad de este género superó la edad límite tradicional de los 12 a 18 años, y ahora incluye también lectores de hasta 25 años (Cart, 2001; Cart, 2010). Esto se debe, en parte, a que las editoriales han adoptado la llamada «demografía MTV» –de los 15 a los 25 años– en un intento de ampliar su mercado. No obstante, algunos autores sugieren que la edad superior de los lectores de este género puede situarse en torno a los 25 o 35 años (Cart, 2001). En este sentido, Cart (2001) afirma que la literatura juvenil suele solaparse a todos los géneros literarios, desde libros escritos para niños hasta los dirigidos a un público más adulto. De hecho, es bastante común que las novelas inicialmente publicadas para un determinado público se hagan populares entre los adolescentes y *viceversa*. A este fenómeno se le conoce como novelas «*cross-over*» (Cart, 2001; Coats, 2011).

Entonces, ¿dónde termina la literatura infantil y comienza la literatura juvenil? y ¿dónde termina la literatura juvenil y comienza la literatura para adultos? Para responder a estas preguntas, Cart (2001) menciona como ejemplo dos novelas «*cross-over*» puramente ilustradas –característica clásica de la literatura infantil–: *The True Story of Three Little Pigs* (1989) y *The Stinky Cheese Man and Other Fairy Stupid Tales* (1992) de Jon Scieszka y Lane Smith. Por otro lado, Coats (2011) comenta como ejemplo la novela *The Chocolate War* (1974) de Robert Cormier. Este libro nunca estuvo destinado a un público joven. No obstante, fue rechazado por el adulto, y desde entonces se ha convertido en uno de los libros más aclamados por los jóvenes adultos. O en la otra dirección, con las sagas *Harry Potter* (1997) de J.K. Rowling o *Percy Jackson and the Olympians* (2005) de Rick Riordan. Como puede observarse, se puede apreciar cómo la línea que separa la literatura juvenil de la destinada a adultos tampoco está totalmente clara (Cart, 2001; Coats, 2011).

2.2.2. La evolución de la literatura juvenil

Es bien sabido que la narrativa juvenil contemporánea se encuentra en un constante proceso de cambio. A principios del siglo XX, como se ha comentado previamente, esta tendía a incluir como protagonistas a jóvenes adolescentes que vivían viajes llenos de aventuras (Cart, 2001; Verner, 2015).

Pese a que la edad dorada de esta se inició hace décadas, se podría decir que es un género relativamente novedoso (Cart, 2001; Cart 2010). Esto se debe a que, al menos hasta finales de los años 30, los adolescentes y jóvenes adultos seguían considerándose «niños», y no existía ninguna categoría que separara la niñez de la edad adulta. No obstante, a medida que transcurrieron los años, gradualmente se tornó la viabilidad de reconocer la existencia del término «jóvenes adultos», y con ello, de forma gradual, comenzaron a surgir novelas dirigidas especialmente a este grupo (Cart, 2010). En consecuencia, conscientes de la emergente «cultura juvenil», en los años 30 las editoriales comenzaron a publicar obras que consideraban pertenecientes a este nuevo tipo de género literario. Una de las pioneras fue *Let the Hurricane Roar* (1933) de Rose Wilder Lane (Cart, 2010). Aun así, el movimiento cobró fuerza años más tarde, en la década de los 40, cuando las editoriales se percataron de que los individuos pertenecientes al grupo denominado «jóvenes adultos» constituían un nuevo mercado (Palladino, 1996 citado en Cart, 2010). Por tal motivo, algunos autores atribuyen el inicio de la literatura juvenil a la novela *Seventeenth Summer* (1942) de Maureen Daly, más que a la anterior comentada (Cart, 2001). Otros, sin embargo, mantienen que el género no surgió hasta mediados de los años 60, con la publicación de *The Outsiders* (1967) de S. E. Hinton y *The Contender* (1968) de Robert Lipsyte (Cart, 2001; Verner, 2015).

Siguiendo esta línea, Cart (2001) incide en que dentro de la narrativa juvenil, los años 40 y 50 fueron décadas dedicadas al género «ficción», entre los que destacaban el romance, la aventura o la ciencia ficción. Años después, a finales de la década de los 60, el realismo duro instó a un sin fin de escritores –entre los que destacan Robert Cormier, M. E. Kerr o Walter Dean Myers– a empezar a abordar temas del día a día, como la vida adolescente y sus preocupaciones más comunes (Cart, 2001).

De esta manera, el periodo comprendido entre los años 70 y 80 suele denominarse como «la edad de oro» de la narrativa juvenil. Los 70 fue una década dominada por la ficción realista, que se convirtió en la fuerza dominante de este género (Cart, 2001). Los protagonistas de los

libros se enfrentaban a problemas de la vida real como la pobreza, las drogas, la violencia o el embarazo adolescente (Cart, 2001; Verner, 2015). Cabe resaltar que la innovación más relevante de la época se produjo con la publicación de *Chocolate War* (1974) de Robert Cormier. En los 80, por contraste, destacaron sobre todo los género romance y horror (Cart, 2001).

Finalmente, la década de los 90 fue marcada por el auge de la literatura escolar, así como la publicación de libros ilustrados para jóvenes. De este modo, a mediados, se produjo un cambio de actitud significativamente positivo de los jóvenes en relación a su interés por la lectura (Cart, 2001). Muchos autores atribuyen el mérito al fenómeno *Harry Potter* –saga de siete novelas escrita por la escritora británica J. K. Rowling– (Verner, 2015). La ampliación del público, además, permitió que los novelistas pudieran abordar temas más serios e introducir personajes más complejos y ambiguos (Cart, 2001).

2.2.3. Características de la novela juvenil

Como se ha mencionado anteriormente, es un hecho que es tarea complicada definir lo que constituye el término «literatura juvenil», ya que se encuentra en constante cambio y la definición del concepto dependerá de la perspectiva que uno mismo adopte (VanderStaay, 1992; Coats, 2011; Cart, 2001; Verner, 2015). No obstante, muchos autores coinciden en que pueden apreciarse una serie de características comunes que comparten las novelas catalogadas como «juveniles».

En cuanto a la primera característica, cabe destacar que el protagonista principal de este tipo de novelas es siempre adolescente. Este aspecto sin duda hace que los jóvenes lectores se sientan identificados con el héroe o heroína de la historia, y a su vez, se sientan comprendidos e inspirados por los conflictos que estos individuos ficticios logran superar a lo largo de la narrativa (Carlsen, 1980 citado en VanderStaay, 1992; Herz y Gallo, 2005 citado en Zdilla, 2010 y Glaus, 2014; Reed, 1994 citado en Too, 2006). La segunda tiene que ver con el tipo de narrador que usualmente presentan. Generalmente, este tipo de novelas están narradas en primera persona desde el punto de vista del mismo protagonista y siempre en tiempo presente (Carlsen, 1980 citado en VanderStaay, 1992; Herz y Gallo, 2005 citado en Zdilla, 2010). Sin embargo, en ocasiones también pueden ser narrados en tercera persona o incluso por un narrador omnisciente, aunque siempre dirigiéndose directamente al lector (Reed, 1994 citado en Too, 2006). En cuanto al tercer aspecto, el escenario en el que ocurre

la historia suele ser contemporáneo –generalmente situado en algún país extranjero como Estados Unidos–, pero también puede estar ambientado en una época histórica, futurista –como en la ciencia ficción– o en un mundo fantástico inventado por el autor (Herz y Gallo, 2005 citado en Zdilla, 2010).

Al hilo de esta, la cuarta característica más repetida por los estudiosos tiene que ver con la trama que gira en torno a la historia. Normalmente, los libros elegidos por los jóvenes adultos suelen tener una línea argumental única, con un vocabulario manejable y lenguaje o *slang* utilizado típicamente por los adolescentes (Herz y Gallo, 2005 citado en Zdilla, 2010). A pesar de ello, suelen estar escritos en un estilo sencillo, pero que tampoco peca de simplista (Reed, 1994 citado en Too, 2006; Herz y Gallo, 2005 citado en Zdilla, 2010). Los temas pueden variar, pero los más comunes giran en torno a conflictos que los jóvenes adultos afrontan a la hora de construir su identidad: la alineación del personaje, la construcción de su autoestima y el autoconcepto, la búsqueda de la identidad propia o la supervivencia en el mundo adulto (Carlsen, 1980 citado en VanderStaay, 1992; Reed, 1994 citado en Too, 2006). Además, como se mencionaba anteriormente, algunos autores resaltan que en este género a menudo se encuentran elementos literarios tradicionales típicos de la literatura clásica –así como un juicio o prueba como rito de madurez, el viaje del héroe, la supervivencia, etc.– (Herz y Gallo, 1996 citado en Santoli y Wagner, 2004; Herz y Gallo, 2005 citado en Zdilla, 2010 y Glaus, 2014).

Peter Toohey (1992) sugiere que el término «heroísmo» es una característica común de los poemas épicos de la antigua literatura griega y romana. Un héroe épico suele ser representado como una figura de estatus social alto, como un rey o un gran líder de importancia nacional o internacional. Pueden ser, además, humanos o semidioses que poseen habilidades sobrehumanas, pero no solo destacan por su capacidad física, sino también por su valor e inteligencia. Para mostrar estas habilidades, el héroe necesita embarcarse en una difícil búsqueda comúnmente conocida como «el viaje del héroe». Este concepto fue acuñado inicialmente por Joseph Campbell en su libro *The Hero With a Thousand Faces* (1949). En este libro, el autor analiza los hilos comunes que reconoció tras examinar un gran número de datos referentes a diferentes culturas de todo el mundo, y llegó a la conclusión de que había identificado los componentes fundamentales del arquetípico «viaje del héroe». Su estructura básica es la siguiente: en primer lugar, la

partida, donde el héroe abandona el mundo que conoce. En segundo lugar, la iniciación, donde navega por un mundo desconocido. Por último, el regreso, donde el héroe vuelve al mundo familiar con la solución al problema o conflicto que le hizo partir de su hogar en primer lugar (Campbell, 2004). Asimismo, e hilado a este punto, es habitual que en la literatura juvenil que los progenitores del protagonista principal se encuentren fuera de la escena o simplemente tengan un papel menor o no significativo para la trama. No obstante, son otros adultos quienes toman el papel de guía o mentor del protagonista (Reed, 1994 citado en Too, 2006; Herz y Gallo, 2005 citado en Zdilla, 2010). El papel de mentor, según explica Campbell (2004), es uno de los aspectos más comunes en la literatura clásica. A estos, además, frecuentemente les acompañan en sus aventuras un grupo de amistades leales en los que confían su vida (Reed, 1994 citado en Too, 2006; Herz y Gallo, 2005 citado en Zdilla, 2010).

La quinta característica tiene que ver con la longitud del libro. Estas novelas, generalmente, no suelen ser muy extensas, es más, suelen tener unas 200 páginas de media aproximadamente (Herz y Gallo, 2005 citado en Zdilla, 2010). No obstante, se pueden encontrar excepciones, como apuntan Herz y Gallo (2005), haciendo mención a que se pueden encontrar en el mercado novelas de este género de hasta 900 páginas, aunque no sería lo más habitual (Herz y Gallo, 2005 citado en Zdilla, 2010). Por último, como sexto aspecto, cabe destacar que el desenlace de estas historias suele ser más bien optimistas, y suele depender en su totalidad de la decisión final tomada por el protagonista principal (Herz y Gallo, 2005 citado en Zdilla, 2010).

Como puede observarse, estas características muestran una vez más la complejidad de definir este género. A pesar de la variedad de contenidos y estilos que engloba, Bushman y Haas (2006) defienden que tiene como propósito ser una transición entre la literatura infantil y la literatura para adultos (Bushman y Haas, 2006 citado en Zdilla, 2010).

2.2.4. La literatura juvenil en el aula de Lengua Extranjera: Inglés

Tratar de conseguir que los alumnos alcancen el gusto por la lectura, es considerada hoy en día una tarea complicada para muchos docentes de Educación Secundaria. Esto se debe, meramente, a que por lo general, las lecturas clásicas pertenecientes al canon siguen siendo una apuesta para los profesores de idiomas (Santoli y Wagner, 2004). En el caso del inglés,

tradicionalmente se han utilizado libros adaptados de obras clásicas como *Romeo and Juliet* (1597) de William Shakespeare o *Wuthering Heights* (1847) de Emily Brönte.

Según apuntan Santoli y Wagner (2004), la principal razón de la utilización de estas obras canónicas es debido a que los clásicos son obras de arte que no perduran en el tiempo. Por su parte, Christenbury (2000) afirma que muchos docentes de inglés se basan expresamente en sus propias experiencias literarias, y por ellos acaban incluyendo principalmente obras clásicas en sus programaciones. Creen, además, que sus estudiantes necesitan leer estos clásicos porque de esta manera se van a ver expuestos a los valores éticos del mundo occidental, a lo que se considera el *mainstream*. Del mismo modo, debido a la tradición y a la familiaridad, muchos profesores de inglés de Educación Secundaria persisten en obligar a sus alumnos a leer este tipo de obras a pesar de que más que beneficiarles les perjudica notoriamente. Así, se consigue lo opuesto que se pretende con estas actividades de lectura: los alumnos acaban desenganchados y aburridos de la lectura, y como resultado tienden a recurrir a resúmenes y análisis literarios que ofrecen un sin fin de páginas webs (Christenbury, 2000 citado en Santoli y Wagner, 2004). Muchos otros docentes, piensan que los clásicos proporcionan una educación completa al tiempo que les preparan para sus posteriores estudios universitarios. No obstante, Christenbury (2000) argumenta que los clásicos abusan del poder tradicional de la cultura –presentan personajes blancos, masculinos, cristianos y generalmente anglosajones–, dado a que suelen limitarse a seleccionar textos de los siglos XVIII y XIX (Christenbury, 2000 citado en Santoli y Wagner, 2004). Con estos argumentos, no obstante, no se pretende desprestigiar a los clásicos, es más, desde esta postura, se quiere recalcar que lo ideal sería poder tratar de combinar los diferentes tipos de textos con el objetivo de enriquecer la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

Varios estudios, sin embargo, demuestran que el uso de la literatura juvenil en el aula de inglés en Educación Secundaria puede acarrear un sin fin de beneficios además de los mencionados en el primer apartado de este TFM. Entre ellos, se puede destacar el aumentar las posibilidades de que los alumnos desarrollen gusto por la lectura y disfruten de esta. Además, se ha demostrado que la narrativa juvenil ayuda a preparar mejor a los estudiantes de cara a la apreciación y comprensión de la literatura clásica, y también les ayuda a comprender aspectos sociales, económicos, políticos y personales de su día a día. En

definitiva, la YAL, por lo general, destaca por abordar una temática mucho más atractiva e interesante para los adolescentes, como pueden ser el romance, la homosexualidad o el multiculturalismo (Chakrabarty, 2020). De esta manera, declara Chakrabarty (2020), este tipo de narrativa logra que los jóvenes se sientan mucho más seguros y comprendidos, y a su vez, comprendan de una manera más sencilla aquellas situaciones complejas de la vida real que no suscitan su interés.

Aunque la categoría «literatura juvenil» existe desde hace varias décadas, a día de hoy no suele considerarse un género apto para ser enseñado en el aula de Lengua Extranjera: Inglés (Chakrabarty, 2020). Por su parte, Mitchell (2002) sostiene que la narrativa juvenil debería ser considerada igual a cualquier otro tipo de género literario. Además, se puede observar que los temas abordados en estas obras –como el romance, el racismo o el valor de la amistad–, también están presentes en los clásicos. La autora, igualmente, afirma que la YAL logra que estos temas que en primera instancia son complejos para los adolescentes, sean más comprensibles, ya que el alumnado puede conectarlos con su día a día. Asimismo, este género también parece conseguir que los estudiantes se sientan menos invisibles y menos ignorados por una sociedad que, según ellos, parece no comprenderles (Mitchell, 2002 citado en Santoli y Wagner, 2004).

