



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID  
(UDIMA)

*Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades*

*Máster Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*

*El pódcast como recurso didáctico para trabajar la literatura en el aula de ELE*

**Pedro Ernesto Talet Cara**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

Bajo la dirección de:

**Leticia Santana Negrín**

MADRID, 17 de junio de 2022

## ÍNDICE

	Pág.
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
1.1. Justificación	4
1.2. Objetivos	6
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>7</b>
2.1. De la radio al pódcast. Competencia digital y la figura del prosumidor	7
2.2. El pódcast y las competencias comunicativas en una lengua meta	10
2.3. La literatura en el ámbito ELE	11
2.4. La metodología colaborativa y el aprendizaje basado en proyectos	13
<b>3. METODOLOGÍA</b>	<b>14</b>
3.1. Fuentes	15
3.2. Proceso de elaboración	16
<b>4. PROYECTO DE INNOVACIÓN</b>	<b>17</b>
4.1. Contexto	18
4.2. Implicados y destinatarios	20
4.3. Finalidad	21
4.4. Planificación	22
4.4.1. Contenidos literarios y temporalización	23
4.4.2. El trabajo de las funciones lingüísticas	25
4.4.3. Desarrollo de las actividades	27
4.4.3.1. Conocimientos de base	27
4.4.3.2. Preparación de los programas	28
4.4.4. Competencias	29
4.4.4.1. Competencias generales	30
4.4.4.2. Competencias comunicativas	30
4.4.5. Evaluación de los alumnos	32
4.4.5.1. Momentos de evaluación	32
4.4.5.2. Instrumentos	32
4.4.5.3. Criterios de calificación	34
4.4.5.4. El proyecto dentro de la evaluación de la asignatura	35
4.4.6. Evaluación del proyecto	35
4.4.7. Recursos necesarios	35
4.4.7.1. Espaciales	36
4.4.7.2. Tecnológicos	36
4.4.7.3. Didácticos	37
<b>5. CONCLUSIONES</b>	<b>37</b>
<b>6. VALORACIÓN CRÍTICA</b>	<b>39</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>41</b>
<b>8. ANEXOS</b>	<b>47</b>
8.1. Anexo I. Temporalización y reparto de los contenidos literarios	47
8.2. Anexo II. Inclusión de las funciones lingüísticas del PCIC en los distintos programas	50
8.3. Anexo III. Evaluación del programa por parte del docente	52
8.4. Anexo IV. Evaluación del proyecto por parte del profesor	54
8.5. Anexo V. Evaluación del proyecto por parte de los alumnos	55

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* —en adelante, *MCER*— (Consejo de Europa, 2002) ha apostado por un cambio de perspectiva didáctica en la enseñanza de idiomas. Actualmente, la tendencia dominante se orienta hacia la acción, un prisma con el que el carácter instrumental de la lengua adquiere una especial relevancia, lo que se refleja en documentos tan vertebradores de la enseñanza del español como el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, también conocido como *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006).

Esta decisión cuenta con el refrendo de numerosos especialistas en educación, entre los que se encuentra Robinson (2015), quien defiende que, en el proceso de aprendizaje, la creatividad del discente debe estar al mismo nivel que la alfabetización. No obstante, este enfoque pragmático se remonta a algunas de décadas atrás. A partir de los años sesenta del siglo XX, de la mano de lingüistas como Candlin o Widdowson, toma protagonismo el enfoque comunicativo, cuyo objetivo fundamental es capacitar al estudiante de un idioma extranjero para una comunicación efectiva y real, tanto de forma oral como escrita (Martín Peris, 2008). Ante este nuevo paradigma, hay quienes aducen que los textos literarios no son modelos válidos para el alumnado, ya que, entre otras cuestiones, no responden a situaciones reales, del día a día, en la lengua meta (Sanz Pastor, 2006).

El citado Martín Peris analiza cómo los manuales recientes de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) evidencian dicha resistencia a la literatura, aunque se aprecia una integración progresiva y una valoración cada vez mayor de su funcionalidad didáctica. En este sentido, las investigaciones sobre metodologías desarrolladas en lo que va de siglo han promovido esta recuperación, en sintonía con concepciones como las teorías interaccionistas y de base cognitiva que nutren los métodos comunicativos (Guasch, 2011, pp. 83-84).

El presente proyecto emplea las ventajas de un medio con tanta tradición como la radio, en su moderna variante de la creación de pódcast, para dar respuesta a las demandas surgidas en el escenario descrito. La idea es trabajar, dentro del programa de las Secciones Internacionales Españolas (SIE), los contenidos literarios de la asignatura de Lengua y Literatura, a través de un magacín divulgativo elaborado por los alumnos. Para ello, se va a utilizar el currículo que usa el francés Centre International de Valbonne (CIV) para el actual año académico 2021-2022. El curso elegido es el de *première*, el equivalente al primero de Bachillerato español.

En este punto, conviene puntualizar que las SIE en Francia —y, por tanto, este proyecto— se

rigen por el Acuerdo Marco entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa sobre los programas educativos, lingüísticos y culturales en los centros escolares de los dos estados, hecho en Madrid el 16 de mayo de 2005.

Cabe destacar que los discentes de las secciones españolas en Francia suelen conseguir el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) en nivel B2, otorgado por el Instituto Cervantes, en *troisième* o en *seconde*, correspondientes a tercero y cuarto en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y que, una vez finalizado *terminale* (segundo de Bachillerato), se examinan del C1. En este último año, preparan también el acceso a los estudios universitarios, por lo que no se considera apropiado implantar un proyecto de esta índole. Por todo lo expuesto, se estima que lo más idóneo es llevarlo a cabo en *première*, cuando el alumnado ya tiene un nivel intermedio-alto de castellano.

Los recursos que brindan las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) posibilitan que, además de al pódcast, el programa se pueda adaptar a distintos formatos audiovisuales para, así, hacerlo más accesible al resto de la comunidad educativa.

Aparte de en los distintos centros que pertenecen al programa de SIE en seis países diferentes (Alemania, Estados Unidos, Francia, Italia, Países Bajos y Reino Unido), este proyecto se podría adaptar a otros contextos de formación: institutos bilingües en el extranjero, facultades de Filología Hispánica fuera de España, talleres especiales, etcétera. Los requisitos necesarios para ello serían básicamente dos: que el grupo tuviese un nivel intermedio alto del idioma y, a su vez, que el curso contara con el número suficiente de horas para que el proyecto se pudiera implantar.

### **1.1. Justificación**

El filósofo Zygmunt Bauman (2003) define la sociedad tecnológica como “líquida”, frente a la “sólida” de la era industrial. Con esta afirmación, el pensador polaco alude a que, en la actualidad, el ser humano ha de aprender e interiorizar que la novedad tecnológica, la innovación y lo ubicuo forman parte inherente de su vida.

En lo que va de siglo, la educación, como el resto de ámbitos sociales, ha tenido que dar respuesta a esta realidad, que ha obligado a replantearse las estrategias didácticas y educativas. En este contexto, Pérez Varela (2013) afirma que el uso de las TIC resulta fundamental para adquirir, extrapolar, transferir y aplicar estos nuevos saberes, tanto en el aula como en la cotidianeidad. El

docente, como agente protagonista de los procesos educativos, debe renovarse e incorporar en su trabajo recursos tecnológicos que ayuden a mejorar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de los discentes.

Dentro de este marco, las posibilidades que brinda la preparación y elaboración de un pódcast son muy amplias, y no solo se circunscriben a cuestiones como el trabajo de las capacidades orales o de las competencias mediáticas. La puesta en marcha de un magacín divulgativo requiere poner en práctica de un sinnúmero de habilidades: el resumen de ideas, la comprensión de los distintos enfoques de un mensaje, la jerarquización de contenidos... Estas destrezas, no del todo aprovechadas dentro del ámbito educativo formal (Cohen y Pereira, 2010), más allá de facilitar el perfeccionamiento de una lengua extranjera (LE) o de una segunda lengua (L2), y de estructurar el aprendizaje literario de una cultura ajena, beneficia el rendimiento formativo de los aprendices en otras materias.

Como se ha comentado, una de las intenciones perseguidas es potenciar el rol activo del aprendiente, es decir, que, además de actuar como consumidor de contenidos, lo haga como productor. Es la figura que las líneas recientes de análisis denominan *prosumidor* (Bertuzzi, 2021). En la búsqueda de este objetivo, las TIC se erigen como herramientas esenciales. Su uso es clave para situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, como demuestran numerosos estudiosos. Uno de ellos es de Ríos Santana (2017, p. 41), quien, al documentar un proyecto de pódcast con sus alumnos, se refiere a ellos como *prosmirtuadores*, término que suma las acciones de producir, consumir e interactuar. El autor pone en valor “la involucración de los estudiantes en cuanto a la apropiación de una autonomía (casi desconocida para ellos)”.

Por las características de la propia materia, se considera que la literatura es un contenido muy apropiado para adaptarlo a un formato como el pódcast y a un tipo de programa como el magacín divulgativo. No hay más que ver cómo, en los últimos años, ha habido una enorme proliferación de pódcast tanto culturales, en general, como literarios, en particular, para comprobar que son dos mundos que pueden recorrer un largo camino de la mano.

Dentro del ámbito ELE, y en lo que concierne al rendimiento académico de sus estudiantes, el pódcast es un recurso muy interesante que puede ayudar a que la literatura, desde una apuesta integradora, recupere un lugar estratégico que, como se ha explicado, con el auge del enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas, ha quedado en entredicho. El trabajo de esta competencia literaria resulta clave, ya que “puede aportar un aprendizaje integrado, capaz de recibir, interpretar,

conocer e intervenir el mundo cultural, histórico y social en el que la lengua se inscribe” (Peñas Ruiz, 2021).

## **1.2. Objetivos**

En resumen, el objetivo general que persigue este proyecto se podría enunciar del siguiente modo:

- Desarrollar estrategias y líneas de trabajo que permitan el aprovechamiento de las características del pódcast en el ámbito de la enseñanza ELE y, asimismo, en lo que respecta a las relaciones de esta con el estudio de otra disciplina como la literatura.

Como objetivos específicos del presente trabajo de fin de máster (TFM), cabe citar los siguientes:

- Investigar cómo la asunción, por parte de un alumno, de un rol de prosumidor, apoyado en el uso de las TIC, puede conllevar consecuencias beneficiosas en su rendimiento académico como discente de ELE.
- Examinar, dentro del ámbito ELE, en qué áreas lingüísticas y comunicativas concretas puede la elaboración de un programa divulgativo en formato pódcast beneficiar el rendimiento del alumnado.
- Indagar cómo se puede vincular, a partir del uso de una herramienta como el pódcast, el tratamiento de la literatura con los distintos objetivos lingüísticos que debe alcanzar un estudiante de ELE en un nivel B2.
- Comprobar qué tipos de contenidos literarios y qué procesos formativos asociados a estos se adaptan mejor, dentro de un ámbito al ELE, al empleo de un recurso como el pódcast.
- Analizar cómo el estudio de una lengua meta puede enriquecerse con la apuesta de un enfoque interdisciplinar respecto a la literatura y a otras áreas del conocimiento.
- Estudiar cómo la metodología colaborativa y el aprendizaje basado en proyectos (ABP) pueden repercutir de forma positiva en los proyectos educativos del ámbito ELE.

En relación con los objetivos recién expuestos, se va a abordar a continuación el campo de estudio ya existente. Para su elaboración, dentro de toda la literatura científica que hay al respecto, se han seleccionado las obras que comparten, en una mayor medida, la perspectiva fundamental de este proyecto: dar herramientas al alumnado para afrontar su aprendizaje de ELE de un modo activo y desde un punto de vista fundado en la interdisciplinariedad.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Este marco teórico se dividirá en cuatro subapartados. El primero se centrará en el desarrollo de la competencia digital y su influencia en el establecimiento de estrategias activas de aprendizaje. El segundo analizará de qué manera una herramienta como el pódcast puede mejorar las habilidades comunicativas del alumnado de ELE. El tercero ahondará en la capacidad que tiene la literatura para beneficiar el estudio de una lengua como el español. Por último, el cuarto profundizará en las posibilidades que brinda la metodología colaborativa, el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo interdisciplinar.