Al hilo de estos argumentos, Salvner (2000) llega a la conclusión de que son los propios docentes los que deberían plantear una posible reforma del currículo de Lengua Extranjera: Inglés, y con ello forzar la inclusión de la literatura juvenil en sus programaciones didácticas (Salvner, 2000 citado en Santoli y Wagner, 2004). Como se ha demostrado, el uso de novelas juveniles acarrea un sin fin de beneficios, y por lo tanto, los docentes de lengua inglesa deberían aceptar que los adolescentes no están preparados para realizar una buena lectura de los clásicos, al menos no en Educación Secundaria Obligatoria. Además, si bien el reemplazo de los clásicos quizás no es una opción a considerar, combinar la literatura canónica con la juvenil podría ser una solución viable. De esta manera, los alumnos se sentirán animados a descubrir un nuevo género literario y como consecuencia, se vería un resultado significativo en ellos porque al disfrutar de la lectura, mejorarían con creces su competencia lingüística y las cuatro destrezas del inglés (Santoli y Wagner, 2004).

3. Propuesta de intervención

3.1. Presentación de la propuesta

En este apartado se presenta una propuesta de actividades que implica el uso de la literatura juvenil para su implementación en el aula de Lengua Extranjera: Inglés en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, más concretamente en un grupo de 3ºESO. Para ello, se plantean quince sesiones en las que se pretende utilizar diferentes estrategias metodológicas como Aula Invertida –*Flipped Classroom*–, Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Basado en Proyectos.

3.2. Contextualización de la propuesta

Respecto a la contextualización, esta propuesta está diseñada para su puesta en práctica en un centro educativo concertado de Secundaria Obligatoria situado en la localidad vizcaína de Barakaldo. El colegio consta, en el presente año académico, de 6 aulas de Educación Infantil, 12 aulas de Educación Primaria, 8 aulas de Educación Secundaria Obligatoria, y 6 aulas de Bachillerato. En el centro no se imparten ciclos de enseñanza de Formación Profesional –ni Básica ni Superior–. Asimismo, por su amplia oferta educativa, es uno de los centros más completos y competitivos que podemos encontrar a día de hoy en el mapa educativo de la ciudad. Es un centro de modalidad *plurilingüe* cuyas asignaturas de lengua extranjera, en especial lengua inglesa, muestra un alto índice de éxito. Por lo que respecta al marco educativo vigente, el modelo lingüístico por el que se rige, desde Educación Infantil hasta completar la ESO es el «B», es decir, todas las materias se imparten en euskara menos una en castellano, que va variando de año en año. No obstante, este curso académico, por la demanda actual de los solicitantes de matrícula, Bachillerato se rige por el modelo «A».

3.2.1. Alumnado

Como se ha mencionado previamente, esta unidad didáctica se ha diseñado para su puesta en práctica en un grupo de 3º de Educación Secundaria Obligatoria –edades comprendidas entre los 14 y 15 años– en la materia de la especialidad del máster, es decir, en Lengua Extranjera: Inglés. Este grupo está conformado por 30 estudiantes, de los cuales tres presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Durante la puesta en práctica de esta unidad didáctica, se intentará que estos estudiantes sigan el ritmo de la

clase. Cabe destacar que no se considera necesario realizar ninguna adaptación curricular para este alumnado. No obstante, se asegurará de que comprendan las explicaciones e instrucciones hablándoles de forma clara y cercana, siempre manteniendo contacto visual. Además, se les recordará las veces que necesiten lo que deban hacer cuando se distraigan, y nunca se les recriminará por la falta de atención. También se les dará retroalimentación positiva siempre que sea posible.

3.2.2. Marco legislativo

El sistema educativo español se fundamenta según las normas establecidas por la LOMCE, ley vigente actual. No obstante, se quiere recalcar que pese a la publicación de una nueva ley educativa, en este TFM únicamente se tomará en cuenta a su predecesora, ya que la LOMLOE aún no está plenamente implementada.

La presente propuesta de intervención está enmarcada bajo legislación que se presenta a continuación:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre competencias, contenidos y criterios de evaluación de educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Al tratarse de un centro educativo del País Vasco, se tendrá en cuenta la legislación estatal, pero sobre todo la específica de la Comunidad Autónoma Vasca. Por lo tanto, esta unidad didáctica tendrá en cuenta el modelo pedagógico *Heziberri 2020*:

- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Anexo II del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

3.3. Intervención en el aula

3.3.1. Objetivos

El objetivo de la unidad didáctica es demostrar que la literatura es un recurso idóneo para el aprendizaje del inglés pues estimula la competencia lingüística y ayuda a desarrollar y perfeccionar las cuatro destrezas de la lengua inglesa.

Los objetivos de etapa de la Primera Lengua Extranjera vienen definidos por la legislación, según establece el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. A continuación se presentan los objetivos curriculares que se pretenden lograr a lo largo del curso.

O1. Comprender discursos orales, escritos y audiovisuales procedentes de situaciones de comunicación habituales y de nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado e interpretarlos para responder eficazmente a diferentes situaciones comunicativas.

O2. Expresarse e interactuar oralmente y por escrito con cierta autonomía y con actitud respetuosa y de cooperación para responder de forma adecuada, coherente y correcta, a necesidades comunicativas habituales.

O3. Reflexionar sobre el sistema de la lengua extranjera y, con cierta autonomía, aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso lingüístico a la producción y comprensión textual, para favorecer su uso adecuado, coherente y correcto, utilizando eficazmente los conocimientos transferibles entre las lenguas.

O4. Disfrutar de textos literarios sencillos escritos, orales y audiovisuales mayoritariamente ligados a la tradición literaria oral para comprender la diversidad cultural del mundo y la condición humana, enriquecerse lingüísticamente y desarrollar la sensibilidad estética.

O5. Conocer e interpretar la diversidad multilingüe y multicultural con la ayuda de conocimientos sociolingüísticos básicos para desarrollar una actitud positiva hacia la diversidad lingüística valorada como una riqueza cultural considerando la lengua extranjera y las lenguas en general como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diferentes y evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios de todo tipo.

06. Utilizar, con progresiva autonomía y espíritu crítico, las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información, comunicarse y cooperar en la lengua extranjera.

07. Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje para transferir los conocimientos y estrategias de comunicación adquiridos en otras lenguas y materias y fomentar la autorregulación.

Asimismo, se han planteado una serie de objetivos didácticos a trabajar en esta propuesta didáctica y son los que se exponen a continuación:

OD1. Fomentar el uso de la literatura como recurso didáctico en el aula de Lengua Extranjera: Inglés.

OD2. Mejorar la comprensión y expresión escrita de la lengua inglesa mediante la lectura de la novela *The Lightning Thief* (2005) de Rick Riordan y las actividades desarrolladas.

OD3. Trabajar la comprensión oral de la lengua inglesa con la reproducción de la adaptación cinematográfica en versión original.

OD4. Valorar el esfuerzo de expresarse oralmente en lengua inglesa.

OD5. Conocer el léxico literario con el propósito de ampliar sus conocimientos culturales.

OD6. Poner en práctica los contenidos gramaticales estudiados durante el curso.

3.3.2. Competencias

Según el Anexo II del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, las competencias clave que rigen en la Comunidad Autónoma Vasca se dividen en dos tipos: por un lado, las competencias transversales –o genéricas– y por otro, las competencias básicas disciplinares –o específicas–. En el ámbito de la Primera Lengua Extranjera se presentan las siguientes competencias transversales:

- Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital (CVnVD)
- Competencia para aprender a aprender y para pensar (CAAP)
- Competencia para convivir (CCV)
- Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor (CIEE)
- Competencia para aprender a ser (CAS)

Por otro lado, las competencias básicas disciplinares son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística y literaria (CCLL)
- Competencia matemática (CM)
- Competencia científica (CC)
- Competencia tecnológica (CT)
- Competencia social y cívica (CSC)
- Competencia artística (CA)
- Competencia motriz (CMT)

Teniendo en cuenta los objetivos de curriculares previamente presentados, se tendrán en cuenta las competencias clave recogidas en el Anexo II del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre. Se presentan a continuación las que se desempeñarán en esta unidad didáctica:

-Competencia para aprender a aprender y a pensar (CAAP): esta unidad didáctica les servirá para que sean conscientes de su propio aprendizaje, ya que recoge los contenidos ofrecidos durante todo el curso.

-Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor (CIEE): estas actividades están diseñadas para que los discentes aprendan a organizarse de manera autónoma y logren desarrollar hábitos de estudio. Es más, serán los propios alumnos quienes planificarán y realizarán las actividades de manera autónoma siguiendo unas mínimas directrices proporcionadas por el docente.

-Competencia para convivir (CCV): el alumnado deberá aprender a trabajar en grupo durante todo el desarrollo de la unidad didáctica.

-Competencia para aprender a ser (CAS): se les expondrá a una obra con infinitas referencias al canon de la literatura clásica. La temática de estas novelas podrá suscitar interés por la cultura clásica, lo que les llevará a abrir sus horizontes hacia diferentes mitologías y sus diversas culturas. Adicionalmente, la inclusión de personajes pertenecientes a grupos minoritarios, puede ser crucial para que el alumnado que se identifique con los mismos, y puedan sentirse comprendidos e inspirados por los obstáculos que estos individuos ficticios consiguen superar.

-Competencia en comunicación lingüística y literatura (CCLL): en esta propuesta de intervención, el alumnado estará expuesto a la novela *The Lightning Thief* (2005) de Rick Riordan en su versión original. Asimismo, puesto que los discentes deberán que trabajar en

equipo, la interacción entre compañeros deberá realizarse en lengua inglesa. Además, la obra teatral que deberán realizar posteriormente como producto final, se hará, por su puesto utilizando el idioma de la asignatura.

-Competencia matemática (CM): elaborarán un cuadro comparativo que les ayude a visualizar las diferencias halladas entre la novela *The Lightning Thief* (2005) y su correspondiente adaptación cinematográfica. También deberán completar un crucigrama.

-Competencia tecnológica (CT): para que las clases resulten más atractivas e interactivas, el docente utilizará herramientas digitales específicas para presentaciones, como *Prezi* o *PowerPoint*. Además, se hará uso de las TIC para desarrollar las actividades de comprensión lectora. Por ello, los discentes harán uso de sus respectivos *Chromebooks* para llevar a cabo las actividades propuestas. También se reproducirán dos vídeos en la plataforma *YouTube*.

-Competencia social y cívica (CSC): el aprendizaje cooperativo será clave para potenciar sus habilidades comunicativas y relaciones sociales dentro del propio grupo. No obstante, tendrán que comunicarse en el idioma de la asignatura. Además, al tratarse de actividades cooperativas, se espera observar un mejor rendimiento, y con ello, que el alumnado se sienta más implicado e interesado en la realización de las tareas propuestas. Por lo tanto, ejecutarán las actividades en grupos de tres miembros.

3.3.3. Contenidos

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, los contenidos curriculares de la Primera Lengua Extranjera vienen definidos por la legislación, según establece el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre. No obstante, cabe mencionar que en la materia de Lengua Extranjera: Inglés, al contrario de las demás, los contenidos curriculares correspondientes a los cuatro cursos que conforman la ESO están agrupados en seis bloques temáticos. Esto se debe a que el currículo de la asignatura se estructura en torno a actividades de comprensión y producción oral y escrita, o en otras palabras, actividades de lengua.

Las seis tablas que se incluyen a continuación han sido elaboradas en base a los contenidos establecidos en el Anexo II del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Se procede, por tanto, a exponer los contenidos curriculares, criterios de

evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables pertinentes que se trabajarán en esta propuesta de intervención.

Tabla 1

Objetivos didácticos, contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro del Bloque 1.

Contenidos comunes

Bloque 1. Contenidos comunes			
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro
OD1 OD2 OD3 OD4 OD5 OD6	<p>C1. Identificación, obtención, almacenamiento y recuperación de información.</p> <p>C2. Comprensión (comparar, clasificar, secuenciar, analizar y sintetizar), memorización y expresión (describir, definir, resumir, exponer...) de la información.</p> <p>C3. Valoración y expresión de la información (argumentar, justificar...).</p> <p>C4. Creación, elección y expresión de ideas.</p> <p>C5. Desarrollo de las relaciones y comunicación interpersonal (empatía y asertividad).</p> <p>C6. Colaboración y cooperación en las tareas de aprendizaje en grupo.</p>	<p>CE1. Comprender e interpretar textos orales breves o de longitud media, contextualizados y bien estructurados de diversos géneros y en diferentes soportes, articulados a velocidad lenta o media, y de manera clara sobre asuntos cotidianos en situaciones habituales procedentes de ámbitos próximos a la vida académica, reconociendo el sentido global y las ideas principales y seleccionando información pendiente para la tarea propuesta, siempre que las condiciones acústicas no distorsionen el mensaje y se pueda volver a escuchar lo dicho.</p> <p>CE2. Participar, con progresiva autonomía, en las situaciones interactivas habituales, respetando las normas del intercambio comunicativo.</p>	<p>IL1.1. Comprende la idea general del texto y la expresa con sus propias palabras.</p> <p>IL1.2. Identifica, con el apoyo de la imagen, algunas de las ideas principales e información relevante para el objetivo de la escucha.</p> <p>IL1.3. Extrae informaciones específicas y relevantes para el objetivo de escucha.</p> <p>IL1.4. Utiliza eficazmente diversos medios de registro de información: fichas, esquemas, tablas, vacío de información, mapas conceptuales...</p> <p>IL2.1. Interviene de manera espontánea y expone un punto de vista más o menos argumentando e intercambia ideas e información.</p> <p>IL2.2. Toma parte en interacciones planificadas sobre temas generales o académicos, intercambio de información suficiente y expresando sus ideas y opiniones cuando se le pregunta directamente.</p> <p>IL2.3. Respeta el turno de palabra y las normas de cortesía.</p> <p>IL2.4. Se esfuerza por comprender y hacerse entender.</p>

Fuente: Adaptado del Anexo II del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre

Tabla 2

Objetivos didácticos, contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro del Bloque 2.

Comunicación oral: hablar, escuchar y conversar

Bloque 2. Comunicación oral: hablar, escuchar y conversar			
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro
OD1	C7. Comprensión de textos orales breves o de longitud media y contextualizados,	CE1.	IL1.1.

<p>OD3 OD4 OD5 OD6</p>	<p>en diferentes soportes, propios de los ámbitos de uno se las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación y del aprendizaje: relatos, noticias, documentales, reportajes, entrevistas, instrucciones, definiciones, descripciones, diálogos, exposiciones...</p> <p>C8. Uso de las estrategias básicas de comprensión y producción de textos orales.</p> <p>C9. Producción, siguiendo pautas establecidas, de textos orales breves, en diferentes soportes, sobre temas académicos o de interés personal con diversa finalidad, estructura lógica, y pronunciación adecuada: relatos, noticias, entrevistas, instrucciones, exposiciones, definiciones, descripciones, diálogos, debates...</p> <p>C10. Uso progresivo autónomo de las funciones comunicativas más habituales en entornos próximos al alumnado:</p> <p>–Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura.</p> <p>–Expresión del interés, la preferencia, la opinión, el acuerdo, la aprobación, la sorpresa, y sus contrarios.</p> <p>–Formulación de sugerencias, deseos, probabilidades, condiciones e hipótesis.</p>	<p>CE3. Producir, siguiendo las pautas establecidas, textos orales breves, en diferentes soportes, con un lenguaje sencillo, sobre asuntos cotidianos, de interés personal y académicos con diversa finalidad, estructura lógica, y pronunciación adecuada, utilizando recursos verbales y no verbales.</p>	<p>IL1.2. IL1.3. IL1.4.</p> <p>IL3.1. Produce textos orales, claros y bien estructurados, previamente ensayados, con la ayuda de modelos, sobre temas cotidianos.</p> <p>IL3.2. Utiliza notas, esquemas, guiones... para planificar el contenido de los textos orales que va a producir.</p> <p>IL3.3. Se expresa con suficiente corrección, fluidez, pronunciación y entonación inteligible para asegurar la comunicación (aunque a veces se comentan errores de pronunciación esporádicos siempre que no interrumpen la comunicación, y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando) y tiene en cuenta aspectos como adecuación, reglas de cortesía, tono, gesto y actitud corporal.</p>
------------------------------------	---	---	--

Fuente: Adaptado del Anexo II del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre

Tabla 3

Objetivos didácticos, contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro del Bloque 3.