### **2.1. De la radio al pódcast. Competencia digital y la figura del prosumidor**

A la hora de crear proyectos de innovación en el ámbito educativo, de acuerdo con Lev Vigotsky, resulta importante tener en cuenta el contexto socio-cultural en el que se encuentra inmerso el sujeto de aprendizaje en relación con la construcción social del conocimiento. Ello se vincula al uso de herramientas culturales que favorecen estos procesos formativos, los cuales se construyen desde la interacción con otras personas, según dice Baquero (1997).

Como se ha señalado, la revolución tecnológica ha forjado un cambio global de paradigma en la sociedad y, por consiguiente, en la educación. Así lo marcan, desde hace varios años, las instituciones comunitarias. De hecho, en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006), la digital es una de las destacadas.

Asimismo, este desarrollo competencial facilita el rol activo del alumnado en el aula. Bajo este marco, las TIC favorecen a desarrollar nuevas competencias de comunicación digital asociadas

a la autonomía, responsabilidad y motivación en el estudiante. Se entiende que el uso de las TIC como herramientas pedagógicas ayuda a construir un modelo de aprendizaje activo siendo el estudiante protagonista y centro del aprendizaje (Abad-Segura, González-Zamar, Infante-Moro y Ruipérez García, 2020; Sohrabi e Iraj, 2016).

La radio, probablemente el recurso TIC más antiguo, es una herramienta que contribuye a que las personas tomen decisiones por sí mismas y a que aprendan por su propia cuenta (Gascón Baquero, 1991). Por su parte, Kaplún (1999) apunta que las emisiones radiofónicas educativas no son solo aquellas que alfabetizan y difunden conocimientos elementales, sino que también lo son las que favorecen la comunicación de valores, la promoción y el desarrollo integral de las personas y las comunidades.

El campo de estudio académico sobre la creación de radios escolares se ha abordado desde muchos prismas, siendo tres los más comunes: como herramienta para crear comunidad desde una perspectiva alternativa, como instrumento para lograr una alfabetización mediática del alumnado y como mecanismo para mejorar la expresión oral de los discentes. En esta ocasión, dentro de un marco de ELE, se plantea como el eje principal sobre el que trabajar unas determinadas áreas del currículo. El auge de los pódcast, cuya vertiente didáctica ya subrayan hace más de una década especialistas como Sellas (2010) y Tallei (2010), ha abierto nuevas opciones en el terreno educativo. Como recuerdan Solano y Amat (2008), la novedad fundamental que introducen es la capacidad de reproducir archivos sonoros en cualquier momento y lugar.

A mediados de la década del 2000, recoge Galán (2018), comienzan a surgir proyectos educativos, especialmente en los centros universitarios, en países como Japón, Estados Unidos, Reino Unido o Australia. Hsiao y Vieco (2012) subrayan la labor de tres instituciones estadounidenses. Una es la Universidad de Purdue, que, en 2006, acuña el término *boilercasts* para hacer referencia a los pódcast grabados para ser difundidos en más de setenta clases. A su vez, en 2007, tanto el Instituto Tecnológico de Massachusetts como la Universidad de California, en Berkeley, empiezan a ofrecer transmisiones de audio y vídeo en tiempo real de las conferencias que tienen lugar dentro de sus campus. En España, que experimenta una incorporación más tardía, son pioneros el colegio Irabia de Pamplona y el San Pedro Alcántara de Málaga (Solano y Amat, 2008).

La mayoría de los proyectos elaborados desde entonces pone el foco en el papel de alumno como consumidor de estos formatos, también en lo referente al aprendizaje de segundas lenguas. En este sentido, el inglés es el idioma que tiene un catálogo más grande de pódcast, algunos de ellos,

los menos, creados por los propios estudiantes, guiados por el profesor, con el objetivo de mejorar las habilidades de expresión y de comprensión oral (Galán, 2018).

Como señalan Laaser, Jaskilioff y Rodríguez Becker (2010), “la motivación de los estudiantes aumenta cuando participar no solo en la recepción, sino en la producción misma de los pódcast”, un aspecto en el que hace hincapié Stanley (2005). Como prueba, los tres primeros autores citan un proyecto de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina), que recurrió a este recurso para reforzar las competencias comunicativas en inglés.

En Estados Unidos, un estudio de la Universidad de Santa Clara analiza esta inclusión de los pódcast como instrumentos didácticos (Goldman, 2018). En este artículo, el autor no solo analiza su escucha con fines pedagógicos, sino que recomienda que sean los alumnos los que elaboren los suyos propios, ya que, desde su punto de vista, “las habilidades tecnológicas y mentales desarrolladas en este proceso les servirán de por vida”.

Todo ello, como resulta evidente, es aplicable los aprendices de castellano. Herrera Jiménez (2007) esgrime la ventaja de que sean los propios alumnos quienes los elaboren, ya que les permite “practicar una serie muy completa de habilidades, sobre todo porque, desde el germen de la idea hasta la grabación final, su participación va a ser fundamental”. Algo muy similar sostiene Galán (2018), quien defiende que los proyectos de los pódcast educativos incluyan, al menos, la creación de uno por parte de los aprendices, ya que esta actividad es la “más completa para el aprendizaje del español, pues implica un estado muy avanzado de madurez individual y colectiva”.

Este punto de vista conduce al fortalecimiento de lo que algunos autores denominan como figura de prosumidor. Herrero (2017), desde un enfoque algo distinto, el de las estrategias de comunicación transmedia, plantea cómo se puede fomentar una sinergia entre las clases de español como lengua extranjera (ELE) y las asignaturas de contenidos —como puede ser la Literatura—, meta para la que considera fundamental la asunción de un rol de prosumidor en el alumnado.

La capacidad crítica, la inteligencia colectiva, la negociación o el pensamiento distribuido son solo algunas de las habilidades que desarrollan los prosumidores (Jenkins *et al.*, 2006). Todas estas destrezas refuerzan competencias clave como la de *aprender a aprender* o la del *sentido de iniciativa*, también promovidas desde la Unión Europea (UE) y en las legislaciones nacionales de los países miembros.

## **2.2. El pódcast y las competencias comunicativas en una lengua meta**

Este proyecto se encuadra dentro de la categoría de los pódcast del estudiante, frente a los auténticos —no creados con fines educativos— y a los del profesor —elaborado por el docente para los alumnos— (Stanley, 2005). Recientemente, también han surgido otros creados por los profesionales de la educación para los propios profesionales de la educación, sobre todo vinculados a los avances tecnológicos que repercuten en el trabajo docente. Un ejemplo es The EdTech Podcast (Gumilang, 2019), donde profesores de distintos países de habla inglesa comparten líneas de investigación y propuestas novedosas que repercuten en la esfera educativa para, de ese modo, intentar adelantarse a los procesos del futuro.

Como estrategia didáctica para el aprendizaje del inglés, cuenta ya con un apoyo bibliográfico considerable. La inmensa mayoría de estudios, como el de Abdulrahman, Basalama y Widodo (2018), hablan de la mejora que se experimenta en la comprensión oral, una línea que refrenda el trabajo de Fardavoodi, Ismaili y Morteza (2020), quienes ponen también el foco en la necesidad de que el profesorado esté capacitado a nivel tecnológico.

Otros análisis van más allá. Gómez Barrios y Palma Velásquez (2019) aseguran que su elaboración permite mejorar y desarrollar no solo de la comprensión auditiva, sino también la expresión oral, promoviendo la autonomía de los estudiantes, un aspecto en el que incide Saborío (2018), que agrega su importancia para lograr un aprendizaje significativo. Por su lado, Cárdenas y Ramírez (2021) hacen hincapié en la eficacia que tiene la producción de pódcast para que los discentes mejoren sus habilidades cuando hablan. Por la amplia variedad de actividades que exige la preparación de un pódcast (documentación, guionización, etc.), aparte de las cuestiones relacionadas con la oralidad, beneficia significativamente también las destrezas escritas (Piñón y Manríquez, 2017).

Asimismo, además de repercutir en esta capacitación comunicativa, cuando el alumnado toma un rol activo en la creación de estos formatos, experimenta una mejoría en lo que respecta al desarrollo de la metacognición, sostienen McLoughlin, Lee y Chan (2006). En la Charles Sturt University, estos autores ponen en marcha un programa consistente en lo siguiente: un grupo de alumnos voluntarios de segundo año comienzan a producir pódcast para los estudiantes de nuevo ingreso para, así, darles un material extra que les ayude a superar las asignaturas de primero. Este proceso, según ellos, les brinda a los aprendices que ejercen de creadores de contenido unas bases que benefician su rendimiento metacognitivo y su capacidad de reflexión, lo que, por ende, influye

favorablemente en sus habilidades para aprender.

Dentro del ámbito de ELE, aunque no tanta como en inglés, también existe una amplia variedad de programas. Los estudiantes no tienen dificultad para seleccionar un pódcast que les resulte atractivo (Herrera Jiménez, 2007), lo que favorece el aprendizaje de la lengua en los contextos de uso que más le interesan al alumno. El mismo autor subraya que el uso educativo más habitual que se le da a este formato es su utilización como parte del *input* que recibe el estudiante, ya que le sirve para comprender mejor el español.

En cambio, no se encuentran casos en los que sea el alumnado el que toma un rol activo en la elaboración de estos contenidos para, de ese modo, trabajar otras áreas, como puede ser la de la expresión oral. Bien es cierto que existen proyectos como un curso de nivel B1 desarrollado en el Instituto Cervantes de Manila, en el que, a raíz del pódcast, se trataron de reforzar las cuatro destrezas lingüísticas, indican Hsiao y Vieco (2012), mediante distintas actividades encadenadas: audición, transcripción parcial (completar huecos), transcripción total, puesta en común... De acuerdo con los propios estudiantes, las habilidades que más mejoraron fueron los dos tipos de comprensión: auditiva y lectora.

Con todo, no se han hallado ejemplos en el entorno de ELE, en el desarrollo de esta investigación, en los que el eje central del proyecto sea la elaboración de programas por parte de los propios discentes de forma que, además de potenciar las competencias relativas a la comprensión, se trabaje de manera integral la expresión oral, la escrita y el estudio de las bases culturales —en esta ocasión, literarias— de la sociedad meta.

### **2.3. La literatura en el ámbito ELE**

Cuando la literatura se ha empleado en la enseñanza de lenguas extranjeras, generalmente, se han distinguido tres objetivos para su uso: como medio para enseñar un idioma, para enseñar literatura en sí misma o para enseñar cultura (Sanmartín Vélez, 2011). Además de ser una expresión artística, la literatura es una excepcional fuente de información cultural que permite a los estudiantes interactuar con referentes socioculturales de la lengua meta que les son desconocidos, argumenta Albaladejo García (2007).

Sin embargo, como se ha comentado, el movimiento comunicativo de los ochenta, por su

carácter eminentemente utilitario, desvía su atención de todo lo que no guarda un propósito práctico, remarcan Maley y Duff (1989). La lengua literaria es vista como una forma esencialmente escrita y estática, muy alejada de las expresiones usadas en la comunicación del día a día (Albaladejo García, 2017). En la década de los noventa, este paradigma experimenta una evolución que desemboca en el desarrollo de programas procesuales o de tareas, con la aportación de disciplinas como la lingüística textual, la psicología cognitiva o el análisis del discurso, afirma la experta. En un enfoque en el que “la ruta del aprendizaje importa más que su meta, y los procesos más que los contenidos” (Martín Peris, 2000), el texto literario se concibe como un estímulo para llevar a cabo otras actividades o tareas que conducen a la conclusión de una tarea final, añade García Albaladejo.

En los últimos años, los estudios sobre la integración de la literatura en las aulas de segundas lenguas han abierto nuevas posibilidades. Expertos como Vila Carneiro (2015) proponen que se empiece a considerar la literatura no solamente como una herramienta, sino también como un área de estudio en sí misma. No obstante, todavía no hay muchas investigaciones que apuesten por integrarla como una materia independiente dentro de los cursos para extranjeros, con su respectiva programación en unidades didácticas, acordes al nivel de los aprendices y en coordinación con las clases de lengua (Castillo Viquez, 2004; Juárez Morena, 1998).

En este punto, conviene tener cuidado con no desplazar “la atención hacia el otro extremo, y centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos teóricos sobre autores, obras, periodos, movimientos literarios o estilos” (Jiménez Calderón, 2013, p. 11). Teniendo en cuenta esta salvedad, no hay que obviar la riqueza que puede aportar el hecho de llevar la historia de la literatura al aula de ELE. “No integrarla es perdernos el enorme juego que posibilita una buena explotación de esta disciplina y convertirla en aliada del aula de segundas lenguas”, comenta Peñas Ruiz (2021).

El rechazo previo que, aún a día de hoy, experimenta el uso de la historia de la literatura por parte de muchos docentes puede tener su raíz en el fuerte grado de “asignaturización” que ha sufrido, lo que, al priorizar el cariz histórico, la ha mantenido alejada del aprendizaje de las habilidades lingüísticas (Cassany, Luna y Sanz, 2000, p. 486).

De acuerdo con los planteamientos en los que se basa este proyecto, el tratamiento de la literatura, además de seguir una perspectiva comunicativa, ha de potenciar el trabajo en equipo y el desarrollo de estrategias de colaboración. Ello no debe darse solo solo entre los alumnos, sino también entre estos y otros actores inmersos en el proceso educativo.

## **2.4. La metodología colaborativa y el aprendizaje basado en proyectos**

Desde el prisma metodológico, este proyecto parte de las teorías planteadas por el constructivismo, una corriente fundamentada en la obra de Jean Piaget (1969) y Lev Vygotsky (1988). La perspectiva elegida corresponde más al enfoque piagetiano, el cual asevera que el aprendizaje es un proceso interno, que se realiza a través de la interacción con el medio. Por ello, resulta importante proporcionar al niño los espacios y recursos necesarios para promover su interaprendizaje.

En esta línea, se encuentra el trabajo aportado por especialistas como Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002) sobre el aprendizaje significativo, impulsado por el estadounidense Ausubel, en el que también se basa este trabajo. En este tipo, el discente debe analizar, elaborar, manipular y construir para configurar su conocimiento. Esta corriente busca conectar el aprendizaje con los intereses del estudiante dentro de un proceso que debe ser duradero. Por esta razón, la metodología elegida será colaborativa y, sobre todo, de aprendizaje basado en proyectos.

Aparte de fomentar las relaciones interpersonales positivas y la autovaloración de cada aprendiente, por su naturaleza social, el trabajo colaborativo se adecúa al enfoque de aprendizaje constructivista (Vygotsky, 1988). El aprendizaje basado en proyectos (en adelante, ABP) refuerza y crea sinergias con esta perspectiva colaborativa. Esta metodología, mientras se refuerza la capacidad de aprendizaje del idioma de forma competente e integral, estimula el pensamiento crítico desde edades tempranas y fortalece el aprendizaje autónomo, así como la necesidad de investigación, análisis y resolución de problemas (Aldana, 2018). Algo muy parecido sostienen Arantes, Gonçalves y Hess (2015), quienes, asimismo, explican que el ABP activa el proceso de conocimiento previo, que fomenta la capacidad del estudiante de enfrentarse a una construcción cognitiva nueva.

A su vez, esta apuesta le permite al alumno tener consciencia de los resultados de su aprendizaje, más allá de divertirse y motivarse mediante la búsqueda y el proceso constructivo del conocimiento, apunta Aldana. Por su lado, Li (2009) menciona que las actitudes y emociones de los estudiantes influyen en el rendimiento a la hora de adquirir un nuevo idioma, ayudando al alumno a superar problemas de cohibición. Respecto a esto, Chacón y Pérez (2011), al referirse los pódcast en inglés, ponen en valor cómo estos refuerzan en el discente “la confianza en sí mismo y la seguridad al momento de producir expresiones habladas en el idioma a aprender, es decir, reduce el estrés de tener que hablar enfrente de sus compañeros”.

Bell (2010) rescata la importancia de este método para, por medio de la interacción y el trabajo en equipo, promover el aprendizaje social, mejorando en las competencias referidas a las habilidades comunicativas: intercambio de ideas, destrezas de escucha, potenciación de la creatividad... Así, el discente se forja con características que enriquecen no solo su perfil bilingüe, sino también su desempeño social.

Para que estos proyectos alcancen el éxito, el rol del docente es fundamental. Este necesita formarse para cumplir con una serie de tareas esenciales, como opinan Rodríguez Sandoval, Vargas Solano y Luna (2010): crear espacios para el aprendizaje, dar acceso a la información, guiar a los estudiantes, animarlos a utilizar procesos de aprendizaje metacognitivos, respetar los esfuerzos grupales e individuales, verificar el progreso, diagnosticar problemas, dar retroalimentación, evaluar los resultados generales, etcétera.

Estas estrategias, basadas en el trabajo colaborativo y en la creación de proyectos, se retroalimentan con una perspectiva fundamentada en la interdisciplinariedad, como demuestran distintos estudios. Medina y Tapia (2017) defienden que, cuando se implementa la metodología ABP en un sentido interdisciplinar, se integran los diversos conocimientos de las diferentes asignaturas. Ello posibilita que el aprendizaje no se fraccione, sino que se complemente y promueva la investigación científica (Ruiz Ángulo, 2021). Por ello, en este proyecto, además de aunar el estudio de la literatura con el aprendizaje de una segunda lengua, se plantea, como se pormenorizará más adelante, el desarrollo de una parte de cada programa con otros departamentos del centro. Por su parte, el trabajo colaborativo y cooperativo entre varias disciplinas permite que se establezca un hilo conductor, expresan Salazar y Gavilanes (2019), en torno al cual los aprendices pueden adquirir conocimientos y generar conclusiones en base a lo aprendido.

Fruto de todo ello, el prisma colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos son los dos ejes metodológicos sobre los que se vertebra este trabajo, que, además, hace especial énfasis en la importancia del trabajo interdisciplinar entre los diferentes departamentos de un centro educativo.

### **3. METODOLOGÍA**

Por todo lo enunciado, la modalidad escogida para este TFM es la de innovación. Este

proyecto se va a fundamentar en tres documentos concretos. De mayor a menos rango de influencia, estos son los siguientes: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*, el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* y el programa oficial que, bajo el amparo del citado Acuerdo Marco entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa, fija el currículo de las Secciones Internacionales Españolas (SIE) en Francia, más concretamente, la del Centre International de Valbonne (CIV) para el actual año académico 2021-2022.

### **3.1. Fuentes**

Dentro de todo el campo de estudio expuesto en el marco teórico, en este apartado, se va a hacer hincapié en aquellas obras que han servido de fuente directa para la conformación de la estructura de este trabajo. Todas ellas son investigaciones que, desde al ABP y la apuesta del estudiante como creador de contenidos, han indagado en cómo tantos los programas radiofónicos como aquellos que se materializan en forma de pódcast contribuyen a la adquisición de habilidades comunicativas en una lengua meta.

En este sentido, una aportación clave es la de Stanley (2005), quien pone de manifiesto la importancia del pódcast no solo como herramienta de consulta por el alumnado, sino también como recurso que facilite y potencie su rol activo en el aprendizaje, lo que, en su nomenclatura, es un *pódcast del estudiante*.

A partir de este enfoque, han surgido durante los últimos años distintos estudios en el ámbito de la enseñanza de lenguas, sobre todo en lo referente al inglés, que han servido de inspiración para este proyecto. Son ejemplo de ellos investigaciones como la de Gómez Barrios y Palma Velásquez (2019), quienes ponen el foco en la mejora de la expresión oral y de las destrezas que fortalecen la autonomía de los estudiantes. En lo primero, inciden Cárdenas y Ramírez (2021) y, en lo segundo, lo hace Saborío (2018), que añade la importancia de elaborar esta clase de programas para lograr un aprendizaje significativo.

Debido a la amplia variedad de actividades que exige la preparación de un pódcast (proceso de documentación, de guionización, etc.), aparte de las cuestiones vinculadas con la oralidad, beneficia, de un modo significativo, también las habilidades escritas (Piñón y Manríquez, 2017). A su vez, aparte de repercutir en esta capacitación comunicativa, cuando los aprendices toman un papel activo en la creación de estos formatos, experimentan un mayor rendimiento en lo que

respecta al desarrollo de la metacognición, sostienen McLoughlin, Lee y Chan (2006).

### **3.2. Proceso de elaboración**

La elaboración del TFM va a responder a dos pilares básicos: la estructuración de los contenidos propios del trabajo y la relación de estos con la adquisición de habilidades que benefician el aprendizaje del castellano. Para ello, además de explicar el contexto, los destinatarios y los implicados en el proyecto, se reflejará el proceso seguido para la puesta en marcha del mismo.

Por ende, se explicará qué sentido tiene cada sección del programa divulgativo. Igualmente, se analizará cómo se enfoca su preparación para intentar lograr un aprendizaje significativo tanto de las cuestiones literarias como de aquellas que se circunscriben al ámbito ELE.

En esta línea, partiendo del calendario escolar del CIV para el curso 2021-2022, se planificará el proyecto programa por programa. Por una parte, se expondrá la manera en la que se distribuyen en estos los contenidos de la asignatura de Lengua y Literatura del curso de *Première* de las SIE. Por otra, se ahondará en cómo estos se vincularán con las directrices y objetivos que marca el *PCIC*.

Además de repasar las metas que persigue este trabajo, se reflejarán los objetivos, tanto generales como específicos, que esta propuesta pretende alcanzar en un entorno académico que tiene las particularidades del escogido: una línea bilingüe en la que un alumnado, cuya lengua nativa es el francés de forma mayoritaria, estudian materias íntegramente en español.

A su vez, se detallarán el modo en el que se evaluará el proyecto, que se plasmará en dos direcciones diferentes. La primera tiene que ver con los instrumentos empleados para valorar el desempeño del alumnado tanto en el día a día como en las jornadas en las que se graben los pódcast. La segunda responde a una necesidad que se considera clave: poner la lupa en el proyecto en sí para, de esta forma, comprobar, desde distintos parámetros, qué aspectos se están desarrollando satisfactoriamente para la consecución de los propósitos perseguidos y, por el contrario, cuáles son susceptibles de experimentar una mejora.

Para finalizar, se destacarán las conclusiones extraídas después de la elaboración de este TFM y, a su vez, se hará una valoración crítica de la realidad que subyace en la creación de esta

suerte de propuestas.

#### **4. PROYECTO DE INNOVACIÓN**

El trabajo, que está enfocado para realizarlo en la asignatura de Lengua y Literatura del grupo de *première* de la SIE del Centre International de Valbonne (CIV), se basará en los siguientes puntos:

1. Se formarán cuatro grupos de cinco o seis alumnos. Durante el curso, cada grupo hará seis programas distintos, cuya temática serán los contenidos de literatura que estén estudiando en ese período.
2. El programa será un magacín divulgativo, que durará unos treinta minutos y tendrá tres secciones. El contenido de la primera será común para todos los grupos. El profesor lo seleccionará según su criterio. El de la segunda sección será diferente. Cada grupo lo elegirá dentro de una batería de posibilidades que les dará el docente. La tercera será de carácter interdisciplinar. Cada programa se hará en colaboración con un departamento del centro. Así, si en el que se trata la generación del 98, se hace con el de Geografía e Historia, se podrá profundizar sobre el relevante contexto histórico. Si, por poner otro ejemplo, se colabora con el de Francés cuando se hable de la generación del 27, se podrá recordar la figura de los autores coetáneos en lengua francesa.
3. El profesor de Lengua y Literatura vinculará cada tanda de programas a alguna de las funciones recogidas por el *PCIC*, en su quinto epígrafe, para el nivel B2. Aunque los discentes de este curso ya han alcanzado dicho nivel de español y se encaminan a conseguir el C1, se estima que, como la mayoría de ellos no tienen el castellano como lengua materna, la dificultad del proyecto en sí hace oportuno que no se les exija lingüísticamente bajo parámetros de C1. Esto quiere decir que, por ejemplo, si en las cinco semanas previas a la primera grabación, se han repasado las fórmulas de expresar opiniones y presentar contraargumentos, los distintos grupos elijan géneros periodísticos en los que puedan poner estas

destrezas en práctica.

4. En relación a esto último, cabe subrayar que esta es la única condición que pondrá el docente para elegir la forma de tratar los temas. Por lo demás, los alumnos tendrán libertad para apostar por las modalidades que quieran: reportajes, crónicas, entrevistas, debates, pequeñas dramatizaciones...
5. Los programas se grabarán en un aula del centro habilitada para ello. La grabación de todos ellos se realizará en una misma tarde. Cada programa se emitirá en formato de podcast mediante plataformas como iVoox o Spotify. Además, algunos contenidos se grabarán en vídeo y se subirán a YouTube. El profesor coordinará todas las cuestiones técnicas requeridas.
6. La gran variedad de tareas y la libertad para tratar los distintos temas, la mayoría de los cuales presentan un gran margen para abordarlos con profundidad, hacen que el proyecto se puede adaptar a las diferentes necesidades de los alumnos, si los hubiere, que presenten algún tipo de necesidad.