Comunicación escrita: leer y escribir

Bloque 3. Comunicación escrita: leer y escribir			
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro
<p>OD1 OD2 OD5 OD6</p>	<p>C11. Comprensión de textos escritos progresivamente más extensos y ricos en léxico y estructuras sobre temas conocidos, auténticos o adaptados, en diferentes soportes, propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación y del aprendizaje.</p> <p>C12. Producción, con progresiva autonomía, de textos escritos: planificación y búsqueda de información, elaboración del texto y revisión y autocorrección.</p> <p>C13. Uno de diversas fuentes para la búsqueda de información y selección</p>	<p>CE4. Comprender e interpretar de manera crítica textos escritos progresivamente más extensos y ricos en léxico y estructuras, de géneros trabajados, en diferentes soportes, propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación y del aprendizaje, captando el sentido global, las ideas principales y algunas secundarias.</p> <p>CE5. Producir, previa planificación y con cierta autonomía, textos progresivamente más extensos y ricos en léxico y estructuras, de diferentes géneros, propios de las relaciones</p>	<p>IL4.1. Lee de forma progresivamente autónoma textos de extensión apropiada a su nivel, en diferentes soportes y con finalidades diversas.</p> <p>IL4.2. Identifica el tema principal, capta el sentido global del texto y discrimina las ideas principales y algunas secundarias.</p> <p>IL4.3. Expone su opinión y la justifica, utilizando sus conocimientos propios y la información del texto.</p> <p>IL5.1. Produce, con progresiva autonomía, textos escritos en soporte papel o digital.</p> <p>IL5.2. Busca, selecciona y procesa, con</p>

<p>progresivamente autónoma de textos: biblioteca, mediateca, Internet...</p> <p>C14. Iniciativa para leer con progresiva autonomía textos adecuados a la edad, interés y nivel de competencia.</p> <p>C15. Interés por el cuidado y presentación de los textos escritos.</p>	<p>interpersonales, de los medios de comunicación y del aprendizaje, mostrando un nivel aceptable de adecuación, coherencia, cohesión y corrección.</p>	<p>progresiva autonomía y en fuentes diferentes, información pertinente al objetivo propuesto.</p> <p>IL5.3. Presenta los textos de forma clara, limpia y ordenada.</p>
---	---	---

Fuente: Adaptado del Anexo II del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre

Tabla 4

Objetivos didácticos, contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro del Bloque 4.

Educación literaria

Bloque 4: Educación literaria			
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro
<p>OD1</p> <p>OD2</p> <p>OD3</p> <p>OD4</p> <p>OD5</p> <p>OD6</p>	<p>C16. Lectura comentada y expresiva de textos literarios adaptados, adecuados a la edad, gustos e intereses del alumnado, en diferentes soportes.</p> <p>C17. Dramatización, recreación y recitado de textos literarios a través de estrategias sencillas de la puesta en escena.</p> <p>C18. Otras manifestaciones del hecho literario: música, cine, <i>fanfiction</i>, blognovelas...</p> <p>C19. Participación activa en actividades literarias en el aula, en el centro y en el entorno.</p>	<p>CE6. Utilizar la literatura como fuente de placer y de aprendizaje, para el acercamiento cultural y enriquecimiento lingüístico y personal.</p>	<p>IL6.1. Lee o escucha textos adaptados de diferentes géneros literarios orales, escritos o audiovisuales, y manifiesta criterios personales en la selección de los mismos.</p> <p>IL6.2. Usa la biblioteca, mediateca e Internet.</p> <p>IL6.3. Manifiesta su opinión oralmente y por escrito sobre el texto, de una manera sencilla, utilizando diversos soportes.</p> <p>IL6.4. Participa activamente en tareas de dramatización, recreación y recitado, cuidando el ritmo, la pronunciación y la entonación, y utilizando estrategias sencillas para la puesta en escena.</p>

Fuente: Adaptado del Anexo II del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre

Tabla 5

Objetivos didácticos, contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro del Bloque 5.

Reflexión sobre la lengua y sus usos

Bloque 5: Reflexión sobre la lengua y sus usos			
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro
<p>OD1</p> <p>OD5</p> <p>OD6</p>	<p>C20. Activación y transferencia de los conocimientos lingüísticos adquiridos en las otras lenguas para favorecer la comprensión y la producción de los textos escritos en lengua extranjera.</p> <p>C21. Reconocimiento y producción de patrones básicos de pronunciación,</p>	<p>CE7. Utilizar, con progresiva autonomía, los conocimientos y estrategias adquiridos en la lengua extranjera y en las otras lenguas para solucionar problemas de comprensión y para la composición y la revisión guiada de los textos.</p>	<p>IL7.1. Utiliza los conocimientos adquiridos en otras lenguas sobre aspectos lingüísticos y tipología textual para mejorar la comprensión y producción en lengua extranjera.</p> <p>IL7.2. Usa expresiones trabajadas en diversas situaciones de comunicación:</p>

	<p>ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases en los textos trabajados.</p> <p>C22. Utilización progresivamente autónoma de recursos para el aprendizaje: diccionarios, correctores ortográficos, libros de consulta, bibliotecas o tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>C23. Convenciones del sistema de escritura: ortografía del léxico trabajado, signos de puntuación.</p>	<p>CE8. Utilizar la lengua extranjera como medio de comunicación y entendimiento entre personas de lenguas y culturas diversas y como herramienta de aprendizaje.</p>	<p>cortesía, acuerdo, petición, obligación, posibilidad, intención...</p> <p>IL7.3. Reproduce, de manera clara e inteligible, aspectos sonoros de pronunciación, ritmo, entonación y acentuación cercanos a modelos dados.</p> <p>IL7.4. Emplea apoyo (diccionario, corrector ortográfico...) que permiten resolver dudas en el proceso de producción de un texto.</p> <p>IL8.1. Participa activamente y de manera respetuosa en los intercambios comunicativos en lengua extranjera.</p> <p>IL8.2. Utiliza la lengua extranjera para establecer relaciones personales y colaborar en proyectos, usando las nuevas tecnologías en interacciones orales y escritas.</p> <p>IL8.3. Muestra interés por aprender y utilizar la lengua extranjera para poder comunicarse.</p>
--	--	---	---

Fuente: Adaptado del Anexo II del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre

Tabla 6

Objetivos didácticos, contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro del Bloque 6.

Dimensión social de la lengua

Bloque 6: Dimensión social de la lengua			
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro
<p>OD1 OD4 OD5 OD6</p>	<p>C24. Utilización de las normas básicas de relación social en la lengua extranjera en intercambios comunicativos (convenciones sociales, normas de cortesía, registros, lenguaje no verbal...) mediante una participación activa, cooperadora y respetuosa.</p> <p>C25. Reconocimiento y valoración de la lengua extranjera como instrumento de comunicación internacional, como posibilidad de acceso a informaciones nuevas y como instrumento para conocer culturas y modos de vida diferentes.</p>	<p>CE2. CE8.</p>	<p>IL2.1. IL2.2. IL2.3. IL2.4. IL8.1. IL8.2. IL8.3.</p>

Fuente: Adaptado del Anexo II del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre

3.3.4. Metodología

Según los datos recogidos, en España existe una relevante preocupación por el fracaso escolar y el abandono de la enseñanza obligatoria. En el último informe oficial del estado, se puede contemplar que España es el segundo país dentro de la Unión Europea con la tasa de

fracaso escolar más alta (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018 citado en Rivera-Trigueros y Sánchez-Pérez, 2020). También, cabe destacar que uno de los factores que impulsan al abandono escolar es la carencia de motivación por parte del alumnado (Rivera-Trigueros y Sánchez-Pérez, 2020).

En referencia a la materia de Lengua Extranjera: Inglés, esta ausencia de motivación generalmente se traduce en una baja tasa de participación por parte de los estudiantes, quienes se sienten reacios a participar en la clase puesto que no sienten la confianza necesaria para expresarse en otro idioma que no sea su lengua materna. Además, temen cometer errores frente al grupo de iguales. Sin duda, esta situación supone un gran reto para los docentes (Gómez-Gallardo y Macedo-Buleje, 2010 citado en Rivera-Trigueros y Sánchez-Pérez, 2020). Por tal razón, esta propuesta de intervención ha sido diseñada para trabajarse, principalmente, a través de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos. No obstante, ha valorado la combinación de otras metodologías como Aprendizaje Cooperativo y Aula Invertida –también conocido como *Flipped Classroom*–. Esto se debe a que se cree que la utilización de diferentes estrategias metodológicas tiene, indudablemente, una gran cantidad de características y ventajas remarcables para el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que ofrecen un amplio abanico de propuestas que ayudan a incrementar la tasa de participación, y con ello, la motivación del alumnado. Asimismo, el método principal del desarrollo de esta unidad didáctica tiene como objetivo convertir al alumnado en protagonista de su propio proceso de aprendizaje, por lo que podría decirse que el enfoque teórico que sigue esta propuesta es el constructivista.

La metodología Aprendizaje Basado en Proyectos es un tipo de metodología que permite al docente planificar y presentar las tareas de una manera atractiva, y como resultado, los discentes se sentirán motivados y esto provocará un aumento en su implicación e interés por efectuar las actividades que se propongan. Asimismo, proporciona una gran flexibilidad en cuanto a la temporalización, por lo que permite programar un amplio número de sesiones para la realización de la unidad didáctica al completo. De esta manera, se ofrece a los alumnos tiempo suficiente para organizarse y concretar cómo llevar a cabo las actividades (Martí et al., 2010). Todo ello les proporcionaría una mayor autonomía, que a su vez, se traduciría en el aumento de su autoestima y creatividad. Además, en ocasiones, podemos observar que la implicación de los alumnos en relación a las actividades o ejercicios grupales

es desigual. Por ello, se propone que el docente incluya una tabla de coevaluación y otra de autoevaluación del trabajo que los alumnos deberían rellenar y entregar tras la finalización de cada una de las sesiones. Igualmente, sería conveniente que el docente se encargue de gestionar la tarea individual de los discentes y así pueda supervisar su participación e involucración en la compleción de las actividades.

Por otro lado, el modelo pedagógico Aula Invertida –o *Flipped Classroom*–, los alumnos se enfocarían en interactuar dentro del aula y trabajarían los contenidos fuera de clase (Fidalgo-Blanco et al., 2020). En una de las actividades que se presentarán a continuación, «Resumen del libro», los estudiantes se centrarán únicamente en poner en común de forma esquemática las ideas principales de la novela. En ningún momento desarrollarán el resumen escrito en el aula. Por ello, después, utilizarán las plataformas gratuitas *Google Meet* y *Google Drive* para elaborar el resumen global a entregar de manera conjunta desde sus hogares. De este modo, el docente dispondrá de más tiempo para resolver las dudas que puedan plantearse, y por su parte, el alumnado podrá dedicar las sesiones correspondientes a la elaboración de esta actividad para comentar con sus ideas con los compañeros, ya que se trata de una tarea minuciosa que requiere la participación del grupo en su conjunto.

Como se ha comentado previamente, se ha considerado que esta aula cuenta con tres alumnos que presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Durante la puesta en práctica de esta unidad didáctica, se intentará que estos estudiantes sigan el ritmo de la clase. Por ello, se asegurará la comprensión de las explicaciones e instrucciones hablándoles de forma clara y cercana, siempre manteniendo contacto visual. Además, se les recordará las veces que necesiten lo que deban hacer cuando se distraigan, y nunca se les recriminará por la falta de atención. También se les dará retroalimentación positiva siempre que sea posible.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

Esta unidad didáctica se va a desarrollar al inicio de la tercera evaluación y tendrá aproximadamente cuatro semanas de duración –quince sesiones de unos 55 minutos aproximadamente–. A continuación, en este punto, se procede a secuenciar detalladamente las actividades que se pretenden trabajar en el aula. En el apartado de Anexos de este trabajo se incluirán en forma de tablas las explicaciones y datos pertinentes del desarrollo de cada una de las sesiones.

Actividad 1: Introducción

Esta actividad³ pretende introducir al alumnado al nuevo proyecto de literatura que desarrollarán durante las próximas sesiones. Se les comentará que durante la primera parte de la tercera evaluación trabajarán con la novela *The Lightning Thief* (2005), primer libro de la pentalogía *Percy Jackson and the Olympians* (2005) del autor estadounidense Richard Russell Riordan, más conocido como Rick Riordan. Los estudiantes deberán obtener el libro en formato físico para la siguiente sesión. Además, se les informará que durante el transcurso de las sesiones, tendrán permitido utilizar sus *Chromebooks* para realizar búsquedas en línea sobre cuestiones relacionadas al trabajo a realizar en cada sesión.

Seguidamente, se procederá a preguntar a los alumnos sobre el conocimiento que tienen sobre la saga *Percy Jackson*, concretamente sobre el libro que trabajarán. Además, se les preguntará si han tenido la oportunidad de ver alguna de las adaptaciones cinematográficas referentes a los dos primeros libros. En este momento se les muestra la programación⁴, donde se incluye la división de las sesiones y de las actividades que se han planteado. Después, se les explicará que para trabajar la novela, deberán realizar una serie de actividades que llevarán al desarrollo de un proyecto final que consistirá en una representación teatral grabada sobre una de las escenas de la novela que más les haya gustado o con la que se hayan sentido identificados. Además, el profesor les indicará que para esta última actividad, podrán disfrazarse como los personajes que aparezcan en la escena elegida, y diseñar o ambientar el escenario si lo ven oportuno. Con respecto al guion, sería conveniente que seleccionen los diálogos del mismo libro, así les resultará menos complicado representar la escena. Se espera que los alumnos se estudien estos diálogos, ya que al ser una grabación en vídeo, pueden repetir la escena tantas veces como consideren. Se les permitirá, además, utilizar programas para editar y montar vídeos.

Este archivo deberá ser no más largo de 5 minutos, y lo entregarán en mano en un *pendrive* al inicio de la última sesión puesto que se expondrán los vídeos en el aula ese último día. También se les comentará que tras la reproducción de los vídeos, el docente les hará una serie de preguntas muy sencillas, a las que se espera que puedan contestar.

³ Para disponer de una mejor visión física de la actividad 1, se adjunta una tabla en el [Anexo 1](#).

⁴ Véase el [Anexo 2](#).

Después, se les comunicará que durante este proyecto literario trabajarán en grupos conformados por tres personas. Estos serán seleccionados al azar en un juego que se presentará en la siguiente sesión. Además, se les informará que la calificación final se establecerá a partir de las tareas realizadas por parte del alumnado, y que podrán lograr un total de 3 puntos al finalizar el proyecto. Para ello, el docente tendrá en cuenta y calificará los siguientes aspectos.

El trabajo individual realizado contará 0'20 puntos de la nota final, y se asignará en proporción a lo se hayan esforzado de manera individual (0'10p) y la implicación con su grupo (0'10p). El resumen global de la obra que deberán entregar valdrá 1 punto. En este apartado, se valorará el cumplimiento de la tarea (0'10p) y que el resumen escrito cuente con los requisitos establecidos (0'90p). Por otro lado, el juego de comprensión lectora, «Captura la bandera» contará otros 0'20 puntos. Aquí se puntuará la actitud activa demostrada (0'05p) –es decir la participación– y el desarrollo de la actividad en si (0'15p). Además, se premiará al equipo ganador con un porcentaje extra (0'02p) en la calificación final. También se realizarán un par de actividades de vocabulario y *Use of English* (0'05p) y otra de comprensión oral (0'05p). Otros 0'50 puntos de la nota corresponde a la actividad donde el alumnado deberá apuntar las diferencias entre la adaptación cinematográfica y el libro. En este apartado, se valorará nuevamente la participación (0'05p) y el desarrollo de la actividad (0'45p). Finalmente, el punto restante corresponde a la representación teatral. Se tendrá en cuenta la exposición íntegra del proyecto (0'95p) y la capacidad del alumnado de responder a las preguntas realizadas por el docente (0'05p).

Actividad 2: Conociendo *Percy Jackson*

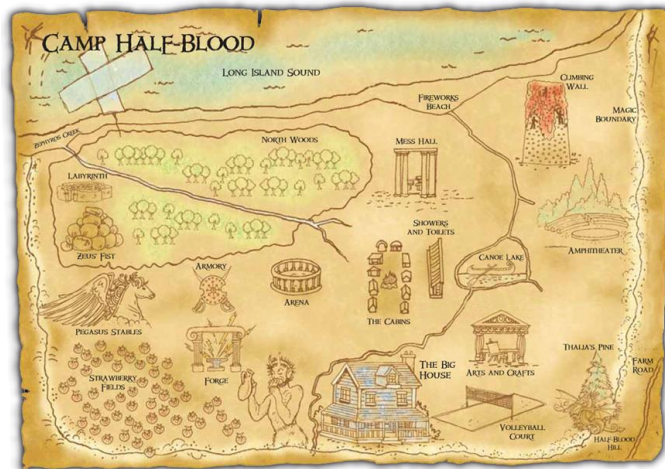
Esta segunda actividad⁵ tiene como objetivo que los alumnos tengan una idea generalizada del mundo de *Percy Jackson* antes de comenzar a leer el libro. Por ello, se les entregará a cada uno de ellos del mapa del Campamento Mestizo, lugar de residencia de los protagonistas.