Una vez enumerados estos puntos, se va a explicar el proyecto desde todos los prismas posibles. Para ello, además de pormenorizar las finalidades y la planificación del trabajo, se analizará cómo el contexto afecta a su conformación y qué tipos de destinatarios e implicados hay.

#### **4.1. Contexto**

El CIV, el centro elegido, se encuentra adscrito al programa de las SIE —bajo la denominación de *sección española de Valbonne-Niza o de Valbonne-Sophia Antipolis*— desde 1991, cinco años después de su creación. El instituto, localizado en la región de Provenza-Alpes-Costa Azul del departamento de Alpes Marítimos, es una de las catorce instituciones de educación francesas que forman parte, desde el citado programa, de la acción educativa que el Gobierno de España lleva a cabo en el país vecino.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España lo dota económicamente y selecciona los profesores, los cuales son funcionarios y, en algún caso, no funcionarios. Los primeros tienen una adscripción por un período máximo de seis años.

Esta línea convive, aparte de con la francesa, con otras cinco secciones internacionales: alemana, angloamericana, china, italiana y rusa. En ella, los discentes, como ya se ha indicado, siguen un currículo elaborado de común acuerdo con las autoridades educativas de Francia y de España.

Ello implica la existencia de la asignatura de Lengua y Literatura, impartida íntegramente en castellano y muy similar a la materia homónima que se estudia en cualquier instituto español. Asimismo, Geografía e Historia se da al 50 % en francés y en castellano. Los planes de estudios de estas asignaturas son acordados de manera anual o bianual por las administraciones de ambos países, como se señala en la página oficial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Los alumnos franceses conviven con aquellos cuya lengua materna es el castellano y con otros de diferentes nacionalidades, en un ambiente de pluralidad lingüística y social. Al final de los estudios, los discentes se examinan de las pruebas para obtener la modalidad internacional del bachillerato francés (OIB, por sus siglas en francés: *option internationale du baccalauréat*). Años antes, cuando terminan el *collège*, se preparan para la obtención de la mención internacional del *brevet*.

La SIE está implantada en segundo grado, es decir, tanto el *collège* como en el *lycée*. En el primero, lo está desde *sixième*, equivalente a sexto de primaria, a *troisième*, que corresponde a tercero de la ESO), mientras que, en el segundo, desde *seconde* (cuarto de la ESO) a *terminale* (segundo de Bachillerato). El número de alumnos de la sección viene oscilando en los últimos años entre 190 y 200 (en el curso 2020-2021, hubo 190 estudiantes). Entre el 90 y el 95 % de los aprendices tienen como lengua materna la francesa y son nacidos en territorio francés.

Teniendo en cuenta el elevado número de estudiantes francófonos interesados en la lengua y la cultura españolas, durante los años de *collège*, y solamente en la materia de Lengua y Literatura, la SIE mantiene abiertos, con la colaboración del profesorado de castellano de la *Éducation Nationale Française*, dos grupos en cada curso: el A y el B. El primero reúne al alumnado hispanoparlante o con un alto conocimiento del idioma; el segundo, con docentes autóctonos, alberga a los discentes que precisan un refuerzo de sus capacidades lingüísticas.

Con todo, es conveniente añadir que las autoridades competentes de Niza coordinan una prueba para seleccionar a los alumnos de *sixième*. En la SIE de este centro, los profesores de Lengua y Literatura participan en la elaboración de este examen y son parte de los tribunales de

selección.

La separación en dos grupos durante los cuatro años de *collège* desaparece en el *lycée*, de modo que ambos se fusionan en *seconde*, un nivel en el que, en algunas ocasiones, es posible que algún aspirante a entrar en la SIE pueda ser seleccionado.

Todas estas características hacen que se considere oportuno implantar un proyecto de esta índole en *première*, el penúltimo año de instituto en Francia. En él, los estudiantes, por un lado, han alcanzado un nivel de español suficiente y, por otro, no se enfrentan a un curso tan exigente como *terminale*.

#### **4.2. Implicados y destinatarios**

El departamento de Lengua y Literatura del instituto y, en concreto, el profesor responsable del grupo de *première* de la sección española serán los encargados de liderar este proyecto. Bien es cierto que, debido al carácter interdisciplinar de la propuesta, el resto de departamentos también colaborarán con el mismo.

En cuanto a los destinatarios, su análisis es algo más complejo. Los directos son el alumnado del ya mencionado grupo de *première*. Estos son entre veinte y veinticinco estudiantes de entre quince y diecisiete años que, según los parámetros del *MCER*, ya han alcanzado, uno o dos cursos antes, el nivel B2. Como ya se ha explicado con anterioridad, una vez finalizado *terminale*, se examinan del C1. Estos aprendices serán quienes protagonicen el desarrollo del proyecto. De hecho, ellos, con su desempeño y con su opinión acerca cómo este influye en su rendimiento, marcarán, en buena medida, su nivel de éxito. Sin embargo, las posibilidades que brinda la apuesta por las nuevas tecnologías permiten que el radio de incidencia sea mucho más extenso.

En primer lugar, la grabación de estos magacines en formato de pódcast constituiría un recurso muy útil para los estudiantes de los otros trece institutos franceses integrados en las SIE. Con las particularidades de cada centro, esta propuesta se podría adaptar a cualquiera de ellos.

Por otro lado, hay que tener en cuenta, como se ha explicado en la introducción del trabajo, que este programa del Ministerio de Educación y Formación Profesional está implantado en otros cinco países: Alemania, Estados Unidos, Italia, Países Bajos y Reino Unido. En todos ellos,

partiendo de los acuerdos que el Gobierno de España tenga con las autoridades de los respectivos países, se podrían ejecutar líneas de trabajo muy semejantes a esta.

No obstante, también existen destinatarios potenciales fuera del círculo de las SIE. Fundamentalmente, se encuentran en el ámbito del estudio de segundas lenguas, sobre todo de ELE, y en las investigaciones académicas sobre estas áreas de conocimiento. Ello no quita que, como cualquier contenido que está subido a Internet y las múltiples plataformas existentes, cualquier usuario lo pueda consultar.

### **4.3. Finalidad**

Al tomar en consideración la idiosincrasia del contexto educativo antes analizado, se pueden fijar una serie de objetivos que den respuesta a estos rasgos particulares:

- Conseguir, por parte del alumnado de *première* de las Secciones Internacionales Españolas (SIE) del Centre International de Valbonne (CIV), mediante la elaboración de seis programas de radio durante todo el curso, un desarrollo de sus competencias comunicativas y un aprendizaje de los contenidos literarios del currículo.

Asimismo, relacionados con el anterior, se persigue la consecución de una serie de objetivos específicos:

- Desarrollar en los aprendices una gama de habilidades en español, especialmente orales, que le sean suficientes para desenvolverse con soltura dentro de una variedad diafásica diferente a la que están acostumbrados.
- Facilitar el conocimiento, por parte del alumnado, de los principales movimientos, autores y obras de la literatura española desde *La Celestina* hasta la actualidad.
- Dar herramientas a los estudiantes para que adquieran destrezas que les permitan tomar un rol activo, cercano a la figura del prosumidor, durante el proceso de aprendizaje de la lengua y la literatura españolas, así como facilitar instrumentos que refuercen su capacidad para trabajar de forma autónoma.
- Potenciar en los discentes una serie de habilidades para que el uso de los recursos

variados que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) faciliten y beneficien, en un ambiente de pluralidad lingüística, el rendimiento académico en la asignatura de Lengua y Literatura.

- Generar en los aprendices hábitos que les ayuden a implantar, en un ambiente de pluralidad social como el que tiene el CIV, estrategias de trabajo en grupo con el resto de compañeros y, al mismo tiempo, de forma interdisciplinar con los otros departamentos del centro.

Para alcanzar la consecución tanto de estos objetivos como de las metas generales del trabajo, resulta fundamental la planificación, sobre la que se hablará a continuación. Esta consta de distintos aspectos: temporalización, recursos, diseño de actividades, evaluación, etcétera.

#### **4.4. Planificación**

Antes de desglosar la planificación del proyecto, conviene conocer las particularidades del calendario académico francés, el cual difiere bastante del español, sobre todo en lo que respecta a las vacaciones. En este curso 2021-2022, las clases comenzaron el jueves 2 de septiembre y finalizarán el jueves 7 de julio.

A su vez, hay que tener en cuenta que las autoridades educativas del país galo establecen tres zonas diferentes dentro del país: la A, la B y la C. Algunos períodos vacacionales son coincidentes en las tres áreas, pero otros no. El Centre International de Valbonne se sitúa en la zona B.

Así, en este año lectivo 2021-2022, las semanas de clase y de vacaciones se distribuyen en el CIV de la siguiente manera:

- Período lectivo. Desde el jueves 2 de septiembre al viernes 22 de octubre.
- Vacaciones. Desde el sábado 23 de octubre al domingo 7 de noviembre.
- Período lectivo. Desde el lunes 8 de noviembre al viernes 17 de diciembre.
- Vacaciones. Desde el sábado 18 de diciembre al domingo 2 de enero.
- Período lectivo. Desde el lunes 3 de enero al viernes 4 de febrero.
- Vacaciones. Desde el sábado 5 de febrero al domingo 20 de febrero.
- Período lectivo. Desde el lunes 21 de febrero hasta el viernes 8 de abril.
- Vacaciones. Desde el sábado 9 de abril al domingo 24 de abril.

- Período lectivo. Desde el lunes 25 de abril al jueves 7 de julio.

Muchos de estos períodos lectivos coincidirán exactamente con las semanas de preparación y los días de grabación de un determinado programa, pero no siempre sucederá así, como se explicará un poco más adelante.

#### 4.4.1. Contenidos literarios y temporalización

En la página que tiene el CIV en la web del Ministerio, los miembros del departamento de Lengua y Literatura realizan alguna puntualización sobre el currículo. En ella, explican que, si bien “el programa oficial contempla que se comience en el primer Siglo de Oro”, han decidido para este curso comenzar con *La Celestina*, ya que es la obra que sitúa la literatura española “en los umbrales de la Edad Moderna” y “preludia todos los logros que se darán en el Renacimiento”.

Asimismo, argumentan la necesidad de realizar otra modificación: sustituir *La vida es sueño* (Calderón), por ser “excesivamente difícil para los alumnos”, en favor de *El burlador de Sevilla y convidado de piedra* de (Tirso de Molina).

De este modo, cronológicamente el currículo queda así:

- Paso de la Edad Media al Renacimiento: *La Celestina*.
- La literatura del Siglo de Oro. Prosa: el *Lazarillo de Tormes*, el *Quijote*... Poesía: Garcilaso de la Vega, fray Luis de León, Lope de Vega, Francisco de Quevedo... Teatro: *El burlador de Sevilla y convidado de piedra* (Tirso de Molina).
- La literatura del siglo XIX. Romanticismo: *Don Juan Tenorio* (José Zorrilla), artículos de Mariano José de Larra, la poesía de José de Espronceda (*Canción del pirata*), etc. Realismo: Benito Pérez Galdós, obras del autor canario como *Doña Perfecta*, el naturalismo en Emilia Pardo Bazán...
- La literatura de la Edad de Plata. Poesía del modernismo y de las vanguardias: Rubén Darío, Antonio Machado y Juan Ramón Jiménez. La generación del 98 y la prosa: Pío Baroja (*El árbol de la ciencia*). Poemas de la generación del 27: Rafael Alberti, García Lorca, Jorge Guillén, Vicente Aleixandre, Luis Cernuda y Miguel Hernández (parcialmente incluido en esta generación). Teatro: Valle-Inclán (*Luces de bohemia*) y Federico García Lorca (*La casa de Bernarda Alba* y *Bodas de sangre*).

En este punto, cabe desarrollar la temporalización, que puede consultarse de forma resumida

en el Anexo I. Pese a que este es el canon que maneja el instituto de Valbonne, se han hecho algunas pequeñas modificaciones para, así, no dejar fuera a algunos autores y, muy especialmente, autoras que se estiman fundamentales. Una vez aclarado esto, es momento de profundizar en la temporalización y en el reparto de los contenidos literarios del currículo. En los primeros días del curso —desde el 2 al 10 de septiembre, por ejemplo—, se ha de explicar el proyecto con detenimiento y se debe intentar conseguir que los alumnos se familiaricen con las cuestiones técnicas necesarias para la implantación del mismo.

La preparación y grabación del primer programa abarca hasta el viernes 22 de octubre, el último día lectivo antes del primer parón vacacional. Este versa sobre el paso de la etapa medieval a la renacentista en las letras españolas. El tema principal, el cual tienen que tratar todos los grupos, es el siguiente: *La Celestina* y su influencia en la transición hacia el Renacimiento. Los contenidos a repartir son: el debate sobre el género de dicha obra, la poética de Garcilaso, la llegada de las formas italianas con Boscán, el *Lazarillo* y el nacimiento de la picaresca, otras novelas de este subgénero y, por último, la lírica religiosa del Renacimiento con fray Luis de León, santa Teresa de Jesús y san Juan de la Cruz.

Las semanas dedicadas al segundo programa arrancan el 8 de noviembre y terminan el 17 de diciembre, justo antes del descanso navideño. Este programa se centra en el resto del Siglo de Oro y tiene el *Quijote* como tema fundamental. Los secundarios son: el resto de la obra cervantina, la lírica en el Barroco con Góngora, Quevedo y Lope, la creación del teatro nacional con este último, la evolución de la dramaturgia barroca con Calderón y Tirso, la influencia del teatro europeo con Shakespeare y Molière a la cabeza y, finalmente, el papel de mujeres como María de Zayas, Ana Caro, Catalina de Erauso o sor Juana Inés de la Cruz en esta etapa. Cabe aclarar que, aunque desde el departamento de Lengua y Literatura del CIV se estime demasiado complejo el estudio de *La vida es sueño*, se considera que un magacín divulgativo es bastante adecuado para acercarse a la obra de Calderón de una forma no tan profunda.

Algo más liviano en contenido, el tercer programa, que es sobre el Romanticismo, conlleva un trabajo que se inicia el 3 de enero y acaba el 4 de febrero, el día previo a que comiencen otras dos semanas de vacaciones. El tema que han de tratar todos los grupos es el *Don Juan Tenorio* de Zorrilla. Para repartir, están los siguientes: la poesía romántica (con Espronceda como gran figura), la novela histórica y el costumbrismo dentro de la prosa, los artículos de Larra, la presentación de otros autores románticos españoles y el desarrollo del Romanticismo tardío (Bécquer y Rosalía de Castro).

Centrado en el realismo y de similar carga lectiva que el anterior, el cuarto programa abarca desde el 21 de febrero hasta el 25 de marzo. Todos los grupos deben hablar sobre el gran realista de las letras españolas: Benito Pérez Galdós. Como temas secundarios, están el tratamiento más detallado de algunas obras del canario como *Doña Perfecta*, la influencia del realismo europeo en España, un debate sobre si el naturalismo de Zola tiene un fiel reflejo en la literatura nacional, la huella naturalista en plumas como la de Emilia Pardo Bazán, la obra de Cecilia Böhl de Faber bajo el pseudónimo de Fernán Caballero y, para acabar, otros autores de la generación de 1868.

El quinto programa es uno de los más densos en cuanto a carga lectiva: trata desde el modernismo hasta las vanguardias. Por ello, el período que le corresponde empieza el 28 de marzo, se corta el 8 de abril por las vacaciones, se reanuda el 25 de ese mismo y termina el 20 de mayo. Los protagonistas serán Antonio Machado y sus *Campos de Castilla*. Los temas para la segunda sección saldrán de entre estos: Rubén Darío (el primer gran modernista), otras obras líricas de Antonio Machado, la poesía de Juan Ramón Jiménez, la prosa de Pío Baroja (con especial atención a *El árbol de la ciencia*), el teatro de Valle-Inclán (*Luces de bohemia*), las mujeres del 98 (Carmen de Burgos, Consuelo Álvarez Pool y Concha Espina) y otros autores de esta generación.

El último programa, que versa sobre la generación del 27 y Miguel Hernández, abarca desde el 23 de mayo hasta el 30 de junio. El contenido común es el teatro de Federico García Lorca y los que son para repartir son los siguientes: la lírica lorquiana, otros grandes poetas del 27 (Alberti, Guillén, Aleixandre y Cernuda), las influencias europeas en esta generación, la literatura de las Sinsombrero, Miguel Hernández como figura de conexión entre el 27 y el 36 (su movimiento) y, para cerrar, la lírica del autor oriolano.

#### **4.4.2. El trabajo de las funciones lingüísticas**

Este proyecto incluye el trabajo integrado de diferentes áreas: el estudio de los contenidos literarios, el desarrollo de la competencia digital, la asunción de un papel activo en el proceso formativo... Todo ello no debe provocar que se pierda el foco del tipo del grupo meta al que está destinado: uno formado por unos alumnos, cuya lengua materna es el francés —en la inmensa mayoría de los casos—, que forman parte de una sección internacional que les ha de dar las herramientas precisas para alcanzar una competencia comunicativa completa en español. Por ello, cada programa se destinará a trabajar algunas de las funciones que, en su quinto epígrafe, recoge el *PCIC* para el nivel B2.

Como se ha apuntado con anterioridad, al iniciar el curso, el alumnado ya ha alcanzado dicho nivel, por lo que, previamente, han estudiado estas funciones. Su incorporación dentro de un programa de radio exige de este dominio previo. No parece lo más adecuado que los discentes estudien dichas funciones para, expresamente, aplicarlas en un contexto tan determinado como el de un magacín divulgativo sobre literatura.

En la primera sesión en las que se comiencen a impartir los contenidos literarios que entran en cada programa, se informará a los discentes qué funciones de la lengua habrán de estar presentes en la grabación de sus pódcast. De este modo, podrán seleccionar, con el asesoramiento del profesor, los formatos periodísticos más apropiados para el tratamiento de cada función.

En este momento, conviene explicar qué funciones tendrán que estar presentes en cada programa y algunos formatos periodísticos apropiados para su tratamiento. No obstante, siempre que esté justificado, los alumnos podrán recurrir a otros. En el Anexo II, se encuentra, de manera resumida, esta información.

En el primer programa, centrado en el paso de la Edad Media al Renacimiento, los distintos grupos deberán dar información, describir y narrar. A este respecto, los formatos periodísticos recomendados son aquellos que, o bien son informativos, o bien son interpretativos: son ejemplos de ello un boletín de noticias curiosas, una crónica o un reportaje.

En el segundo, que versa sobre el resto del Siglo de Oro, las funciones lingüísticas que se tienen que plasmar son la de pedir opinión, la de dar una opinión, la de pedir una valoración y la de valorar. En este contexto, los formatos más pertinentes son bastante variados: hay de cariz informativo como la entrevista; de corte interpretativo como la crónica; otros opinativos como el editorial e, incluso, algunos como el coloquio, en los que se confrontan argumentos y opiniones como el coloquio.

En el tercer programa, que trata el Romanticismo, los estudiantes deben posicionarse a favor o en contra, preguntar si se está de acuerdo, expresar acuerdo y expresar desacuerdo. Para ello, pueden recurrir a formatos subjetivos de confrontación de ideas como el debate o el cara a cara, así como otros puramente de opinión como el editorial.

En lo que respecta al cuarto, cuya temática es el realismo, las funciones son las siguientes: la de presentar un contraargumento, la de expresar certeza y evidencia y, por último, la de expresar falta de certeza y evidencia. En este sentido, se puede volver a recurrir a formatos como el debate o

el cara a cara, así como emplear otros como el coloquio.

En cuanto al quinto programa, que abarca un período que va desde el modernismo a las vanguardias, se tendrá que invitar a formular una hipótesis, expresar posibilidad, preguntar por el conocimiento de algo, expresar conocimiento y expresar desconocimiento. Todo ello se puede reflejar, por ejemplo, mediante la crónica, el debate, la entrevista o, inclusive, el editorial.

Para terminar, en el sexto programa, dedicado a la generación del 27 y a Miguel Hernández, las funciones lingüísticas que se han de tratar son la de preguntar por gustos e intereses, la de expresar gustos e intereses, la de preguntar por preferencias, la de expresar preferencias y la de expresar indiferencia o ausencia de preferencia. Los formatos periodísticos que pueden emplearse son la entrevista, el cara a cara, el debate o el coloquio.

Cabe incidir en que todos los formatos propuestos no son más que recomendaciones. Cada grupo, siempre que esté justificado, podrá utilizar otros si así lo estiman oportuno. Asimismo, hay que tener en cuenta que muchos de ellos presentan muchas similitudes. El ejemplo más claro es el que se da entre formatos como el debate, el coloquio, la tertulia o la mesa redonda. En este sentido, hay algunos como el debate en los que predomina más la confrontación de opiniones, mientras que, en otros como el coloquio, se huye más del enfrentamiento y se apuesta más por la suma de puntos de vista. Con todo, en casi todas las situaciones, cuando uno de estos formatos sea apropiado para plasmar una determinada función, cualquiera de los otros también lo será.

#### **4.4.3. Desarrollo de las actividades**

A la hora de hablar de las actividades vinculadas al proyecto, cabe diferenciar dos grandes tipos: por un lado, las orientadas a que los alumnos tengan unos saberes mínimos como para poder grabar un magacín divulgativo en formato de pódcast y, por otro, las que tienen que ver con la preparación de los contenidos de cada programa.

##### **4.4.3.1. Conocimientos de base**

Aunque los estudiantes contarán con el asesoramiento del docente durante todo el curso, muchas de las actividades englobadas dentro del primer grupo se llevarán a cabo en la primera semana de clase. Estas se dividen en dos subtipos. Por una parte, se encuentran las vinculadas con el conocimiento de los distintos géneros periodísticos, de los diversos formatos radiofónicos y del papel de los pódcast en este ámbito. Por otra, destacan las relacionadas con las cuestiones técnicas

del proyecto, aspecto esencial para su puesta en marcha. Esta serie de actividades se puede resumir en el cuadro siguiente:

Actividades	Objetivos de las actividades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación del proyecto: objetivos, contenidos, organización, formación de los grupos, seguimiento, evaluación, etc.</li> <li>• Evaluación oral diagnóstica sobre el conocimiento de los alumnos acerca de los géneros periodísticos, de los formatos radiofónicos y del mundo del pódcast.</li> <li>• Presentación de algunos proyectos educativos similares.</li> <li>• Explicación de los distintos géneros periodísticos, de los formatos radiofónicos y de los diferentes tipos de pódcast divulgativos.</li> <li>• Explicación sobre cómo estructurar un programa divulgativo y qué es una pauta.</li> <li>• Presentación de Audacity.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los fundamentos del proyecto y acercarse a otros proyectos educativos similares.</li> <li>• Familiarizarse con los distintos géneros periodísticos, con los formatos radiofónicos y con el mundo del pódcast.</li> <li>• Saber cómo se estructura un magacín divulgativo y los elementos que lo componen.</li> <li>• Aprender a manejar las herramientas TIC que se utilizan para realizar un programa en formato pódcast.</li> </ul>

En relación con este tipo de actividades, conviene hacer varias aclaraciones. Una es que cada profesor podrá plantearlas de la manera que estime oportuno. La explicación de estos conocimientos de base puede realizarse mediante la elaboración de materiales propios, a través de recursos encontrados en la red, etc. Otra es que resulta irreal plantear que una semana de aproximación a esta clase de contenidos será suficiente para que los alumnos sean completamente autónomos en estos ámbitos. La orientación del docente será una actividad continuada durante todo el curso, si bien es cierto que, conforme este avance, lo lógico es que los aprendices precisen de menos asesoramiento.

En lo referente al proceso que hay que seguir para grabar y subir el programa a redes, como se ha dicho, será una labor coordinada por el profesor, ya que siempre pueden surgir fallos técnicos inesperados. No obstante, la adquisición de una mayor autonomía por parte de los alumnos será valorada positivamente dentro de los parámetros que valoran la asunción de un rol como prosumidor y el empleo de las TIC en favor del aprendizaje académico.

#### **4.4.3.2. Preparación de los programas**

La preparación básica de los programas será el día a día en el aula, en la que se impartirán las sesiones sobre los períodos literarios que correspondan. Conviene incidir en que estos contenidos curriculares se darán de forma regular, con toda la profundidad que exija el currículo, como en cualquier otro curso del SIE.

Ahora bien, las cuestiones que afecten exclusivamente al proyecto también tendrán sus vías para ser tratadas. Más allá de los últimos minutos de cada clase, en los que los distintos grupos podrán plantear alguna duda puntual, las consultas que tengan se las deberán transmitir al profesor por correo. Asimismo, este reservará una hora semanal de tutorías para esta suerte de requerimientos. Igualmente, durante una tarde de la semana previa a la grabación del programa, estará disponible para atender a los discentes de forma telemática o presencial.