Para disponer de una mejor visión física del mapa del Campamento Mestizo, se adjunta la figura 1 para dotar de una mejor perspectiva.

⁵ Para disponer de una mejor visión física de la actividad 2, se adjunta una tabla en el [Anexo 3](#).

Figura 1

Mapa del Campamento Mestizo



Fuente: Rick Riordan (s. f. a)

Después, el docente utilizará su ordenador para proyectar la misma imagen –que puede encontrarse en la página web oficial del autor– en la pizarra digital. Se les indicará que el Campamento Mestizo es un lugar mágico que sirve de refugio para los mestizos. Está ubicado en Nueva York, más concretamente en Long Island, y está dirigido por Dioniso –dios griego del vino– y el centauro Quirón. Se les preguntará si les suena este último nombre, pero probablemente no lo reconozcan, así que se les explicará que un centauro es un ser mitológico mitad hombre-mitad caballo. En concreto, Quirón es conocido por haber entrenado a muchos de los héroes, como Hércules. El campamento, además, está protegido por unas barreras mágicas que impiden la entrada de todo aquel que no tenga sangre divina.

A continuación, el docente irá pinchando en cada uno de los lugares más relevantes del campamento –el anfiteatro, los establos, el bosque, etc.–. Así, conjuntamente, irán leyendo la descripción que proporciona la página web y descubrirán cada uno de los rincones mágicos que ocupan el hogar de los vástagos de los dioses.

Actividad 3: Asignación de las cabañas

La tercera actividad⁶ tiene como objetivo asignar los grupos que conformarán los discentes durante el completo desarrollo de la unidad didáctica. Por ello, se procederá a explicarles el concepto de las 12 cabañas y el proceso de selección de las mismas tal y como se explica en

⁶ Para disponer de una mejor visión física de la actividad 3, se adjunta una tabla en el [Anexo 4](#).

la novela. Para esto, se utilizará el ordenador del docente para proyectar una imagen que muestre las cabañas. Seguidamente, se les explicará que esta imagen que se les presenta muestra más cabañas puesto que la pentalogía está oficialmente terminada y la ilustración está actualizada. No obstante, se hará hincapié en que únicamente se centrarán en las doce cabañas principales, estas son: Zeus, Hera, Poseidón, Deméter, Ares, Atenea, Apolo, Artemisa, Hefesto, Afrodita, Hermes y Dioniso.

Para disponer de una mejor visión física, se adjunta la figura 2 para dotar de una mejor perspectiva.

Figura 2

Cabañas del Campamento Mestizo



Fuente: Rick Riordan (s. f. c).

En este caso, al contrario que en la actividad de la pasada sesión, el docente no pinchará en cada una de las cabañas para leer la descripción puesto que esta información puede contener *spoilers*. Por lo tanto, se expondrá a continuación otra figura creada por la autora de este trabajo en la que aparecerán los nombres de los dioses y sus respectivas cabañas, y leerá en voz alta la descripción que dota la página web en relación a los atributos de cada de los vástagos. Se ha decidido mostrar de esta manera la información proporcionada por la página web oficial puesto que se cree conveniente evitar de cualquier forma los *spoilers* que pudieran aparecer. Esto se debe a que, por un lado, esta información no deseada podría llegar a comprometer el entendimiento del libro que les concierne. Por otro lado, es entendible que haya información extra en la web puesto que, como se mencionaba anteriormente, la pentalogía está oficialmente terminada. No obstante, quiere se quiere

evitar que los estudiantes se enfrenten a estos *spoilers* por si hubiera alguno interesado en continuarla.

Para disponer de una mejor visión física, se adjunta la figura 3 para dotar de una mejor perspectiva.

Figura 3

Dioses, cabañas y atributos de los semidioses

ZEUS CABIN #1	HERA CABIN #2	POSEIDON CABIN #3	DEMETER CABIN #4	ARES CABIN #5	ATHENA CABIN # 6
<ul style="list-style-type: none"> -ADHD and dyslexia -Aerokinesis and Electrokinesis. -Natural leaders -Tremendous strength and bravery -Some of them tend to attract monsters 	<ul style="list-style-type: none"> -No descendants 	<ul style="list-style-type: none"> -ADHD and dyslexia -Breath underwater -Hydrokinesis -Ability to create earthquakes and hurricanes -Healing using water -Capacity to communicate with sea creatures 	<ul style="list-style-type: none"> -ADHD and dyslexia -Good-looking and good natured -Good with plants -Ability to manipulate and control plants -Good at cooking 	<ul style="list-style-type: none"> -ADHD and dyslexia -Well-known warriors -Aggressive -Brave -Capacity to use different types of weapons 	<ul style="list-style-type: none"> -ADHD and dyslexia -Conceived by connecting their mother's minds with her lover's -Masters on planning battle strategies and giving advices -Capacity to use different types of weapons -Arachnophobia

APOLLO CABIN #7	ARTHEMIS CABIN #8	HEPHAESTUS CABIN #9	APHRODITE CABIN #10	HERMES CABIN #11	DIONYSUS CABIN # 12
<ul style="list-style-type: none"> -ADHD and dyslexia -Best archers -Natural musicians -Healers -Ability to curse anyone -Some can use music as an ability in battle -Some can glow 	<ul style="list-style-type: none"> -No descendants -Her cabin is used by a group known as the Hunters of Artemis -Immortal -Great at archery 	<ul style="list-style-type: none"> -ADHD and dyslexia -Best creating crafts -Engineers -Strong and gruff -Pyrokinesis (it's a rare ability) 	<ul style="list-style-type: none"> -ADHD and dyslexia -Good-looking and very concern with appearances -Capacity to change their physical features -Some can influence others with their voices 	<ul style="list-style-type: none"> -ADHD and dyslexia -Notorious pranksters -Clever and lovers of adventures -Successful businessmen or thieves 	<ul style="list-style-type: none"> -ADHD and dyslexia -Capacity to grow vine plants

Fuente: Basado en Rick Riordan (s. f. b)

Una vez se muestre esta figura, se les preguntará si comprenden todas y cada una de las palabras. También se cree de importancia incidir en que, como puede observarse, todos los semidioses tienen dos atributos en común: TDHA y dislexia. Estas dos características son

esenciales de los héroes. Por un lado, la dislexia se debe a que su cerebro está desarrollado para leer lenguas clásicas, como el griego. El TDHA, por otro lado, les viene porque como hijos de dioses que son, deben estar listos para la batalla. Como curiosidad, se les comentará que el autor decidió que los protagonistas tuvieran estas necesidades especiales puesto que su hijo mayor, Haley Riordan, en quien fue inspirado el personaje de Percy Jackson, las padece.

Además, se les comentará que la cabaña de Zeus –cabaña #1–, la de Hera –cabaña #2– y la de Poseidón –cabaña #3– están deshabitadas. Esto se debe a que, en la novela, se indica que tras los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial, los Tres Grandes –es decir, Zeus, Poseidón y Hades– acordaron no tener más descendencia con mortales puesto que sus vástagos eran demasiado poderosos. No obstante, como puede observarse, el dios del mar no mantuvo su palabra y de su unión con la mortal Sally Jackson, nació el protagonista principal de la saga. Por eso, en este primer libro, la cabaña de Poseidón está habitada por el protagonista. En el caso de Hera, mujer de Zeus, fue totalmente distinto. Ella es la diosa del matrimonio, y nunca ha tenido descendencia con alguien que no fuera su esposo. Por este motivo, la selección de cabañas únicamente se hará teniendo en cuenta las diez ocupadas por los héroes en la novela que les concierne.

Tras esta explicación, se procederá a la selección de las cabañas. Como se comentó en la primera sesión, trabajarán en grupos conformados por tres estudiantes. En esta ocasión, para este TFM, se ha decidido que el grupo clase estuviera compuesto por 30 alumnos para así poder dividirlos en grupos de tres. Esto se debe a que, en los libros, se indica que las misiones llevadas a cabo por los mestizos se realizan en equipos de tres. No obstante, no es un requisito fundamental. Si una clase presentara un tamaño mayor o menor, no habría problema alguno en aumentar el número de componentes siempre y cuando se respete el número de cabañas a las que representen.

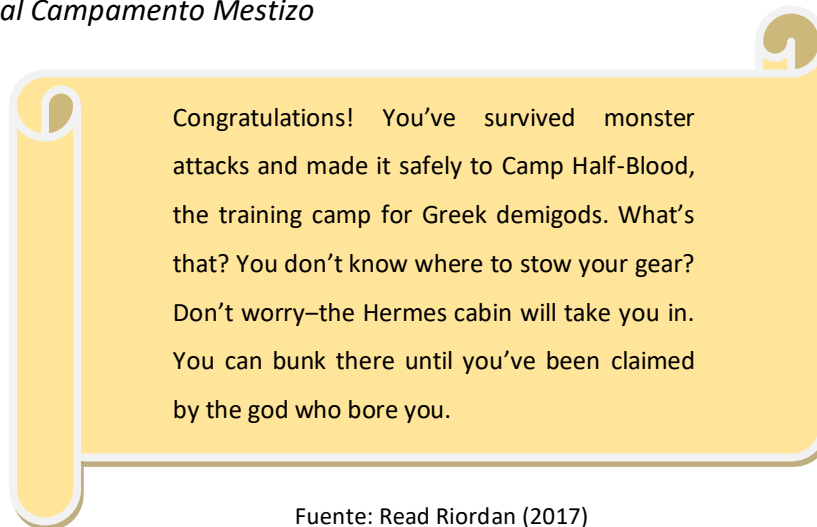
Cada uno de los grupos, un total de diez, pertenecerá a una de las diez cabañas habitadas del Campamento Mestizo –Poseidón, Deméter, Ares, Atenea, Apolo, Artemisa, Hefesto, Afrodita, Hermes y Dioniso–. Para realizar el proceso de selección, se crearán unas tarjetas⁷

⁷ Véase el [Anexo 5](#).

con la ilustración oficial⁸ de los dioses que pueden encontrarse en la página web oficial de Rick Riordan. En este punto, para hacer la selección más realista, el docente recitará el siguiente fragmento:

Figura 4

Bienvenidos al Campamento Mestizo



Fuente: Read Riordan (2017)

Entonces, se insertarán las tarjetas de los personajes en una caja o un bote, y los alumnos serán llamados uno por uno, por orden de lista, para sacar una tarjeta. Durante el proceso, se proyectará la siguiente figura:

Figura 5

Divinidades griegas y cabañas

POSEIDON CABIN #3	DEMETER CABIN #4	ARES CABIN #5	ATHENA CABIN # 6	APOLLO CABIN #7
ARTHEMIS CABIN #8	HEPHAESTUS CABIN #9	APRHODITE CABIN #10	HERMES CABIN #11	DIONYSUS CABIN # 12

Fuente: Elaboración propia

⁸ Las ilustraciones han sido creadas por Viktoria Ridzel –también conocida como Viria–, artista ucraniana e ilustradora oficial de las sagas del autor. Ya que los personajes de Artemisa, Hermes y Dioniso no cuentan con ilustración oficial, se ha decidido utilizar los personajes de Thalia Grace –cazadora de Artemisa–, Luke Castellan –hijo de Hermes– y Quirón –al igual que Dioniso, director del Campamento Mestizo–.

Una vez que todos los alumnos tengan asignado su correspondiente padre/madre divino, se les pedirá que formen los grupos. Así, el docente irá grupo por grupo repitiendo la siguiente frase⁹: “You have been claimed by [nombre del dios/diosa]. Go ahead and make yourself at home in cabin [número de la cabaña].” (Read Riordan, 2017).

Por último, antes de finalizar la sesión, se les comunicará que dispondrán hasta la sesión 4 para leer los primeros cuatro capítulos de la novela.

Actividad 4: *The Lightning Thief*

En la tercera sesión¹⁰, los alumnos se dividirán en sus respectivos grupos, acordados en la sesión anterior. La utilización de lecturas originales en su forma completa es poco común en las clases de Lengua Extranjera: Inglés. Por ello, dada la extensión de la obra, se ha visto necesario optar por una modalidad de lectura fraccionada. De esta forma, los discentes serán expuestos a la obra original sin necesidad de recurrir a las típicas novelas clásicas adaptadas que suelen seleccionarse, puesto que estas no suelen ser, generalmente, del agrado de los estudiantes.

En este punto, se les comentará que se cree necesario establecer una fecha límite para la lectura de cada capítulo, y por ende, de la obra completa. El primer grupo de capítulos deberán leerlos para la sesión 6 y la lectura completa deberá estar finalizada para la sesión 9. Cada miembro del grupo leerá un total de diez capítulos, recordando que los cuatro primeros los deberán leer todos los componentes para la sesión 4. Además, con el fin de no les resulte complicada la lectura fraccionada, cada miembro leerá escalonadamente otros seis capítulos del libro. Por tanto, la agrupación del resto de capítulos sería la siguiente. El alumno número uno leerá del capítulo 5 al 7 y del 14 al 16; el alumno dos leerá desde el capítulo 8 al 10 y desde el 17 al 19; finalmente, el alumno número tres tendrá que leer los restantes, es decir, del 11 al 13 y del 20 al 22. Se ha decidido que la repartición quede de esta manera, puesto que se espera que cada estudiante cumpla con la fecha límite establecida para la lectura de los capítulos que le corresponden.

Posteriormente, una vez asignados los capítulos, se les comunicará que la finalidad de esta actividad es realizar un breve resumen del libro. Se espera que el alumnado trabaje de forma

⁹ Esta frase es distintiva del [Quiz: 'What God Are You Descended From?'](#), y la podemos encontrar en la oficial de la página web de Read Riordan (Read Riordan, 2017).

¹⁰ Para disponer de una mejor visión física de la actividad 4, se adjunta una tabla en el [Anexo 6](#).

conjunta en sus respectivos grupos, y que utilicen las sesiones siguientes para poner en común la narrativa y así después elaborar un esquema con las ideas principales de cada uno de los capítulos. En casa, por consiguiente, trabajarán en la realización del resumen global de la novela, que deberán entregar en la última sesión de la unidad didáctica para su posterior evaluación. El resumen lo harán mediante la plataforma *Google Drive*. Durante las siguientes seis sesiones, dispondrán de tiempo para ir realizando poco a poco los esquemas de cada uno de los capítulos. Se pretende que cada alumno lea sus capítulos correspondientes para la próxima sesión, y después, resuma de manera oral su contenido a sus compañeros de grupo.

A continuación, para que el alumnado tenga una idea previa a la lectura y así conozcan el mundo que ocupa la obra, se reproducirá un resumen¹¹ no muy detallado del libro mediante la plataforma *YouTube*. Seguidamente, los estudiantes investigarán sobre la mitología griega. Para ello, en sus respectivos grupos, deberán buscar información en línea sobre el dios o diosa que representa su cabaña. Con esta información, rellenarán una plantilla¹² y la comentarán en clase frente a sus compañeros.

Actividad 5: Resumen del libro

Como se comentó previamente, los alumnos deberán entregar en la última sesión un documento impreso que recoja un resumen global de la obra. En la cuarta sesión¹³, se les comunicará que este documento deberá contener los siguientes apartados:

- **Portada.** Deberá indicar el número de cabaña a la que representan, los nombres y apellidos de los tres miembros que conformen el grupo y el título "*The Lightning Thief (2005) by Rick Riordan: Plot Summary*".
- **Cuerpo.** Los párrafos que sean necesarios. No obstante se recalca que la extensión mínima será de 3 páginas y la máxima de 6 páginas.
- **Referencias bibliográficas.** Señalar la fuente de donde se ha obtenido la información expuesta.

Asimismo, el trabajo deberá estar escrito en tamaño A4 con los siguientes márgenes:

¹¹ El [vídeo](#) pertenece al canal de *YouTube* Still Waiting For My Satyr (2018).

¹² Véase el [Anexo 7](#).