Esta es la línea de trabajo que se ha considerado más adecuada para que la participación en el proyecto no suponga un estudio menos pormenorizado del currículo. Respecto a lo comentado antes de las funciones lingüísticas, se llegó a plantear que los alumnos, durante las sesiones habituales, prepararan sus programas con algún tipo de ejercicio práctico en el que combinaran el estudio de las funciones de la lengua —en un nivel C1, el que les corresponde, puesto que ya han alcanzado el B2— con el tratamiento de los contenidos literarios. Sin embargo, se estimó que este era un planteamiento alejado de la realidad y no demasiado útil.

Lo primero porque, en un contexto ELE como el presente, en el que los estudiantes cursan el penúltimo año de *lycée* en una sección internacional, la carga lectiva de las sesiones es lo suficientemente alta como para introducir nuevas variables. Lo segundo, puesto que, desde el punto de vista de la competencia comunicativa, como ya se ha apuntado, lo ideal es estudiar las funciones de un modo integral para, una vez comprendidas, poder aplicarlas en diversos contextos, algunos tan específicos como el de un magacín sobre literatura española.

La grabación de los programas se realizará durante una misma tarde. Para cada uno de los cuatro grupos, se reservará una hora, de modo que puedan hacer un ensayo general y, luego, puedan grabar el programa definitivo. En los días inmediatamente posteriores, a través del correo, el profesor enviará una retroalimentación a cada grupo, en la que destacará tanto los aspectos positivos como los negativos de su desempeño.

#### **4.4.4. Competencias**

El *MCEER* distingue entre las competencias generales, menos relacionadas con la lengua, y las competencias comunicativas propiamente dichas. En este subapartado, se va a detallar cómo se trabajan en este proyecto.

#### 4.4.4.1. Competencias generales

Dentro de las primeras, diferencia entre el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender). Con esta propuesta, estas competencias se refuerzan de la siguiente forma:

- El conocimiento declarativo (saber). En relación, especialmente, a la consciencia intercultural, en este caso, con el foco puesto en lo que afecta a la literatura. El proyecto permitirá a los alumnos ser más conscientes de la relación existente entre su cultura materna y la cultura objeto de estudio, lo que les facilitará reforzar una competencia intercultural adecuada.
- Las destrezas y habilidades (saber hacer). Por un lado, cabe subrayar las prácticas, particularmente, las profesionales —para ser más exactos, habría que llamarlas *académicas*—: la capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) que se precisan para realizar los deberes vinculados a su proceso formativo, como puede ser la elaboración de un pódcast. Por otra parte, conviene resaltar el trabajo de las destrezas y habilidades interculturales, concretamente, en lo referente a la capacidad de relacionar entre sí, mediante el acercamiento a la literatura española, su cultura de origen y una extranjera.
- La competencia existencial (saber ser). En cuanto al desarrollo de actitudes para abrirse a nuevas experiencias, al componente motivacional, a los estilos cognitivos y a factores de la personalidad como la locuacidad, la extraversión, la vergüenza, la independencia o la seguridad en sí mismo.
- La capacidad de aprender (saber aprender). Respecto a las destrezas de estudio y a las heurísticas. Dentro de la primera, entre otros aspectos, se engloban: colaborar en grupos de trabajo, la capacidad de utilizar materiales disponibles para el aprendizaje independiente (ya que, pese a trabajar en equipo, hay una gran parte de las tareas que requieren de iniciativa propia y de autonomía), el reconocimiento de las cualidades y las carencias propias como alumno, la capacidad de identificar las necesidades y las metas propias, la de organizar las estrategias y los procedimientos propios para conseguir unos fines... En el apartado de la heurística, se incluyen: la capacidad de adaptarse a una nueva experiencia y de ejercer otras competencias; la de encontrar, comprender y transmitir información —la materia prima de los programas divulgativos— y la de utilizar nuevas tecnologías.

#### 4.4.4.2. Competencias comunicativas

En lo que se refiere a las competencias comunicativas propiamente dichas, el *MCER*

establece tres tipos: las lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. El presente proyecto las desarrolla del siguiente modo:

- Competencias lingüísticas. Con la preparación y puesta en marcha de los distintos magacines, los discentes, al tratar temas desconocidos, amplían su competencia léxica y refuerzan la gramatical, ya que, para hablar ante el micrófono, han de dominar múltiples estructuras. Asimismo, trabajan en gran medida la competencia semántica, puesto que, dentro de una actividad oral como la que implica el pódcast, recurren a la connotación, a la sinonimia, a la hiperonimia, a la presuposición, etc. A su vez, este carácter eminentemente oral genera que los estudiantes desarrollen su competencia fonológica y, al ponerle voz a textos preparados, hagan hincapié en la ortoépica.
- Competencias sociolingüísticas. Con este proyecto, se ponen en práctica distintos marcadores lingüísticos de relaciones sociales y se trabaja la diferenciación de registros. Esto se debe a que, además de relacionarse con los propios compañeros de pódcast, los aprendices pueden entrevistar a diferentes personas, vinculadas con el mundo literarios, cuyo tratamiento puede requerir el empleo de distintas fórmulas. Igualmente, ello puede conducir a conocer dialectos y acentos variados e, inclusive, a descubrir alguna expresión popular.
- Competencias pragmáticas. En la presentación de este trabajo, desde el primer momento, se ha incidido en el prisma práctico con el que se pretende enfocar. En este sentido, da respuesta a las tres competencias pragmáticas que pone en valor el *MCER*: la discursiva, la funcional y la organizativa (ubicada dentro de la anterior).
  - Discursiva. Los aprendices tendrán que saber ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua, para lo que deberán controlar una amplia variedad de aspectos: los temas y las perspectivas, la secuencia natural, las relaciones de causa y efecto, la capacidad de estructurar el discurso... En lo que se refiere a esto último, pueden aplicar, por ejemplo, las máximas del principio de cooperación (Grice, 1975): la calidad, la cantidad, la relación y el modo.
  - Funcional. Supone el uso del discurso hablado y, también, de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos, dos cuestiones protagonistas en la elaboración y locución de los magacines. En este contexto, hay microfunciones y macrofunciones. Las primeras son categorías para el uso funcional de enunciados aislados —habitualmente breves—, como se da en los turnos de palabra. Se dividen en un abanico de categorías, muchas de las cuales potencia este proyecto: ofrecer y buscar información

factual; expresar y descubrir actitudes (acuerdo y desacuerdo, modalidad, volición...), estructuración del discurso, corrección de la comunicación, etc. Las macrofunciones, por su parte, incluyen secuencias —en ocasiones, ampliadas— de oraciones. La mayoría tienen cabida en esta propuesta: descripción, narración, comentario, exposición, exégesis, explicación, demostración, instrucción, argumentación, persuasión...

- **Organizativa.** La competencia funcional también comprende el conocimiento de los esquemas (modelos de interacción social) que subyacen tras la comunicación, como, por ejemplo, los de intercambio verbal, así como la capacidad de emplearlo. A través de los turnos de palabra, en los programas radiofónicos, será habituales la formulación de preguntas y respuestas, la expresión del acuerdo y el desacuerdo, etcétera. En la preparación de los mismos, también estará muy presente esta destreza, ya que esta elaboración provoca la creación de transacciones más complejas orientadas hacia una meta: formar el grupo de trabajo y establecer relaciones entre los participantes; lectura común de una determinada situación; identificación de lo que debería ser cambiado; acuerdos sobre los objetivos, los requisitos para cumplirlos y los roles de cada uno; controlar acciones prácticas para, entre otros aspectos, abordar los problemas que surjan o coordinarse, etc.

#### **4.4.5. Evaluación de los alumnos**

Con un claro componente formativo, regulador y orientador, la evaluación, como se va a comprobar en este apartado, es un componente clave de la actividad educativa.

##### **4.4.5.1. Momentos de evaluación**

La evaluación de los alumnos se producirá en tres momentos clave:

- **Inicial.** Se realiza a comienzo de curso para detectar los conocimientos previos del alumnado y comprobar del nivel del que se parte.
- **Formativa.** Entre programa y programa. Se verá en qué medida se van alcanzando los objetivos propuestos, lo que permitirá hacer las modificaciones oportunas en cada momento.
- **Final.** La grabación del programa se evaluará mediante una rúbrica que medirá en qué grado se han alcanzado los objetivos didácticos planteados.

##### **4.4.5.2. Instrumentos**

Los instrumentos de evaluación previstos para valorar el grado de consecución de los

objetivos didácticos establecidos para esta unidad son:

- **Escala de valoración** para comprobar los conocimientos previos del alumnado, en las materias vinculadas con el desarrollo del proyecto —más allá de las cuestiones lingüísticas—, y comprobar del nivel que se parte.

<b>EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS INICIALES</b>				
<u>Alumno:</u>				
<b>Criterios</b>	<b>Valoración</b>			
	<u>Mal</u>	<u>Regular</u>	<u>Bien</u>	<u>Muy bien</u>
Conocimiento de los distintos géneros periodísticos				
Conocimiento de los formatos radiofónicos y de las nuevas realidades de la radio				
Conocimiento sobre el auge de los pódcast y sus variantes dentro del ámbito de la cultura				
Manejo de los programas técnicos necesarios para la puesta en marcha del proyecto				

- **Escala de observación** para evaluar, de forma directa y diaria, el desempeño de los discentes durante el proceso de preparación de los programas.

<b>SEGUIMIENTO DEL TRABAJO DIARIO</b>				
<u>Alumno:</u>				
<b>Criterios</b>	<b>Valoración</b>			
	<u>Insuficiente</u>	<u>Suficiente</u>	<u>Notable</u>	<u>Sobresaliente</u>
<b>Trabajo de los contenidos literarios</b> Nota:	En la preparación del programa, no tiene criterio para seleccionar y trabajar los contenidos literarios casi ninguna vez.	En la preparación del programa, tiene, a veces, criterio para seleccionar y trabajar los contenidos literarios.	En la preparación del programa, tiene, frecuentemente, criterio para seleccionar y trabajar los contenidos literarios.	En la preparación del programa, tiene siempre, o casi siempre, criterio para seleccionar y trabajar los contenidos literarios.
<b>Trabajo en equipo</b> Nota:	En casi ninguna ocasión, colabora de forma activa con sus compañeros ni les ayuda cuando es necesario.	En ocasiones, colabora de forma activa con sus compañeros y les ayuda cuando es necesario.	Colabora con frecuencia de forma activa con sus compañeros y les ayuda cuando es necesario.	Colabora siempre, o casi siempre, de forma activa con sus compañeros y les ayuda cuando es necesario.
<b>Uso de los recursos TIC</b> Nota:	No maneja, casi ninguna vez, los recursos TIC del proyecto de forma correcta.	Maneja, a veces, los recursos TIC del proyecto de forma correcta.	Maneja, frecuentemente, los recursos TIC del proyecto de forma correcta.	Maneja siempre, o casi siempre, los recursos TIC del proyecto de forma correcta.
<b>Actitud</b> Nota:	No presenta, en casi ninguna ocasión, una buena actitud frente al trabajo.	Presenta, en ocasiones, una buena actitud frente al trabajo.	Presenta con frecuencia una buena actitud frente al trabajo.	Presenta siempre, o casi siempre, una buena actitud frente al trabajo.

- **Rúbrica** para evaluar el programa.

En este punto, se han de comentar los criterios tenidos en cuenta en la rúbrica, que se puede consultar en el Anexo III. A la hora de evaluar los diferentes programas, se tienen en cuenta criterios de dos tipos: los individuales y los colectivos. Los primeros, eminentemente lingüísticos y comunicativos, miden el desempeño de cada integrante del equipo de forma aislada, mientras que los segundos sirven para evaluar al grupo.

Los parámetros individuales son la transmisión de información y fluidez, la gramática, el vocabulario, la comprensión oral y la pronunciación. Los colectivos son los contenidos, la coordinación y el desarrollo de las funciones lingüísticas demandadas en cada programa.