¹³ Para disponer de una mejor visión física de la actividad 5, se adjunta una tabla en el [Anexo 8](#).

- **Izquierdo:** 3,0 cm
- **Derecho:** 2,0 cm
- **Superior e inferior:** 2,5 cm

La letra que se utilizará será *Times New Roman 12*, justificado, con un interlineado de 1,5 y sin sangría.

Por otro lado, se les hará saber que utilizarán el resto de la sesión para comenzar a realizar el esquema de los primeros cuatro capítulos que deberían haber leído para esta sesión. Por tanto, se les animará a que se reúnan con sus respectivos compañeros de cabaña y así comiencen a realizar la actividad. Posteriormente, antes de finalizar la clase, se les informará de que durante las siguientes cinco sesiones se dedicarán expresamente a la producción del esquema. Por ello, se les recordará que se espera que respeten los turnos de lectura planteados en la sesión anterior puesto que en cada sesión, cada uno de ellos deberá narrar de forma oral el contenido de sus capítulos correspondientes y poner en común la narrativa. De no cumplirse los plazos de lectura, el ritmo del grupo se verá comprometido.

En ocasiones, se puede observar que la implicación del alumnado en relación a las actividades grupales es desigual. En consecuencia, se cree conveniente proponer que el docente incluya una tabla de coevaluación y otra de autoevaluación de la actividad que los alumnos deberán rellenar y entregar tras la finalización de cada una de las sesiones. Esto le permitirá al docente gestionar la tarea individual de los discentes y así podrá supervisar más concretamente su participación e involucración con su grupo. Esta información será recogida en el diario del profesor.

Actividad 6: Captura la bandera

En este punto, el alumnado deberá de haber finalizado la lectura. Por tanto, el docente comenzará la sesión informándoles de que realizarán una actividad¹⁴ de comprensión lectora a la que se ha llamado «Captura la bandera», al igual que el juego que los personajes de *The Lightning Thief* (2005) realizan en el Campamento Mestizo.

Para que esta actividad resulte más motivadora, se recurrirá a la utilización de herramientas innovadoras Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En esta propuesta, se ha

¹⁴ Para disponer de una mejor visión física de la actividad 6, se adjunta una tabla en el [Anexo 9](#).

decidido utilizar *Kahoot!*¹⁵, una aplicación gratuita muy sencilla de utilizar que permite que un gran número de personas puedan jugar a tiempo real de manera individual o grupal. Además, este recurso ofrece un amplio abanico de propuestas que ayudan a incrementar la participación, y con ello, la motivación del alumnado (Rivera-Trigueros y Sánchez-Pérez, 2020).

En esta ocasión, el docente dividirá el grupo-clase en dos grandes grupos. Por un lado, el equipo 1 estará compuesto por las cabañas de Artemisa, Ares, Deméter, Afrodita y Hefesto, y por otro lado, el equipo 2 por las de Poseidón, Atenea, Dioniso, Apolo y Hermes. No obstante, aclarará que pese a pertenecer a un grupo grande, continuarán agrupados por cabañas en sus grupos de tres. Después, les entregará un paño a cada cabaña. Los miembros del equipo 1 obtendrán un paño de color rojo, y los del equipo 2 uno azul. Estos paños harán de «banderas» que distinguirán a los miembros de ambos equipos. Seguidamente, se les recordará que, tal y como se indicó en la sesión número uno, todos y cada uno de los miembros del equipo ganador de esta prueba de comprensión lectora obtendrán un 0'2 de puntuación extra en la nota final. Después, se les informará que deberán sacar un ordenador por cabaña y que tendrán que acceder al siguiente enlace: <https://kahoot.it/>. Deberán introducir posteriormente el código que se les dicte y consecutivamente se dará paso a la ronda de preguntas de comprensión.

Actividad 7: Vocabulario, Use of English y comprensión oral

Posteriormente, se dará paso la siguiente actividad¹⁶. Para asegurarse de que el alumnado ha entendido el vocabulario del texto, el docente les hará entrega de una ficha¹⁷ en la que tendrán que completar un crucigrama. Para ello, dispondrán de una serie de palabras y sus definiciones. Tras completarlo, deberán de elegir cuatro de esas palabras y crear, utilizándolas, frases gramaticalmente correctas. Una vez terminada la actividad, cada grupo dictará sus frases en alto. El docente deberá de apuntarlas en la pizarra. A continuación, si hubiera algún fallo gramatical procedería a corregirlas.

¹⁵ El link del *Kahoot!* diseñado puede encontrarse en la tabla del [Anexo 9](#).

¹⁶ Para disponer de una mejor visión física de la actividad 7, se adjunta una tabla en el [Anexo 10](#).

¹⁷ Véase el [Anexo 11](#). Se aporta también la solución del crucigrama en el [Anexo 12](#).

Seguidamente, se trabajará la comprensión oral mediante la reproducción del tráiler¹⁸ de la adaptación cinematográfica de la novela, que comenzarán a ver en la próxima clase. No obstante, primero, el docente repartirá una ficha¹⁹ a cada una de las cabañas. Se les comunicará que deberán de completar los diálogos del tráiler con las palabras que se encuentran dentro de la caja. Una vez completada y corregida la actividad, se les preguntará si han tenido dificultad para entender el contenido.

Actividad 8: Película *Percy Jackson and the Olympians: The Lightning Thief* (2010)

Durante las próximas tres sesiones se reproducirá la película *Percy Jackson and the Olympians: The Lightning Thief* (2010), adaptación cinematográfica basada en el libro que les concierne. La presente película se reproducirá en versión original, y será decisión del docente presentarla con subtítulos en inglés. Esto dependerá del nivel que presente el grupo-clase en su conjunto. Puesto que se está hablando de un alumnado de 3ºESO, se considera que el nivel de inglés oscilará entre A2 alto-B1 bajo. Por ello, desde esta postura se considera que el alumnado pueda tener alguna dificultad de cara al entendimiento de todo el contenido del filme. Por ello, se ha decidido su reproducción con subtítulos en inglés. De esta manera, utilizando los estilos de aprendizaje sensoriales y más concretamente el estilo visual, se espera que los discentes sean capaces de fijarse en las palabras que no conozcan, les ayudará a visualizar la pronunciación de estas, conocerán nuevas estructuras gramaticales, conjugación de los verbos, etc. Esta estrategia del proceso de enseñanza-aprendizaje será la más adecuada para trabajar tanto la comprensión escrita como la oral, cumpliéndose así uno de los objetivos didácticos propuestos en esta unidad didáctica. Además, el alumnado se verá beneficiado, siendo consciente de su propia autorregulación del aprendizaje.

Para realizar esta actividad²⁰ de comprensión oral, se les pedirá a los estudiantes que se reúnan nuevamente con sus compañeros de cabaña, y se les explicará que tendrán que tendrán que anotar de manera esquemática las diferencias más notorias entre el libro y la película presentada. A continuación, se presentan algunas de las distinciones más destacables:

¹⁸ El [vídeo](#) pertenece al canal de *YouTube* 20th Century Studios AU (2009).

¹⁹ Véase el [Anexo 13](#). Se aporta también la solución en el [Anexo 14](#).

²⁰ Para disponer de una mejor visión física de la actividad 8, se adjunta una tabla en el [Anexo 15](#).

- Percy tiene 12 años en el libro, sin embargo, en la película tiene 16.
- La manera en la que Percy descubre que es hijo del dios Poseidón también difiere. En el libro, lo descubre al finalizar el juego «Captura la Bandera». Percy es atacado por un perro del infierno, y al entrar dentro de un arroyo, el agua le ayuda a sanar. Entonces, el tridente de Poseidón aparece encima de su cabeza, revelando así que él es su vástago. En la película, sin embargo, es Quirón quién le descubre quién es su padre, llevándole directamente a su correspondiente cabaña el mismo día que llega al campamento.
- Otra diferencia está relacionada con la misión de recuperar el rayo de Zeus. En la película, Percy, Annabeth y Grover se escapan del Campamento Mestizo para salvar a Sally, su madre, a pesar de que en el libro no ocurre de este modo, sino que son el propio Dioniso –al que llaman Mr. D– y Quirón quienes les encomiendan la misión al trío de héroes.
- En el libro, Percy escapa del Inframundo junto con Annabeth y Grover, dejando a su madre atrás. En la película, sin embargo, Grover se sacrifica quedándose en el Inframundo para que sus amigos y Sally puedan huir.
- En la película, Luke le hace entrega de un mapa, unas zapatillas voladoras y un escudo. Más tarde se descubre que este escudo escondía el rayo robado y que el verdadero ladrón del rayo era el propio Luke. Sin embargo, en el libro, es Ares, dios de la guerra quien persuadido por este último para crear una guerra entre los dioses, lo esconde en la mochila que le entregó a Percy en uno de sus encuentros.
- En relación a esto, otra de las diferencias es que al final del libro Luke admite ser el ladrón del rayo cuando Percy regresa al Campamento Mestizo, y menciona que lo robó para Cronos, padre de los dioses olímpicos a quien estos derrotaron y cortaron en pedazos escondiendo sus restos en el Tártaro. El titán se le apareció en sueños y le convenció de robar el rayo junto al yelmo de la oscuridad de Hades, el cual ni nombran en la película. No obstante, en el filme, admite haber robado el rayo con el objetivo de derrocar a los olímpicos, pero no menciona a Cronos en ningún momento.
- En relación a la Gorgona Medusa, en el libro Percy le manda la cabeza de esta a su padre como trofeo, aunque después se lo devuelve para que pueda usarlo para

petrificar a Gabe Ugliano, su padrastro, quien maltrata a su madre. En la película, el trío de héroes se la lleva consigo y la usan para petrificar a una Hidra.

En la sesión número trece, tras finalizar el filme, se les indicará que deberán poner en común con sus compañeros de cabaña las anotaciones recogidas durante la película, y que después, elaborarán un cuadro comparativo²¹ que les ayude a visualizar las diferencias halladas entre la novela *The Lightning Thief* (2005) y su correspondiente adaptación cinematográfica. Para ello, se les hará entrega de unas cartulinas, y se les comentará que podrán decorarla a su gusto, aunque no es un requisito. Posteriormente, se les comunicará que en la siguiente sesión se les dejará tiempo para terminar con la actividad en el caso de no haberla finalizado, y presentarán sus cuadros comentando de forma oral aquellas distinciones captadas. Tras finalizar, todo el grupo-clase pondrá en común las diferencias halladas, con la ayuda del docente si se cree pertinente.

Actividad 9: Entrega y visualización de la representación teatral

En esta última sesión²², cada grupo entregará en mano al inicio de la clase el resumen global de la obra y un *pendrive* que contenga el archivo de la pequeña representación teatral de 5 minutos de duración. A continuación, el docente reproducirá uno a uno los vídeos, de manera interrumpida, pues, tras la visualización de cada uno, realizará una serie de sencillas preguntas a los componentes de cada grupo:

- ¿Por qué habéis elegido representar esta escena?
- ¿Os habéis sentido cómodos trabajando en grupo?
- ¿Continuaréis leyendo los libros? ¿Por qué? ¿Por qué no?

3.3.6. Recursos

Para la elaboración de esta propuesta de intervención se han utilizado diversos recursos, entre los que destacan recursos espaciales, materiales, humanos y digitales.

En relación a los recursos espaciales, puede destacarse el aula en la que se imparte normalmente la asignatura. Este aula está dotada de con equipamiento audiovisual e informático, que contiene diferentes recursos materiales entre los que destacan un vídeo-

²¹ Véase el [Anexo 16](#).

²² Para disponer de una mejor visión física de la actividad 9, se adjunta una tabla en el [Anexo 17](#).

proyector, así como una pizarra digital táctil, un par de altavoces, un ordenador y acceso a Internet. Así, el docente puede proyectar el material didáctico a trabajar con el grupo-clase. Además, tal y como se explicó previamente, el alumnado podrá hacer uso de sus *Chromebooks* para realizar búsquedas en línea sobre cuestiones relacionadas a las actividades a realizar en cada sesión. Finalmente, se destaca el material que concierne al proyecto de literatura en sí. Por un lado, destaca el libro *The Lightning Thief* (2005) de Rick Riordan en formato físico. Además, como se mencionó anteriormente, el docente les mostrará la programación y les hará entrega de un mapa del Campamento Mestizo y se les mostrará diversas figuras²³ que ayudarán a contextualizar la historia. También se hará uso de unas tarjetas de personaje²⁴ en el proceso de selección de las cabañas, y una ficha²⁵ creada por el docente que deberán completar información que encuentren sobre la divinidad a la que representa su cabaña. Por último, se les entregarán unas cartulinas de colores que utilizarán en la actividad comparativa relacionada con la película y el libro.

Por otro lado, en cuanto a recursos digitales, los estudiantes harán uso de la plataforma *Google Drive*, con la que realizarán el resumen conjunto de la novela y posteriormente entregarán. Podrán, además, hacer uso además de *Google Meet* para que puedan comunicarse y trabajar conjuntamente en la realización del resumen de una manera más directa. Por otro lado, también se les facilitará un link del *Kahoot!* que deberán resolver durante la actividad «Captura la Bandera».

Por último, en referencia a los recursos humanos, será el propio docente quien actúe como guía y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientando y dirigiendo a los alumnos al entendimiento del texto. Por consiguiente, los discentes serán los que asuman un papel activo, involucrándose en la lectura y convirtiéndose en protagonista de su proceso de aprendizaje mientras ejecuta acciones que le llevan a continuar aprendiendo.

3.3.7. Evaluación

Las actividades presentadas en esta propuesta de intervención tienen como finalidad reforzar los conocimientos previamente adquiridos, y se le dará especial importancia a que el alumnado mejore su producción oral y escrita y comprensión oral y lectora en inglés.

²³ Consúltense las figuras [1](#), [2](#), [3](#), [4](#) y [5](#).

²⁴ Véase el [Anexo 5](#).

²⁵ Véase el [Anexo 7](#).

Tal y como se ha indicado previamente, los discentes serán evaluados tanto a nivel grupal como de manera individual. El máximo de puntos que podrán lograr será un total de 3 puntos. Se evaluará el trabajo realizado durante la intervención tal y como se muestra en la siguiente rúbrica de evaluación continua:

Tabla 7

Rúbrica de la evaluación continua de las actividades de la unidad didáctica

				Niveles de logro			
Evaluación	Aspecto	Actividad	%	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente
Evaluación Individual (0'20p)	Trabajo individual	1-9	10	No participa y no muestra interés en la realización de las actividades.	Participa escasamente, pero muestra interés en la realización de las actividades.	Participa y muestra interés en la realización de las actividades.	Participa activamente y muestra mucho interés en la realización de las actividades.
	Implicación con el grupo	1-9	10	No se ha implicado con el grupo.	Se ha implicado relativamente en la realización de las actividades.	Se ha implicado en la realización de las actividades.	Se ha implicado plenamente en la realización de las actividades.
Resumen global (1p)	Cumplimiento de la tarea	5	10	No ha entregado la tarea.			Ha entregado la tarea.
	Organización, estructura y registro		20	Ha entregado la tarea, pero no se ajusta a los requisitos mínimos establecidos por el docente.	Ha entregado la tarea, y esta se ajusta relativamente a los requisitos mínimos establecidos por el docente.	Ha entregado la tarea, y esta se ajusta a los requisitos mínimos establecidos por el docente.	Ha entregado la tarea, y esta se ajusta correctamente a los requisitos mínimos establecidos por el docente.
	Corrección lingüística		35				
	Riqueza lingüística		35				
Captura la bandera (0'20p)	Actitud activa	6	5	No participa y no muestra interés en la realización de la actividad.	Participa escasamente, pero muestra interés en la realización de la actividad.	Participa y muestra interés en la realización de la actividad.	Participa activamente y muestra mucho interés en la realización de la actividad.
	Desarrollo de la actividad		15	No utiliza bien la aplicación y no responde a las preguntas propuestas.	Utiliza bien la aplicación, pero no responde del todo bien a las preguntas propuestas.	Utiliza bien la aplicación y responde adecuadamente a las preguntas propuestas.	Utiliza bien la aplicación y responde correctamente a todas las preguntas propuestas
	*Puntuación extra		2				

							extra.
Vocabulario, Use of English y Comprensión oral (0'10p)	Vocabulario y Use of English	7	5	No desarrolla la actividad y no muestra una comprensión adecuada.	Desarrolla la actividad , pero no muestra una comprensión adecuada.	Desarrolla la actividad y muestra una comprensión óptima. Identifica la mayoría de las diferencias.	Desarrolla la actividad y muestra una comprensión adecuada.
	Comprensión oral		5				
Diferencias (0'50p)	Participación activa	8	5	No toma anotaciones y no muestra interés en la realización de la actividad.	Toma anotaciones escasas, pero muestra interés en la realización de la actividad.	Toma anotaciones y muestra interés en la realización de la actividad.	Toma anotaciones y muestra mucho interés en la realización de la actividad.
	Cuadro comparativo		45	No desarrolla la actividad y no muestra una comprensión adecuada. No identifica diferencias.	Desarrolla la actividad , pero no muestra una comprensión adecuada. No identifica muchas diferencias.	Desarrolla la actividad y muestra una comprensión óptima. Identifica la mayoría de las diferencias.	Desarrolla la actividad y muestra una comprensión adecuada. Identifica todas las diferencias.
Representación teatral (1p)	Exposición oral y proyección final	9	95	No se expresa correctamente ni con fluidez en lengua inglesa.	Se expresa con corrección pero con poca fluidez en lengua inglesa.	Se expresa con corrección y fluidez en lengua inglesa.	Se expresa con suficiente corrección y con gran fluidez en lengua inglesa.
	Preguntas		5	No es capaz de contestar con precisión a las preguntas del docente.	Es capaz de contestar de manera eficaz a las preguntas del docente.	Es capaz de contestar con precisión a las preguntas del docente.	Es capaz de contestar con adecuada precisión a las preguntas del docente.

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, para asegurar la participación e implicación igualitario por parte de los discentes, se proponen las dos siguientes tablas, una de autoevaluación y otra de coevaluación que deberán rellenar y entregar tras la finalización de cada una de las sesiones. Los alumnos deberán de evaluarse a sí mismos y a sus compañeros de cabaña otorgando una puntuación del 1 al 4, siendo 1 la calificación más baja y 4 la más alta. Además, podrán indicar de manera opcional en el apartado de observaciones cualquier anotación que crean pertinente.

Esto le permitirá al docente gestionar la tarea individual de los estudiantes y así podrá supervisar más concretamente su participación e involucración con su grupo. Esta información, además, será recogida en el diario del profesor.

Las tablas que se muestran a continuación se exponen en castellano porque este TFM se presenta en ese idioma. No obstante, los alumnos la recibirán en inglés.

Tabla 8

Tabla de autoevaluación

		Aspectos			
Nombre y apellidos	Sesión	He mostrado interés y me he implicado en la realización de la actividad.	He valorado las aportaciones de los demás.	He compartido ideas y materiales con el resto del grupo.	He participado en la realización de la actividad.
Observaciones					

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9

Tabla de coevaluación

			Aspectos				
	Nombre y apellidos	Sesión	Ha mostrado interés y se ha implicado en la realización de la actividad.	Ha valorado las aportaciones de los demás.	Ha compartido ideas y materiales con el resto del grupo.	Ha participado en la realización de la actividad.	Observaciones
Estudiante 1							
Estudiante 2							
Estudiante 3							

Fuente: Elaboración propia

3.4. Evaluación de la propuesta

En esta propuesta de intervención, se ha diseñado una unidad didáctica dirigida a un alumnado de 3ºESO e implica el uso de la YAL en el aula de Lengua Extranjera: Inglés, una opción no muy barajada entre los docentes, quienes suelen preferir incluir selecciones más canónicas. En concreto, esta propuesta de nueve actividades ha sido creada en torno al libro *The Lightning Thief* (2005), primer libro de la pentalogía *Percy Jackson and the Olympians*

(2005) de Rick Riordan. El objetivo principal de esta mostrar que la inclusión de la literatura juvenil en el aula de inglés tiene un sin fin de beneficios.

Considerando lo explicado previamente, respecto a la evaluación de la propuesta de intervención, se ha considerado oportuno elaborar una matriz DAFO con la que se cuestionará la viabilidad de la misma mediante una reflexión de las necesidades detectadas. Se expone dicho análisis en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 10

Matriz DAFO de la evaluación de la propuesta

Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> –Proyecto de literatura que ocupa una cantidad importante de sesiones. –Posibilidad de no completar el proyecto debido a la preparación de exámenes finales. –Proyecto creado para su implementación en un centro dotado de diversos recursos materiales y digitales. 	<ul style="list-style-type: none"> –Muchas horas dedicadas al diseño de las actividades. –No poseer recursos digitales o TIC en sus hogares. –Disponer de resúmenes del libro en línea. –Algunos alumnos pueden mostrar dificultades léxicas en torno a la lectura del texto. –No respetar los turnos de lectura y no cumplir con las fechas límite establecidas. –Implicación y participación desigual por parte del alumnado.
Fortalezas	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> –Posibilidad de trabajar la Lengua Extranjera: Inglés mediante el uso de metodologías innovadoras. –Buen clima para el trabajo. –Papel activo y autónomo del alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> –Desarrollo del pensamiento crítico y razonamiento, así como la inteligencia emocional. –Desarrollar la comprensión y conciencia cultural. –Perfeccionamiento de las cuatro destrezas de la lengua inglesa. –Aumento de la tasa de motivación y participación por parte de los discentes. –Gran variedad de recursos. –Posibilidad de adaptar el proyecto a otras asignaturas de lengua.

Fuente: Elaboración propia

Como se trata de una propuesta que no ha podido llevar a la práctica en un aula real, cabe mencionar que no es posible elaborar una evaluación del todo realista. Asimismo, se considera que debe valorarse también la opinión del alumnado con respecto a la calidad de la unidad didáctica planteada. Por ello, se plantea una rúbrica en la que los estudiantes deberán valorar la propuesta otorgando una puntuación del 1 al 5, siendo 1 la calificación más baja y 5 la más alta. También, podrán indicar de manera opcional en el apartado de observaciones cualquier anotación que crean pertinente.

Al igual que las tablas anteriores, esta también se expone en castellano porque este trabajo se presenta en ese idioma. No obstante, los alumnos la recibirán en inglés.

Tabla 11

Rúbrica para la evaluación de la propuesta

	1	2	3	4	5
¿Te han gustado las actividades que se han planteado en la asignatura?					
¿Cambiarías alguna de las actividades planteadas? Si la respuesta es "sí", puedes indicarlo en el apartado de observaciones.					
¿Has tenido algún problema para entender la narrativa? Si la respuesta es "sí", puedes indicarlo en el apartado de observaciones.					
¿Crees que ha resultado interesante este proyecto de literatura?					
¿Te ha parecido interesante la novela que se ha elegido para el proyecto?					
¿Continuarás leyendo la saga de <i>Percy Jackson</i> ?					
¿Te ha parecido una estrategia adecuada para que tu proceso de enseñanza-aprendizaje se vea beneficiado?					
Observaciones					

Fuente: Elaboración propia

Esta valoración crítica le permitirá al docente obtener una evaluación completa y valorar una posible mejora de cara al próximo curso escolar.

4. Conclusiones

Es un hecho que, a día de hoy, el conocimiento de diversas lenguas extranjeras es considerado imprescindible en relación a la formación educativa de los alumnos. La literatura, en todas sus formas –canciones, series de televisión, cómics o novelas– está vinculada a la lengua, la identidad, la cultura y la historia y por tanto está presente en el día a día de la sociedad del siglo XXI (Herraiz, 2021). Además, su uso en el ámbito de la enseñanza de idiomas ha sido un tema muy debatido en las últimas décadas (Sell, 2005; Ferradas, 2009; Khatib et al., 2011; Yilma, 2012; Bobkina y Domínguez, 2014; M Shamsur y Ali, 2018). A día de hoy, la problemática más relativa que plantea su uso en el aula de inglés es la propia selección de textos, ya que estos, en su mayoría, suelen ser clásicos adaptados que no se ajustan a los niveles de desarrollo cognitivo y vivencias de los discentes a los que están dirigidos (Bushman, 1997; Herz y Gallo, 2005 citado en Chakrabarty, 2020; Gallo, 2001 citado en Santoli y Wagner, 2004). Muchos estudios, no obstante, han determinado que ir más allá del canon y ofrecer material más novedoso es una opción de lectura más sofisticada que contribuye a que los jóvenes del siglo XXI se impliquen más en las clases (Applebee et al., 1994 citado en Bushman, 1997; Floris, 2004; Sell, 2005; Gibbons et al., 2006; Ferradas, 2009; Khatib et al., 2011; Bobkina y Domínguez, 2014).

Se cree conveniente destacar que el aspecto más importante a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera –en este caso el inglés– es tratar de mantener la atención del alumno en la materia, y por ello, se cree que únicamente ceñirse al libro de texto y a los aspectos gramaticales no cobraría mucho sentido. Como se ha observado a lo largo de este trabajo, se parte de la premisa de que la asignatura de inglés suele ser una de las materias con menos índice de participación. Esta ausencia, generalmente, tiene que ver con la falta de motivación del alumnado, quienes se sienten reacios a participar puesto que al no sentir la confianza necesaria para expresarse en otro idioma que no sea su lengua materna, temen cometer errores frente al grupo-clase (Gómez-Gallardo y Macedo-Buleje, 2010 citado en Rivera-Trigueros y Sánchez-Pérez, 2020). Además, por lo general, tienden a preferir el uso de técnicas más atractivas que les haga sentirse motivados y participativos de cara a las actividades que se les plantean. Por ello, es fundamental la implementación de proyectos educativos innovadores como el que se presenta en este trabajo. La presente propuesta de intervención apuesta por la combinación

de varias metodologías innovadoras –Aprendizaje Basado en Proyectos, Aula Invertida y Aprendizaje Cooperativo– puesto que se cree que la utilización de diferentes estrategias metodológicas ofrecen un amplio abanico de beneficios y propuestas que ayudan a incrementar la autoestima y motivación del alumnado, y con ello, su participación.

En este trabajo, se ha diseñado una unidad didáctica para el curso de 3ºESO en base a la novela *The Lightning Thief* (2005) de Rick Riordan, perteneciente al subgénero YAL. Con esta propuesta, no solo presenta una lectura, sino que también se pretende que los estudiantes descubran un nuevo género literario que les permita sentirse identificados con los protagonistas, y a su vez, comprendidos e inspirados por los conflictos que estos individuos ficticios logran superar (Carlsen, 1980 citado en VanderStaay, 1992; Reed, 1994 citado en Too, 2006; Herz y Gallo, 2005 citado en Zdilla, 2010 y Glaus, 2014). Asimismo, se han propuesto una serie de actividades en las que el estudiante toma un rol activo, convirtiéndose así en protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

En conclusión, esta propuesta de intervención demuestra que la inclusión de la literatura –en especial la juvenil– en el aula de Lengua Extranjera: Inglés de Educación Secundaria Obligatoria acarrea más beneficios que dificultades, y por tanto, muestra que es un recurso idóneo que fomenta la lectura, estimula la competencia lingüística y ayuda a desarrollar y mejorar las cuatro destrezas –*listening, speaking, reading* y *writing*– de la lengua inglesa.

5. Limitaciones y prospectiva

Realizar una propuesta de intervención como la que se presenta en este TFM conlleva diversas limitaciones. En primer lugar, cabe destacar que la unidad didáctica diseñada no se ha podido poner en práctica en un aula real, lo cual hace imposible valorar objetivamente su funcionamiento y tampoco permite sacar conclusiones concretas sobre las estrategias metodológicas utilizadas y las actividades propuestas puesto que todo queda en el ámbito teórico.

Respecto al alumnado, no se puede concretar si el texto elegido pueda o no resultar complicado de entender para un alumnado 3ºESO cuya lengua materna es el castellano. Como se ha comentado previamente, la novela pertenece al subgénero YAL y pese a gozar de una estructura gramatical simple y vocabulario aparentemente sencillo, se cree conveniente recalcar que, *a priori*, está escrita para un público pre-adolescente de habla inglesa. Asimismo, se debe mencionar que los estudiantes no tenga previo conocimiento sobre mitología griega no debería suponer un hándicap con respecto a la comprensión del libro, puesto que el autor a lo largo de la historia explica los conocimientos necesarios sobre esta cultura, es más, se limita a darle más importancia a la narrativa del texto en sí que a la comprensión de la mitología. Por otro lado, también se tiene en cuenta que podría resultar un poco ambicioso pretender que los discentes lean una obra completa en vez de las selecciones canónicas adaptadas que se les suele ofrecer en Lengua Extranjera: Inglés. Aun así, esto no debería de resultar un problema si el alumnado respeta los turnos de lectura y cumple con las fechas límite establecidas en la primera sesión. Otro aspecto a destacar en este contexto es no saber si disfrutarían de un proyecto de literatura como este. Puede que simplemente no les interese en lo más mínimo el texto elegido o que no les resulte atractivo, y por ende, que no lo disfruten y se les haga pesado.

En cuanto a la disposición del aula, este proyecto está diseñado para un centro escolar dotado con recursos tecnológicos y económicos suficientes y una serie de características determinadas que pueden verse alteradas y pueden variar de un centro a otro. Además, también se espera que las familias dispongan de recursos materiales como ordenadores, *Chromebooks* o *smartphones* y una conexión a Internet decente para que los discentes puedan desarrollar alguna de las actividades propuestas en sus casas.

En este contexto, y como última limitación, sería la tipología del propio grupo-clase. Es esta propuesta se ha apostado por un aula compuesta de 30 alumnos puesto que se quería que los grupos fueran homogéneos y los alumnos quedaran divididos en grupos de tres miembros para hacer que esta experiencia literaria fuera lo más similar posible a la novela.

Referencias bibliográficas

- Anexo II del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, n.º 9, de 15 de enero de 2016, 1-279.
https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_dec_curriculares/es_def/aduntos/EB_curriculo_completo.pdf
- Bobkina, J., y Domínguez, E. (2014). The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(2), 248-260.
<http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.2p.248>
- Bushman, J. H. (1997). Young Adult Literature in the Classroom – Or Is It?. *English Journal*, 86(3), 35-40. <https://www.proquest.com/docview/237286743?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Campbell, J. (2004). *The Hero With a Thousand Faces* (Commemorative ed, ser. 17). Princeton University Press. <https://es.es1lib.org/book/1071522/43961f>
- Cart, M. (2001). From Insider to Outsider: The Evolution of Young Adult Literature. *Voices from the Middle*, 9(2), 95-97.
<https://www.proquest.com/docview/213935081/fulltextPDF/FD1CBF04526D4F05PQ/1?accountid=142712>
- Cart, M. (2010). *Young Adult Literature: From Romance to Realism*. ALA Editions. <https://es.es1lib.org/book/3868132/0c6f70>
- Chakrabarty, D. (2020). The Purpose of Teaching Young Adult Literature in Secondary Education: Focus on Poverty, Gender and Sexuality. *IJELR: International Journal of Education, Language and Religion*, 2(2), 54-63.
<http://jurnal.utu.ac.id/IJELR/article/view/2366>
- Coats, K. (2011). Young Adult Literature. Growing Up, In Theory. En Wolf, S., Coats, K., Enciso, P., y Jenkins, C. (Eds.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (pp. 315-329). Routledge. Taylor & Francis Group.
<https://es.es1lib.org/book/2611269/aea2bd>
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del*

- País Vasco*, n.º 9, de 15 de enero de 2016, 1-279. <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>
- Ferradas, C. (2009). Enjoying Literature with Teens and Young Adults in the English Language Class. En Denham, L. y N. Figueras (Eds.), *BritLit: Using Literature in EFL Classrooms* (pp. 27-31). British Council or contributors.
http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_BritLit_elt.pdf
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., y García-Peñalvo, F. J. (2020). *Ventajas reales en la aplicación del método de Aula Invertida-Flipped Classroom*. GRIAL repository.
<https://repositorio.grial.eu/handle/grial/1896>
- Floris, F. D. (2004). The Power of Literature in EFL Classrooms. *Kata*, 6(1), 1-12.
<https://doi.org/10.9744/kata.6.1.1-12>
- Frantzen, D. (2002). Rethinking foreign language literature: Towards an integration of literature and language at all levels. En Scott, V., y Tucker, H. (Eds.), *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues* (pp. 109-130). Heinle & Heinle.
https://infallibleinroad.co.uk/scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/69574/1/2001_04.pdf
- Gibbons, L. C., Dali, J. S., y Stallworth, B. J. (2006). Young Adult Literature in the English Curriculum Today: Classroom Teachers Speak Out. *ALAN Review*, 33(3), 53-61.
<https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v33n3/gibbons.pdf>
- Glaus, M. (2014). Text Complexity and Young Adult Literature. Establishing Its Place. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), 407-416. <https://doi.org/10.1002/jaal.255>
- Herraiz, A. (2021). *Further Training on Disciplinary Knowledge of Foreign Languages* [PDF]. UNIR. <https://campus.unir.net/Temario>
- Herz, S. K. y Gallo, D. R. (1996). *From Hinton to Hamlet. Building Bridges between Young Adult Literature and the Classics*. Greenwood Press.
<https://es.es1lib.org/book/2529007/02a6d2>
- Kahoot!. (2022). *Create Kahoot!*. <https://create.kahoot.it/?deviceId=7ca1f20f-7567-4729-96c0-5609cb5a011fR&sessionId=1652123497288>
- Khatib, M., Rezaei, S., y Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching*, 4(1), 201-208. DOI: [10.5539/elt.v4n1p201](https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p201)