Como se puede apreciar, cobra un gran protagonismo la medición de las cuestiones vinculadas con el uso de la lengua, lo que es lógico por las características propias de una actividad como la grabación de un pódcast. Asimismo, tienen un peso considerable los parámetros relativos al trabajo en grupo. Los criterios para valorar la comprensión y el tratamiento de los contenidos literarios no solo están presentes en la grabación, sino que también se tienen en cuenta en la observación del trabajo diario. El desarrollo de las funciones lingüísticas se erige como otro punto clave en la evaluación del programa.

Bien es cierto que se podrían destacar otros criterios como la dinámica del magacín o la estructura del mismo. Sin embargo, los parámetros elegidos responden a los cuatro grandes ejes sobre los que se construyen el presente proyecto: la competencia comunicativa, el tratamiento de la literatura, el uso de los recursos TIC y el trabajo en equipo.

#### **4.4.5.3. Criterios de calificación**

Tomando como base los instrumentos de evaluación citados, se aplicarán los siguientes criterios de calificación:

- Trabajo diario, revisión de los contenidos de los programas, capacidad para resolver problemas y actitud: 40 % de la nota.
- Grabación del programa: 60 % de la nota.

#### **4.4.5.4. El proyecto dentro de la evaluación de la asignatura**

Este proyecto será un parámetro más que el docente empleará para evaluar el rendimiento de los estudiantes en la asignatura. Por su especial importancia, representará el 50 % de la nota de literatura del curso. El 50 % restante dependerá de las pruebas escritas y del trabajo diario en cuestiones ajenas al proyecto.

#### **4.4.6. Evaluación del proyecto**

El docente evaluará el proyecto, junto al departamento de Lengua y Literatura, al final de cada trimestre. A su vez, también se someterá a la evaluación de los alumnos al terminar el curso.

- **Evaluación del profesor y del departamento**

Esta evaluación se hará a través de una rúbrica, disponible en el Anexo IV y cuyos criterios conviene enumerar. Tanto el profesor responsable del curso como el departamento evaluarán el proyecto tomando en cuenta los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología, la evaluación y, si procediere, la atención a la diversidad. Este análisis se hará de forma trimestral, de modo que, si se percibe algún fallo en los planteamientos iniciales, estos se puedan modificar.

- **Evaluación de los alumnos**

Al terminar el curso, los alumnos evaluarán, desde su experiencia, el proyecto. Como sucede en la anterior, esta evaluación se realizará mediante una rúbrica, recogida en el Anexo V y con los criterios que se van a destacar ahora. Los discentes valorarán los objetivos, los contenidos, la interdisciplinariedad, la participación del profesor, la implementación de las TIC y la contribución que ha tenido, por un lado, en la mejora de la competencia tanto lingüística como comunicativa y, por otro, en la adquisición de los conocimientos literarios. Igualmente, en un apartado exclusivo, tendrán la oportunidad de formular cualquier tipo de observación.

#### **4.4.7. Recursos necesarios**

Como en cualquier tipo de proyecto, cuantos más recursos se tengan a disposición, más sencillo será desarrollar el proyecto. No obstante, en este apartado se especificarán los recursos mínimos para poder realizarlo.

#### 4.4.7.1. Espaciales

Un aula que haga las veces de estudio de radio será suficiente para la puesta en marcha del proyecto. Cabe tener en cuenta que, incluso de forma excepcional, algún alumno podrá participar en su programa de forma telemática gracias a los avances de la técnica.

#### 4.4.7.2. Tecnológicos

De acuerdo con las posibilidades de cada centro, se podrán usar más o menos recursos tecnológicos. Para poder poner en marcha el proyecto, los mínimos son los siguientes:

- Ordenador con Windows instalado y conexión a Internet que tenga al menos tres programas:
  - Reproductor de audio. Los más usuales son VLC y AIMP. Ambos son gratuitos.
  - Alguna de las tres versiones del programa VoiceMeeter. La básica ([VoiceMeeter](#)) permite conectar dos micrófonos y una entrada de sonido virtual (el programa que usemos para reproducir la música, por ejemplo). Con la intermedia (*Banana*), se pueden conectar tres micrófonos y tiene dos entradas de sonido virtuales (para el programa de reproducción de música y, por ejemplo, un programa de videoconferencias). La versión más completa (*Potato*) admite la conexión de hasta cinco micrófonos y cuenta con dos entradas de sonido virtuales. El programa se puede descargar gratuitamente sin ninguna limitación de uso.
  - Programa tipo Skype o Zoom para realizar videollamadas.
- En cuanto al equipamiento, con el siguiente será suficiente:
  - Un distribuidor de USB con, al menos, tantas entradas USB como micrófonos se vayan a conectar.
  - Micrófonos con conexión USB o *minijack*. También se pueden usar auriculares con micrófonos, aunque no se emplee la función de escucha. Lo ideal es que todos los micrófonos sean iguales.
  - Tantas tarjetas de sonidos externas USB como micrófonos con conexión *minijack* se vayan a usar. Es conveniente que todas sean del mismo modelo.
  - Unos altavoces con conexión *minijack* para que los alumnos puedan escuchar el programa que están grabando (no únicamente lo que ellos dicen, sino la música, lo que digan los interlocutores de una videollamada, etc.).

Sin contar con el ordenador, ya que el centro o el propio docente lo podrá poner a disposición, el precio final del equipo puede estar por debajo de los cien euros.

#### **4.4.7.3. Didácticos**

Con los recursos didácticos, ocurre algo parecido a lo que se viene comentado. Según las posibilidades que, en cada momento, tenga el instituto y la apuesta que se haga desde un prisma didáctico, los recursos podrán ser unos u otros. Lo habitual es que sean estos:

- Libro de texto. Recurso que vertebra la aplicación del currículo, cuyos contenidos son la base del trabajo que se realizará en los programas de radio.
- Materiales elaborados por el profesor. Recursos que complementarán y ampliarán los contenidos del libro.
- Bibliografía de consulta. Tanto física como digital. La biblioteca del centro será la fuente básica para consultar la primera. Las nuevas tecnologías dan infinitas posibilidades para acceder a la segunda.

## **5. CONCLUSIONES**

Los planteamientos del presente proyecto abren múltiples ventanas para seguir avanzando en la innovación docente en el mundo ELE. Uno de los aspectos que se planteaba ya en la introducción era la falta de sinergias creadas entre el enfoque comunicativo, dominante en la enseñanza de segundas lenguas en las últimas décadas, y el uso de la literatura en este ámbito, cuestión que se confirma fácilmente tras bucear en la bibliografía existente.

Otra de las propuestas de partidas era, atendiendo a las posibilidades que brindan las TIC, aprovechar el auge del pódcast para convertir a los alumnos en prosumidores, protagonistas activos de su proceso formativo, un terreno poco explorado también, ya que la mayoría de proyectos escolares recurren a este recurso como una herramienta de consulta y de escucha, no como una oportunidad para los que discentes se atrevan a ponerse delante de un micrófono.

Al trabajar el marco teórico, se llega a la conclusión rápida de que, como sucede en la mayoría de disciplinas del saber, el campo de trabajo más amplio, con bastante diferencia con el resto, se presenta en lengua inglesa. Esto se aprecia sobre todo en el desarrollo de trabajos sobre la competencia comunicativa y la expresión oral, cuestiones a las que la tradición educativa anglosajona, especialmente la estadounidense, les da mucha importancia. En lo que respecta al español, y en lo que atañe exclusivamente al estudio de este idioma por personas no nativas, hay un gran terreno de investigación por descubrir.

Sin embargo, en relación con la metodología colaborativa y con el aprendizaje basado en proyectos, sí que hay una gran variedad de literatura científica que permite contraponer diferentes puntos de vista que son de utilidad cuando se proponen planteamientos de esta índole. Con todo, conforme la innovación progresa en las áreas específicas del conocimiento que este TFM destaca, como la asunción por parte de los aprendices de un papel más activo gracias a las TIC, la bibliografía sobre métodos basados en la colaboración y sobre el ABP, al aplicarse en nuevos escenarios, podrá enriquecerse.

En propuestas como estas, conviene no olvidar el prisma ELE, por lo que el hecho de que se integren distintas disciplinas, los presupuestos metodológicos no han de olvidar que el foco no se puede escapar de la capacitación comunicativa. La combinación, bien llevada, de las ventajas que presentan los recursos tecnológicos, una mayor autonomía de los alumnos en su proceso formativo o el empleo de la literatura en estos planteamientos didácticos puede brindar muchos beneficios, pero se corre el riesgo de que se difumine el estudio de la lengua y el empoderamiento comunicativo del alumnado.

En cuanto al proyecto en sí, cabe subrayar que, más allá de demandar un nivel alto de los alumnos, se erige una conclusión clara, común a esta suerte de propuestas: ha de ser realista. La tendencia a exigir máximos sobre el papel es muy tentadora, pero destina a las aspiraciones que se siguen, desde un principio, al fracaso. En este TFM, por ejemplo, se planteó la posibilidad de diseñar algunas actividades específicas con las que combinar el uso de las funciones lingüísticas y el tratamiento de la literatura española. Sin embargo, como se ha explicado, se descartó, ya que se consideraba irrealizable en un contexto de una asignatura de Lengua y Literatura, que no se limita a la realización del proyecto, dentro de un curso de *première* de las SIE.

A su vez, resulta importante la flexibilidad. Todas las decisiones sobre aspectos como las actividades, el trabajo de las competencias o la evaluación se toman de manera documentada, pero se hace *a priori*, por lo que la realidad cambiante del aula puede confirmarlas como certeras o ponerlas en entredicho. En este sentido, es importante que el docente tenga capacidad de autocrítica en la evaluación que hace del proyecto, así como que sepa escuchar las demandas del alumnado. Es la mejor manera de corregir a tiempo los parámetros que exijan una rectificación o que admitan cualquier clase de mejora.

De forma resumida, se pueden subrayar las siguientes conclusiones:

- Hay un gran margen de trabajo en las propuestas didácticas que, en el ámbito ELE, aúnen el enfoque comunicativo y el uso de la literatura.
- La mayoría de proyectos educativos que recurren al pódcast proponen el uso de esta herramienta como un recurso de consulta, no como una opción para que los estudiantes adquieran un rol cercano al de prosumidor.
- En inglés, hay una gran variedad de trabajos en segundas lenguas con apuestas alternativas para reforzar la competencia comunicativa y la expresión oral, un terreno no tan explorado en castellano.
- La literatura científica existente sobre la metodología colaborativa y el aprendizaje basado en proyectos es bastante variada, pero siempre se puede enriquecer con proyectos ELE que, por ejemplo, indaguen en nuevas vías mediante las cuales los alumnos pueden asumir un rol de prosumidor gracias a las TIC.
- Los trabajos ELE que integran distintas disciplinas pueden correr el riesgo de darle menos importancia a la capacitación comunicativa del alumnado, lo que ha de ser siempre prioritario.
- Los proyectos de esta índole deben ser siempre realistas y flexibles, de modo que se adapten a las circunstancias y a las realidades cambiantes del aula.

Todas estas conclusiones convergen en un punto común: lo más importante de cualquier tipo de proyecto de innovación es su puesta en marcha. Solo así se podrán confirmar o refutar las propuestas que se construyan en el papel.

## **6. VALORACIÓN CRÍTICA**

A riesgo de sonar repetitivo, creo que lo más importante de cualquier proyecto que se pretenda llevar al aula es que sea realista. Ello no solo depende de que se atenga a los recursos y a las posibilidades de cada centro, sino que responda a las necesidades de los reales tanto de los docentes como, muy especialmente, de los alumnos.

En los últimos años, han aflorado multitud de propuestas didácticas que explotan las posibilidades de las TIC, pero no siempre se han enfocado desde prismas que, verdaderamente,

contribuyen a solventar los retos que, durante el día a día, se presentan en el aula.

Estas necesidades cambian mucho según los condicionantes, algo que ocurre en todas las realidades educativas y que se ve, con mayor claridad, en los muchos escenarios englobados dentro del aprendizaje de segundas lenguas. Un instituto que tiene una sección de español como el Centre International de Valbonne, una organización no gubernamental que enseña castellano a inmigrantes, una academia que prepara alumnos del programa Erasmus... Las circunstancias en estos contextos son muy dispares, por lo que las respuestas han de ser obligatoriamente distintas.

Este TFM no es más que una propuesta que intenta cubrir algunas necesidades en entorno muy específico. Todo lo que aquí se plantea es completamente rebatible, puesto que, con total seguridad, habrá aspectos que se puedan mejorar. Personalmente, me produciría una gran satisfacción que un proyecto similar, al menos, a este se pudiera llevar a cabo. Si eso ocurriera, los docentes responsables del mismo deberían introducir todas las modificaciones que estimasen oportuno. Esto último conduce a la antes mencionada flexibilidad. Únicamente un proyecto que se pueda adaptar a las circunstancias siempre cambiantes del aula será de utilidad.