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n.º. 295, de 10 de diciembre de 2013, 1-64.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lima, C. (2010). Selecting Literary Texts for Language Learning. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 110-113. <https://doi.org/10.3126/nelta.v15i1-2.4616>
- MacKenzie, I. (2000). Institutionalized utterances, literature, and language teaching. *Language and Literature*, 9(1), 61-78. <https://es.booksc.org/book/39154726/75da16>
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 45(158), 11-21. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/16812>
- McKay, S. (2014). Literature as Content for Language Teaching. En Cele-Murcia, M., Brinton, D. M., y Snow, M. A. (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 488-500). National Geographic Learning. <https://es.es1lib.org/book/3596575/b4ac1a>
- M Shamsur, R. K., y Ali, M. A. (2018). Literary Texts in the EFL Classrooms: Applications, Benefits and Approaches. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(5), 167-179. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.5p.167>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n.º. 25, de 29 de enero, 6986-7003.
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Read Riordan. (2017, octubre 12). *Quiz: What God Are You Descended From?*
<https://www.readriordan.com/2017/10/12/what-god-are-you-descended-from/>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n.º. 3, de 3 de enero de 2015, 169-544.
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Rick Riordan. (s. f. a). *A Map of Camp Half-Blood* [Imagen]. <https://rickriordan.com/extra/a-map-of-camp/>

- Rick Riordan. (s. f. b). *Camp Half Blood Cabins*. <https://rickriordan.com/extra/camp-half-blood-cabins/>
- Rick Riordan. (s. f. c). *Camp Half Blood Cabins* [Imagen]. <https://rickriordan.com/extra/camp-half-blood-cabins/>
- Rick Riordan. (s. f. d). *Characters* [Imagen]. <https://rickriordan.com/characters/>
- Riordan, R. (2005). *The Lightning Thief*. Disney-Hyperion.
- Rivera-Trigueros, I. y Sánchez-Pérez, M. M. (2020). Conquering the Iron Throne: Using Classcraft to Foster Students' Motivation in the EFL Classroom. *Teaching English with Technology*, 20(4), 3-22.
<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-057df9a2-f79a-4dbd-9203-8b086bbda46a>
- Santoli, S. P., y Wagner, M. E. (2004). Promoting Young Adult Literature: The Other "Real" Literature. *American Secondary Education*, 33(1). 65-75.
<https://bv.unir.net:2210/docview/195183821/fulltextPDF/BF394D96EC3B4FBAPQ/1?accountid=142712>
- Sell, J. P. A. (2005). Why Teach Literature in the Foreign Language Classroom? *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*, 15, 86-93.
https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/573/11_Sell.pdf?sequenc
- Still Waiting For My Satyr. (2018, marzo 26). *The Lightning Thief – Spoiler Free Book Review* [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=eJI3yC2_yHE&ab_channel=StillWaitingForMySatyr
- Too, W. K. (2006). Young Adult Literature: An Alternative Genre in the Classroom Reading List. *The English Teacher*, 35, 41-59.
https://www.researchgate.net/publication/265229012_YOUNG_ADULT_LITERATURE_AN_ALTERNATIVE_GENRE_IN_THE_CLASSROOM_READING_LIST
- Toohey, P. (1992). *Reading Epic: Introduction to the Ancient Narratives*. Routledge.
- Van, T. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 4(3), 2-9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ923454>

- VanderStaay, S. (1992). Young-Adult Literature: A Writer Strikes the Genre. *The English Journal*, 81(4), 48-52. <https://doi.org/10.2307/819930>
- Verner, I. (2015). *Young Adult Literature and Its Role in the English Classroom*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Gotemburgo]. Semantic Scholar. <https://www.semanticscholar.org/paper/Young-adult-literature-and-its-role-in-the-English-Verner/4d6ab567d5e1d5b51f12e38da3178d0541886875>
- Yilma, C. (2012). Introducing Literature to an EFL Classroom: Teacher's Instructional Methods and Student's Attitudes to the Study of Literature. *English Language Teaching*, 5(1), 86-99. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/13880>
- Zdilla, G. (2010). The Appeal of Young Adult Literature in Late Adolescence. College Freshmen Read YAL. En Alsulp, J. (Eds.), *Young Adult Literature and Adolescent Identity across Cultures and Classrooms. Contexts for the Literary Lives of Teens* (pp. 191-203). Routledge. Taylor & Francis Group. <https://es.es1lib.org/book/863591/55a1ba>
- 20th Century Studios AU. (2009, diciembre 21). *Percy Jackson and the Lightning Thief – HD Trailer* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=R86InkfdboA&t=25s&ab_channel=20thCenturyStudiosAU

Anexos

ANEXO 1

Para disponer de una mejor visión física del desarrollo de la actividad, se adjunta la tabla 12 para dotar de una mejor perspectiva.

Tabla 12

Descripción de la actividad 1

Título		Sesión
Actividad 1: Introducción		1
Objetivos	Competencias	Contenidos
OD1, OD3	CCLL	C1, C7, C8, C19, C25
Descripción de la actividad		Temporalización (55')
<p>–Pequeña presentación del nuevo proyecto que se desarrollará en esta unidad didáctica: la novela <i>The Lightning Thief</i> (2005). Se les pregunta sobre el conocimiento que tienen sobre la saga <i>Percy Jackson</i> y si han visto alguna de las adaptaciones cinematográficas.</p> <p>–Se les explica que para trabajar el libro realizarán una serie de actividades y un proyecto final:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representación grabada de una de las escenas de la novela. • Trabajarán en grupos de tres miembros. <p>–Se les enseña la programación de la unidad didáctica que se trabajará (Figura 6).</p> <p>–También se les informará de que podrán lograr un total de 3 puntos al finalizar el proyecto.</p>		
Destrezas trabajadas		Recursos utilizados
<i>Listening.</i>		Figura 6
Instrumentos de evaluación		
<p>Para su evaluación, se hace uso de una rúbrica de evaluación continua (Tabla 7) que se completará con la información recabada en las tablas de autoevaluación (Tabla 8) y coevaluación (Tabla 9) que entregan tras finalizar cada una de las sesiones.</p>		

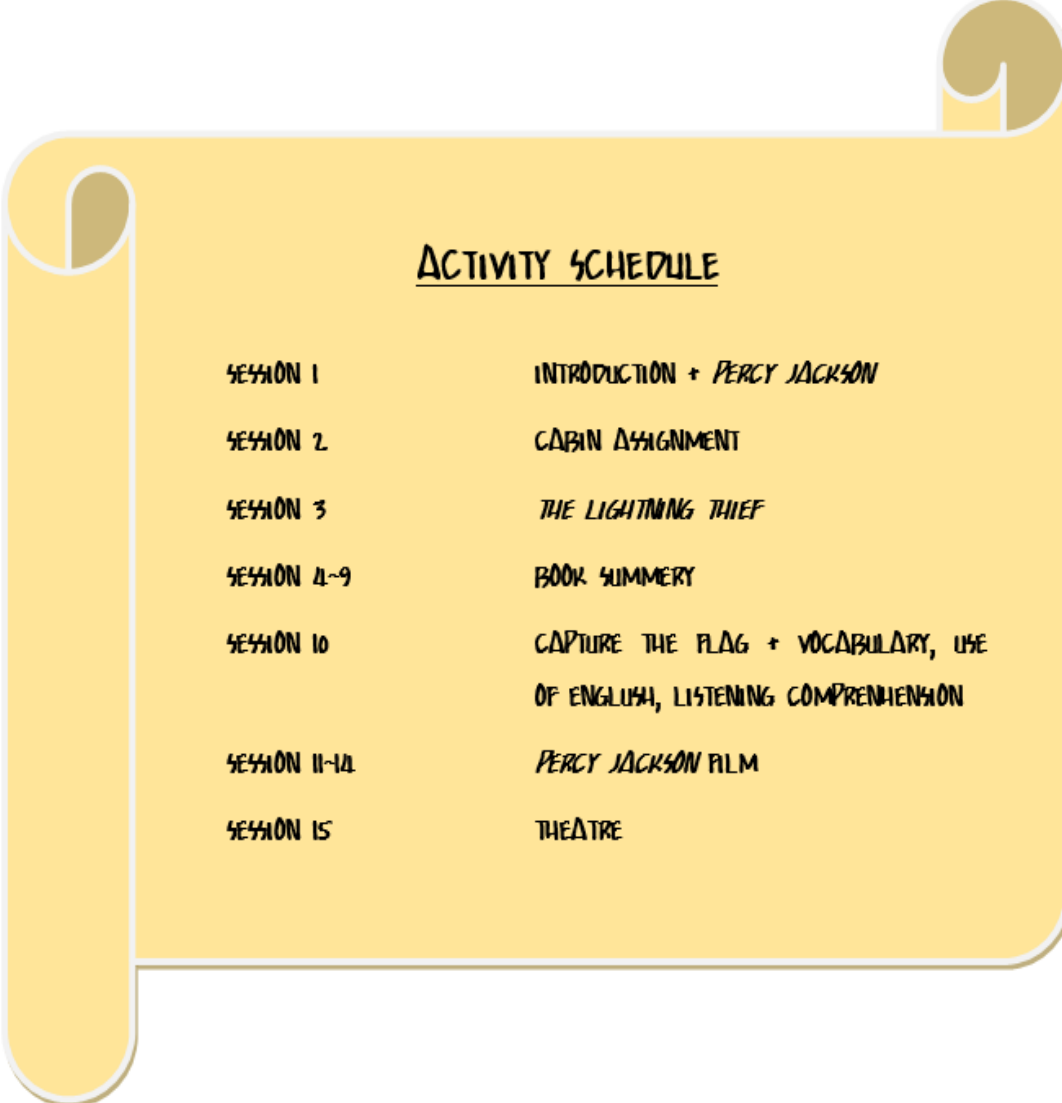
Fuente: Elaboración propia

ANEXO 2

A continuación se muestra la división de las sesiones de la propuesta de intervención.

Figura 6

Programación de la unidad didáctica

The graphic is a yellow scroll-like shape with rounded corners and a white border. At the top center, the title 'ACTIVITY SCHEDULE' is written in a bold, black, hand-drawn font. Below the title, there is a list of sessions and their corresponding activities, also in a hand-drawn style. The sessions are numbered from 1 to 15, with some numbers grouped (e.g., 4-9).

<u>ACTIVITY SCHEDULE</u>	
SESSION 1	INTRODUCTION + PERCY JACKSON
SESSION 2	CABIN ASSIGNMENT
SESSION 3	THE LIGHTNING THIEF
SESSION 4-9	BOOK SUMMERY
SESSION 10	CAPTURE THE FLAG + VOCABULARY, USE OF ENGLISH, LISTENING COMPREHENSION
SESSION 11-14	PERCY JACKSON FILM
SESSION 15	THEATRE

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 3

Para disponer de una mejor visión física del desarrollo de la actividad, se adjunta la tabla 13 para dotar de una mejor perspectiva.

Tabla 13

Descripción de la actividad 2

Título		Sesión
Actividad 2: Conociendo <i>Percy Jackson</i>		1
Objetivos	Competencias	Contenidos
OD1, OD2, OD3, OD5, OD6	CAS, CCLL, CT	C1, C7, C8, C19, C24, C25
Descripción de la actividad		Temporalización (55')
<p>–Se les muestra el mapa del Campamento Mestizo (Figura 1).</p> <p>–Los alumnos van descubriendo los diferentes lugares del Campamento Mestizo.</p>		
Destrezas trabajadas	Recursos utilizados	
<i>Listening, Reading, Speaking.</i>	<p>Ordenador</p> <p>Proyector</p> <p>Web: https://rickriordan.com/</p> <p>Figura 1</p>	
Instrumentos de evaluación		
<p>Para su evaluación, se hace uso de una rúbrica de evaluación continua (Tabla 7) que se completará con la información recabada en las tablas de autoevaluación (Tabla 8) y coevaluación (Tabla 9) que entregan tras finalizar cada una de las sesiones.</p>		

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 4

Para disponer de una mejor visión física del desarrollo de la actividad, se adjunta la tabla 14 para dotar de una mejor perspectiva.

Tabla 14

Descripción de la actividad 3

Título		Sesión
Actividad 3: Asignación de las cabañas		2
Objetivos	Competencias	Contenidos
OD1, OD3, OD4, OD5	CAS, CCLL, CT	C1, C5, C7, C8, C19, C24, C25
Descripción de la actividad		Temporalización (55')
<p>–Se explica el concepto de las 12 cabañas, y el proceso de selección de las mismas. Se expondrá en la pizarra digital del aula una imagen de las cabañas (Figura 2).</p> <p>–Se muestra una cuadrícula que indica los atributos de los semidioses (Figura 3).</p> <p>–Mediante un sorteo, los alumnos serán asignados a una cabaña (Figura 7), y por consiguiente, al grupo con el que trabajarán durante toda la unidad didáctica.</p> <p>–Se les comunica que para la sesión 4 deberán leer los primeros cuatro capítulos del libro (1-4) del libro.</p>		
Destrezas trabajadas		Recursos utilizados
<i>Speaking, Listening.</i>		Ordenador Proyector Web: https://rickriordan.com/ Figura 2 Figura 3 Figura 7 Figura 4 Figura 5
Instrumentos de evaluación		
Para su evaluación, se hace uso de una rúbrica de evaluación continua (Tabla 7) que se completará con la información recabada en las tablas de autoevaluación (Tabla 8) y coevaluación (Tabla 9) que entregan tras finalizar cada una de las sesiones.		

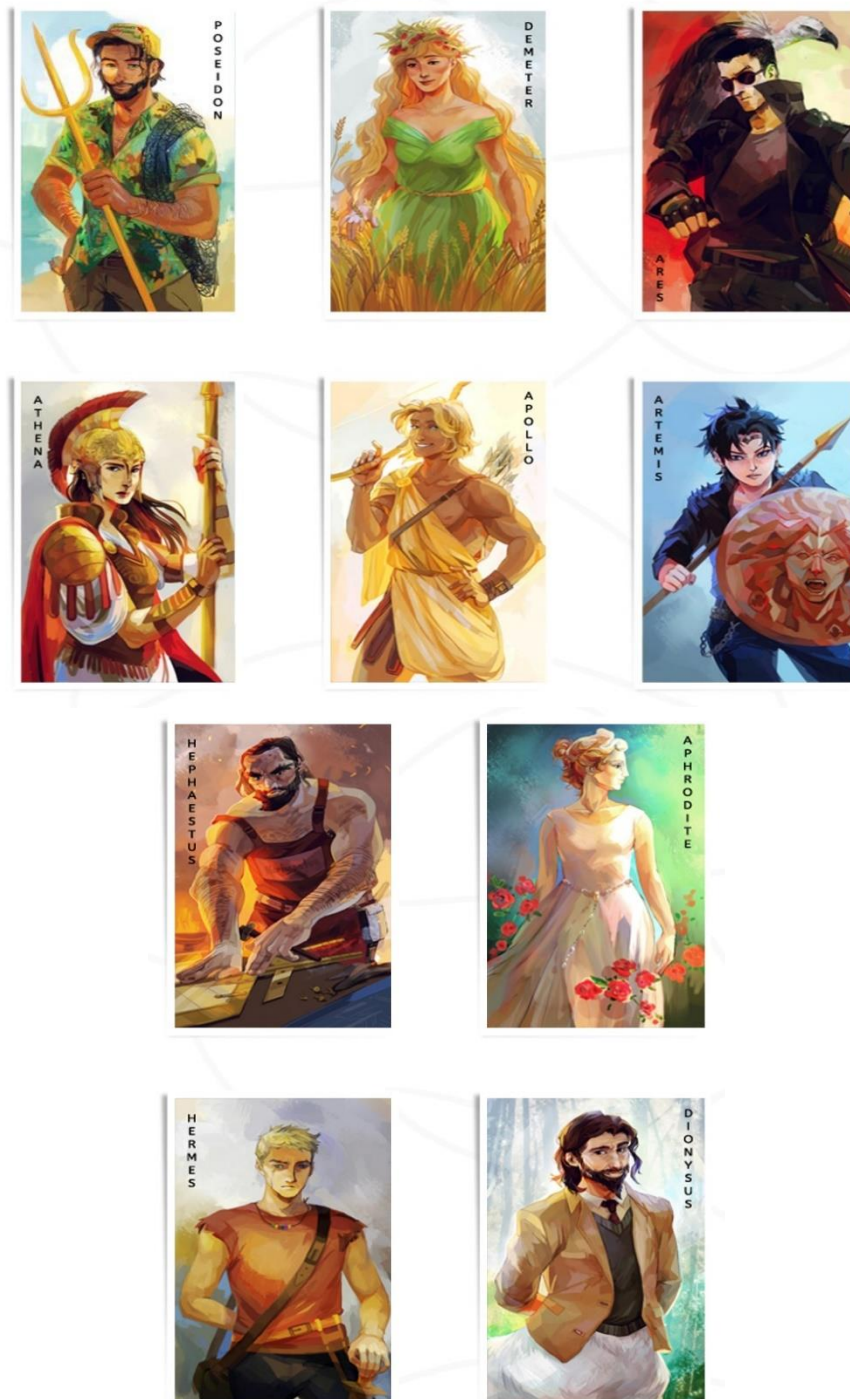
Fuente: Elaboración propia

ANEXO 5

Para realizar esta actividad, se crearán tres tarjetas por personaje, y tendrán la apariencia que se muestra a continuación.

Figura 7

Tarjetas de personaje



Fuente: Basado en Rick Riordan (s. f. d)

ANEXO 6

Para disponer de una mejor visión física del desarrollo de la actividad, se adjunta la tabla 15 para dotar de una mejor perspectiva.

Tabla 15

Descripción de la actividad 4

Título		Sesión
Actividad 4: <i>The Lightning Thief</i>		3
Objetivos	Competencias	Contenidos
OD1, OD2, OD3, OD4, OD5, OD6	CAAP, CIEE, CCV, CAS, CCLL, CT, CSC	C1, C2, C5, C6 C7, C8, C10, C12, C13, C19, C20, C22, C23, C24, C25
Descripción de la actividad		Temporalización (55')
<p>–Los alumnos se dividen en los grupos acordados y se les comenta que dada la extensión de la obra, se ha decidido por una modalidad de lectura fraccionada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada miembro del grupo leerá escalonadamente los capítulos del libro: (5-7), (8-10), (11-13), (14-16), (17-19) y (20-22). <p>–Se acuerda una fecha límite para la lectura de cada capítulo y la obra completa. Además, se les explica tendrán que realizar un breve resumen de la obra.</p> <p>–Resumen del libro en la plataforma <i>YouTube</i>: https://www.youtube.com/watch?v=eJI3yC2_yHE</p> <p>–Buscan información sobre la divinidad a la que representan sus grupos y rellenar una plantilla (Figura 8).</p>		
Destrezas trabajadas	Recursos utilizados	
<i>Speaking, Listening, Writing, Reading.</i>	Ordenador Proyector YouTube Figura 8	
Instrumentos de evaluación		
Para su evaluación, se hace uso de una rúbrica de evaluación continua (Tabla 7) que se completará con la información recabada en las tablas de autoevaluación (Tabla 8) y coevaluación (Tabla 9) que entregan tras finalizar cada una de las sesiones.		

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 8

Para disponer de una mejor visión física del desarrollo de la actividad, se adjunta la tabla 16 para dotar de una mejor perspectiva.

Tabla 16

Descripción de la actividad 5

Título		Sesión
Actividad 5: Resumen del libro		4, 5, 6, 7, 8 y 9
Objetivos	Competencias	Contenidos
OD1, OD2, OD3, OD4, OD5, OD6	CAAP, CIEE, CCV, CAS, CCLL, CT, CSC	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16, C19, C20, C22, C23, C24, C25
Descripción de la actividad		Temporalización (330')
<p>–En la cuarta sesión, los alumnos trabajarán en sus respectivos grupos. En clase, pondrán en común la narrativa y elaborarán un esquema con las ideas principales de cada uno de los capítulos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizarán esta sesión para elaborar el esquema de los cuatro primeros capítulos que se leyeron en conjunto. <p>–En casa, trabajarán mediante las herramientas <i>Google Meet</i> y <i>Google Drive</i> y prepararán un breve resumen global de la novela.</p> <p>–Durante las siguientes cinco sesiones, dispondrán de tiempo para ir realizando poco a poco los esquemas de cada capítulo.</p>		
Destrezas trabajadas		Recursos utilizados
<i>Speaking, Listening, Writing, Reading.</i>		<p>Ordenador</p> <p>Google Meet</p> <p>Google Drive</p> <p><i>The Lightning Thief</i> (2005)</p>
Instrumentos de evaluación		
<p>Para su evaluación, se hace uso de una rúbrica de evaluación continua (Tabla 7) que se completará con la información recabada en las tablas de autoevaluación (Tabla 8) y coevaluación (Tabla 9) que entregan tras finalizar cada una de las sesiones.</p>		

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 9

Para disponer de una mejor visión física del desarrollo de la actividad, se adjunta la tabla 17 para dotar de una mejor perspectiva.

Tabla 17

Descripción de la actividad 6

Título		Sesión
Actividad 6: Captura la bandera		10
Objetivos	Competencias	Contenidos
OD1, OD2, OD3, OD5	CAAP, CIEE, CCV, CAS, CCLL, CT, CSC	C5, C6, C11, C16, C19, C20, C24, C25
Descripción de la actividad		Temporalización (55')
<p>–En la sesión diez, se probará la comprensión lectora de los alumnos. Para ello, se diseñará una actividad interactiva utilizando la aplicación <i>Kahoot!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos competirán en dos grandes grupos. • El juego se llama «Captura la bandera». El docente planteará una serie de preguntas referentes al argumento del libro. • Link: https://create.kahoot.it/share/the-lightning-thief/936bd0dd-b69f-474f-b108-9212716837ef 		
Destrezas trabajadas		Recursos utilizados
<i>Speaking, Listening, Reading.</i>		Ordenador Proyector Pañuelos azul y rojo <i>Kahoot!</i>
Instrumentos de evaluación		
Para su evaluación, se hace uso de una rúbrica de evaluación continua (Tabla 7) que se completará con la información recabada en las tablas de autoevaluación (Tabla 8) y coevaluación (Tabla 9) que entregan tras finalizar cada una de las sesiones.		

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 10

Para disponer de una mejor visión física del desarrollo de la actividad, se adjunta la tabla 18 para dotar de una mejor perspectiva.

Tabla 18

Descripción de la actividad 7

Título		Sesión
Actividad 7: Vocabulario y <i>Use of English</i>		10
Objetivos	Competencias	Contenidos
OD1, OD2, OD3, OD4, OD5, OD6	CAAP, CIEE, CCV, CAS, CCLL, CT, CSC	C1, C4, C5, C6, C7, C8, C11, C12, C15, C18, C19, C20, C23
Descripción de la actividad		Temporalización (55')
<p>–Se harán dos ejercicios de vocabulario y <i>Use of English</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crucigrama (Figura 9). • Cuatro frases utilizando las palabras del crucigrama. <p>–Se reproducirá el tráiler de la película que se comenzará en la siguiente clase. Los alumnos, por grupos, completarán el diálogo (Figura 11).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Link del tráiler: https://www.youtube.com/watch?v=R86lnkfdboA&t=25s&ab_channel=20thCenturyStudiosAU 		
Destrezas trabajadas		Recursos utilizados
<i>Writing, Speaking, Listening, Reading.</i>		Ordenador Proyector Figura 9 YouTube Figura 11
Instrumentos de evaluación		
Para su evaluación, se hace uso de una rúbrica de evaluación continua (Tabla 7) que se completará con la información recabada en las tablas de autoevaluación (Tabla 8) y coevaluación (Tabla 9) que entregan tras finalizar cada una de las sesiones.		

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 11

A continuación se muestra la ficha relativa a la actividad 7.

Figura 9

Crucigrama y definiciones

Cabin # _____

Name: _____

- Complete the crossword puzzle.

immortal	demigod	miserable	deadline	symbol	destiny
summon	protector	treacherous	mistrust		

	8														
7			4												
					3/5										
										2					
			1												9
	6														
						10									

- | | |
|--|---|
| 1. Someone that cannot be trusted. | 6. A date before a particular thing must be done. |
| 2. Defender, guardian. | 7. Half-human, half-god. |
| 3. Very unhappy. | 8. Fate, fortune. |
| 4. A person who lives forever, cannot die. | 9. An item that represents someone or something. |
| 5. The feeling that you have towards someone who you do not trust. | 10. Order someone to come to you. |

- Choose four of them and make your own sentences.

- A) _____.
- B) _____.
- C) _____.
- D) _____.

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 12

A continuación se muestra la solución del crucigrama de la ficha relativa a la actividad 7.

Figura 10

Solución del crucigrama

	⁸ D												
⁷ D	E	M	⁴ I	G	O	D							
	S		M										
	T		M		^{3/5} M	I	S	T	R	U	S	T	
	I		O		I								
	N		R		S					² p			
	Y		¹ T	R	E	A	C	H	E	R	O	U	⁹ S
			A		R					O			Y
			L		A					T			M
					B					E			B
	⁶ D	E	A	D	L	I	N	E		C			O
					E					T			L
						¹⁰ S	U	M	M	O	N		
										R			

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 13

A continuación se muestra el ejercicio de comprensión oral que deberán complementar con la información que se encuentra en la caja. Se quiere dejar constancia de que la adaptación transcrita ha sido elaborada por la autora de este trabajo.

Figura 11

Actividad de comprensión oral

Cabin # _____

Name: _____

PERCY JACKSON AND THE OLYMPIANS: THE LIGHTNING THIEF

1. Listen to the trailer and complete the missing information with the words in the box.

was supposed	not returned	lightning	Big Three	will	steal	bolt	stolen
	summer solstice	defend	run out				

Chiron: There are twelve Olympian gods. _____ are the brothers Zeus, Poseidon and Hades. The children of these gods were half-human, half-gods.

[...]

Percy: Hey mom, I thought this school _____ to make things better.

Sally: Someday it _____ all make sense.

[...]

Chiron: Zeus' _____ is the more powerful weapon ever created.

Zeus: It's been _____.

Chiron: Everyone thinks you're the _____ thief.

Percy: I didn't _____ it.

[...]

Chiron: If it is _____ by the _____, there will be a war.

[...]

Chiron: Take this to _____ yourself, it's a powerful weapon.

Percy: This is a pen.

[...]

Zeus: Time has _____.

Fuente: Basado en 20th Century Studios AU (2009). Elaboración propia

ANEXO 14

Figura 12

Solución de la actividad de comprensión oral

Chiron: There are twelve Olympian gods. Big Three are the brothers Zeus, Poseidon and Hades. The children of these gods were half-human, half-gods.

[...]

Percy: Hey mom, I thought this school was supposed to make things better.

Sally: Someday it will all make sense.

[...]

Chiron: Zeus' bolt is the more powerful weapon ever created.

Zeus: It's been stolen.

Chiron: Everyone thinks you're the lightning thief.

Percy: I didn't steal it.

[...]

Chiron: If it is not returned by the summer solstice, there will be a war.

[...]

Chiron: Take this to defend yourself, it's a powerful weapon.

Percy: This is a pen.

[...]

Zeus: Time has run out.

Fuente: Basado en 20th Century Studios AU (2009). Elaboración propia

ANEXO 15

Para disponer de una mejor visión física del desarrollo de la actividad, se adjunta la tabla 19 para dotar de una mejor perspectiva.

Tabla 19

Descripción de la actividad 8

Título		Sesión
Actividad 8: Película <i>Percy Jackson and the Olympians: The Lightning Thief</i> (2010)		11, 12, 13 y 14
Objetivos	Competencias	Contenidos
OD1, OD2, OD3, OD4, OD5, OD6	CAAP, CIEE, CCV, CAS, CCLL, CM, CT, CSC	C1, C2, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C14, C15, C18, C16, C19, C20, C22, C23, C24, C25
Descripción de la actividad		Temporalización (220')
<p>–Durante las próximas tres sesiones se reproducirá en clase la adaptación cinematográfica <i>Percy Jackson and the Olympians: The Lightning Thief</i> (2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos se juntan por cabañas y anotan de manera esquemática las diferencias más notorias entre el libro ya leído y la película presentada. • En la sesión número trece, cada grupo elabora un cuadro comparativo que les ayude a identificar las diferencias halladas entre la novela <i>The Lightning Thief</i> (2005) y su correspondiente adaptación cinematográfica. • En la sesión catorce, presentarán sus cuadros comparativos e irán comentando entre todos, de forma oral, aquellas distinciones captadas. 		
Destrezas trabajadas		Recursos utilizados
<i>Speaking, Listening, Writing, Reading.</i>		Ordenador Proyector Película Cartulina de colores (Figura 13)
Instrumentos de evaluación		
Para su evaluación, se hace uso de una rúbrica de evaluación continua (Tabla 7) que se completará con la información recabada en las tablas de autoevaluación (Tabla 8) y coevaluación (Tabla 9) que entregan tras finalizar cada una de las sesiones.		

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 16

Para realizar esta actividad, el docente repartirá una cartulina de colores por grupo. Los alumnos deberán realizar un cuadro comparativo como el que se muestra a continuación.

Figura 13

Ejemplo de cuadro comparativo

THE LIGHTNING THIEF	
BOOK	FILM
-Percy is 12 years old.	-Percy is 16 years old.
-Annabeth Chase is blonde with grayish eyes.	-Annabeth Chase is brunette with blue-gray eyes.
-Percy discovers that his father is Poseidon because a trident appears above his head.	-Percy discovers that his father is Poseidon because Chiron tells him.
-Mr. D and Chiron entrust them with the mission of recovering Zeus' lightning bolt.	-Percy, Annabeth and Grover escape from Camp Half-Blood in order to save Sally.
-Percy, Annabeth and Grover escape from the underworld, leaving Sally behind.	-Percy, Annabeth and Sally escape from the underworld, leaving Grover behind.
-Luke reveals that he stole the bolt for Kronos.	-Luke reveals that he stole the bolt to overthrow Olympians.
-Percy presents his father with the Medusa's head as a trophy.	-Percy uses Medusa's head to petrify a Hydra.
-Percy visits Olympus alone, and meets Zeus and Poseidon.	-Percy visits Olympus accompanied by Annabeth, and there they meet the twelve Olympians.

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 17

Para disponer de una mejor visión física del desarrollo de la actividad, se adjunta la tabla 20 para dotar de una mejor perspectiva.

Tabla 20

Descripción de la actividad 9

Título		Sesión
Actividad 9: Entrega y visualización de la representación teatral		15
Objetivos	Competencias	Contenidos
OD1, OD3, OD4, OD5	CAAP, CIEE, CAS, CCLL, CT, CSC	C6, C7, C8, C9, C17, C19, C20, C21, C24, C25
Descripción de la actividad		Temporalización (55')
<p>–En esta última sesión, cada grupo entregará en mano el resumen global del libro.</p> <p>–Entregarán también en un <i>pendrive</i> la pequeña representación teatral de sus escenas preferidas en la novela.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se utilizará esta sesión para reproducir los vídeos entregados. 		
Destrezas trabajadas	Recursos utilizados	
<i>Speaking, Listening.</i>	Ordenador Proyector	
Instrumentos de evaluación		
<p>Para su evaluación, se hace uso de una rúbrica de evaluación continua (Tabla 7) que se completará con la información recabada en las tablas de autoevaluación (Tabla 8) y coevaluación (Tabla 9) que entregan tras finalizar cada una de las sesiones.</p>		

Fuente: Elaboración propia