En otro orden de cosas, cabe destacar que, a pesar de que este TFM esté orientado al aprendizaje ELE, una propuesta similar se podría implementar en otros escenarios. Con los pertinentes cambios, por ejemplo, habría posibilidad de integrarlo como parte de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura que se imparte en los institutos del sistema educativo español. Al final y al cabo, cuestiones como la capacitación comunicativa, la asunción de un rol activo por parte de los discentes o la mejora en la competencia digital benefician a todo tipo de alumnado.

Por último, me gustaría incidir en la importancia de la continua formación del profesorado. Solo un docente abierto a los nuevos cambios y que, incluso, se pueda adelantar a estos, será capaz de guiar a un grupo por terrenos muchas veces desconocidos. Esto no quiere decir que todos los profesores deban participar en proyectos como este. Cada profesional de la enseñanza presenta sus propias circunstancias y tiene un mayor conocimiento en unas determinadas áreas. Lo que sí sería recomendable es que todos ellos escaparan de fórmulas homogeneizadoras y que, sobre todo, no perdieran la pasión por enseñar.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- ABAD SEGURA, E., GONZÁLEZ ZAMAR, M., INFANTE MORO, J. y RUIPÉREZ GARCÍA, G. (2020). Sustainable management of digital transformation in higher education: Global Research Trends. *Sustainability*, 12(5), 2107. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/5/2107>.
- ABDULRAHMAN, T., BASALAMA, N., y WIDODO, M. (2018). The Impact of Podcasts on EFL Students' Listening Comprehension. *International Journal of Language Education*, 2(2), 23-33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1245044>.
- ALBALADEJO GARCÍA, M. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1-51. <http://www.marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele>
- ALBALADEJO GARCÍA, M.<sup>a</sup> D. (2017). La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta a partir de textos narrativos (Tesis doctoral, Universidad de Jaén). <http://ruja.ujaen.es/handle/10953/889>.
- ALDANA, Y. (2018). Integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), 133-145. [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid).
- ARANTES, J., GONÇALVES, P., y HESS, A. (2015). Creating a project-based learning environment to improve project management skills of graduate students. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 3(2). <https://journals.aau.dk/index.php/pbl/article>.
- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina. Disponible en formato físico.
- BAQUERO, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique. Disponible en formato físico.
- BELL, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098650903505415>.
- BERTUZZI, M. F. (2021). Centennials en la universidad: prosumidores de contenidos en el aula. En *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (134).

<https://pub.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/5020>.

CÁRDENAS, C., y RAMÍREZ, A. (2021). Use of podcast in the english language teaching. *Boletín Redipe*, 10(2). <https://revista.redipe.org/index.php/1>.

CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò. Disponible en formato físico.

CASTILLO VÍQUEZ, A. (2004). Reflexiones acerca de la enseñanza de la literatura en las clases de español como segunda lengua: una nueva destreza por desarrollar a partir de una nueva propuesta metodológica. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 30(2), 247-260. <https://doi.org/10.15517/rfl.v30i2.4448>.

CHACÓN, C. y PÉREZ, C. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, pp. 41-54. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36818685005.pdf>.

COHEN, D. y PEREYRA, M. (2010). *Lenguajes de la radio*. Brujas. [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4636/cohen\\_pereyra](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4636/cohen_pereyra).

CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, trad.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/).

DÍAZ-BARRIGA, F., y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33899565/aprendizaje\\_significativo.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33899565/aprendizaje_significativo.pdf).

FARDAVOODI, M., ISMAILI, S., Y MORTEZA, G. (2020). Investigating the Effect of Using Educational Podcasts on Listening Comprehension of Language Learners. *Randwick International of Education and Linguistics Science*, 1(1), 101–106. <http://www.randwickresearch.com/index.php/rielsj/article/view/35>.

GALÁN, F. (2018). *Aplicaciones del podcast en el aula de ELE*, E-eleando , ELE en la red, número 8. <file:///C:/Users/talet/OneDrive/Escritorio/M%C3%A1ster>.

GASCÓN BAQUERO, M. (1991). *La radio en la educación no formal*. Barcelona: Ediciones

CEAC, S.A. Disponible en formato físico.

GOLDMAN, T. (2018). The Impact of Podcasts in Education, *Pop Culture Intersections*. 29. [https://scholarcommons.scu.edu/engl\\_176/29](https://scholarcommons.scu.edu/engl_176/29).

GÓMEZ BARRIOS, F., Y PALMA VELÁSQUEZ, E. (2019). El podcast en el desarrollo de las habilidades orales en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *EDUCARE*, 24(78), 237–251. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284005/35663284005.pdf>.

GUASCH, O. (2011). Las lenguas en la enseñanza. En U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua castellana y literatura. Complementos para la formación disciplinar* (pp. 81-102). Graó. Disponible en formato físico.

GUMILANG, W. (2019). The use of Radio Podcast in teaching listening comprehension at STKIP PGRI Tulungagung. In *The International English Language Teachers and Lecturers Conference* (Vol. 3, No. 1, p. 251). <http://ineltal.um.ac.id/wp-content/uploads/2020/01/35>

HERRERA JIMÉNEZ, F. (2007). Web 2.0 y didácticas de lenguas: un punto de encuentro. *Glosas didácticas Revista Electrónica Internacional*, 16, pp. 18-26. <https://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf>

HERRERO, C. (2021). La educación transmedia como estrategia innovadora para integrar lengua y cultura en la enseñanza de ELE. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 7, 50-66. <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v7-herrero/83-pdf-es>.

HSIAO, D. y VIECO, M. (2012). El podcast bien entendido en curso intensivo es más divertido. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (15), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152423004.pdf>.

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).

JENKINS, H. et al. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The McArthur Foundation. <https://eric.ed.gov/?id=ED536086>.

JIMÉNEZ CALDERÓN, F. (2013). En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de

- ELE. *Tejuelo, Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 18, 9-23. [mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2551/1683](http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2551/1683).
- JUÁREZ MORENA, P. (1998). La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. En Á. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 277-283). Actas del VII Congreso Internacional de ASELE (Almagro, 25-28 de septiembre de 1996). [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele).
- KAPLÚN, M. (1999). Producción de programas de radio. El guion y la realización. Quito, Ecuador: Ediciones CIESPAL. <https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/>.
- LAASER, W., JASKILIOFF, S. y RODRÍGUEZ BECKER, L. (2010). Podcasting: ¿Un nuevo medio para la Educación a Distancia?, *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (23). <https://revistas.um.es/red/article/view/111681/106001>.
- LI, C. (2009). A research on second language acquisition and college English teaching. *English Language Teaching*, 2(4), 57. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1083725>.
- MALEY, A., y DUFF, A. (1989). *The inward ear: Poetry in the language classroom*. Cambridge University Press, 40 West 20th St., New York, NY 10011. <https://eric.ed.gov/?id=ED316879>.
- MCLOUGHLIN, C., LEE, M. Y CHAN, A. (2008). *Using student generated podcast to Foster reflection and metacognition*. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/aeipt.159911>.
- MARTÍN PERIS, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, (16), 101- 129. <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle>.
- MARTÍN PERIS, E. (dir.). (2008). Enfoque comunicativo. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes; SGEL. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele).
- MEDINA, M. y TAPIA, M. (2017). El aprendizaje basado en proyectos: una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6220162>.
- PARLAMENTO DE LA UNIÓN EUROPEA Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión*

europa, 30 (12). <https://eur-lex.europa.eu/oj/direct-access.html?locale=es>.

PEÑAS RUIZ, A. (Ed.). *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales*. Madrid: enClave-ELE/UDIMA, 2021. Disponible en formato físico.

PÉREZ VALERA, F. (2013). *La Radio es una cosa seria. Reflexiones e investigaciones sobre la radio en Venezuela*. Caracas: Fundación Juan Vives Suriá. Disponible en formato físico.

PIAGET, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel. Disponible en formato físico.

PIÑÓN, M., y MANRÍQUEZ, M. (2017). Podcast para el desarrollo de habilidades lectoras y verbales. En, J. Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez y E. Sánchez-Rivas, (Edit.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. UMA Editorial. <http://www.enriquesanchezrivas.es/congresotic/>.

RÍOS SANTANA, H. (2017). De consumidores pasivos a prosumirtuadores de contenido en la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de lenguas: no solo podcast. *Boletín de ASELE*, (56), 31-43. <https://www.academia.edu/37970146/Bolet>.

ROBINSON, K. (2015). *Escuelas creativas*. Buenos Aires: Grijalbo. Disponible en formato físico.

RODRÍGUEZ SANDOVAL, VARGAS SOLANO, É. y LUNA CORTÉS, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3256380>.

RUIZ ÁNGULO, S. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza a través de la interdisciplinariedad en el nivel de bachillerato de la unidad educativa Milenio Malimpia*. (Tesis doctoral) Ecuador-PUCESE-Maestría Innovación en Educación. <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2566>.

SABORÍO, S. (2018). Podcasting: Una herramienta de comunicación en el entorno virtual. *Innovaciones Educativas*, 20(29), 95–103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?>

SALAZAR, C. Y GAVILANES, A. (2019). La interdisciplinariedad como eje transversal en la enseñanza de la asignatura de Emprendimiento y Gestión. *Espíritu Emprendedor TES*, 3(1), 94-104. <http://206.189.217.80/index.php/revista/article/view/115/97>.

SANMARTÍN VÉLEZ, J. (2011). La literatura en la clase de E/LE: objetivos y actividades. En J. de

Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (vol. I, pp. 793-804). Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE (Salamanca, 29 de septiembre-2 de octubre de 2010). <https://cvc.cervantes.es/ensenanza>.

SANZ PASTOR, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, (59), 5-23. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza>.

SELLAS, A. (2010). *Podcasting: Un nuevo medio para la experimentación y la docencia*. *Portal de la Producción Científica de UVic - UCC*. <http://www.tonisellas.cat/up>.

SOHRABI, B. e IRAJ, H. (2016). Implementing flipped classroom using digital media: A comparison of two demographically different groups perceptions. *Computers in Human Behavior*, 60, 514-524. <https://www.sciencedirect.com/science/article>.

SOLANO, I. y AMAT, L. (2008): Integración de podcast en contextos de enseñanza: criterios para el diseño de actividades, en *DIGITUM, Biblioteca Universitaria*. <http://digitum.um.es/xmlui>.

STANLEY, G. (2005). Podcasting for ELT. *British Council BBC*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973102>.

TALLEI, J. (2010). Los *podcasts* en la enseñanza de ELE. *Didactired. Centro Virtual Cervantes*. [https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre\\_10/25102010.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_10/25102010.htm).

VYGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo: España. Disponible en formato físico.

VILA CARNEIRO, Z. (2015). Literature in SFL Situations: Some Ideas for Teaching Spanish Golden Age Theatre. *Docencia e Investigación*, 25(2), 11-25. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/13271>.

## 8. ANEXO

Todos los anexos son de elaboración propia.

### 8.1. Anexo I. Temporalización y reparto de los contenidos literarios

Programa	Temporalización	Contenido común	Contenidos a elegir
<b>1.</b> <b>De la Edad Media al</b> <b>Renacimiento</b>	Desde el 2 de septiembre al 22 de octubre	<i>La Celestina</i> y su influencia en la transición hacia el Renacimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>La Celestina</i>: ¿a qué género pertenece?</li> <li>• La poética de Garcilaso de la Vega</li> <li>• Boscán y la llegada de las formas italianas</li> <li>• El <i>Lazarillo</i> y el nacimiento de la picaresca</li> <li>• El legado del <i>Lazarillo</i>: otras novelas importantes de la picaresca española</li> <li>• La lírica religiosa en el Renacimiento: fray Luis de León, san Juan de la Cruz y santa Teresa</li> </ul>
		* Desde el 2 hasta el 10 de septiembre, también se empleará tiempo para familiarizar a los alumnos con los aspectos técnicos del proyecto.	
<b>2.</b> <b>El resto del Siglo de</b> <b>Oro</b>	Desde el 8 de noviembre al 17 de diciembre	La primera novela española moderna: El <i>Quijote</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El resto de la obra cervantina</li> <li>• La lírica en el Barroco: Góngora, Quevedo y Lope</li> <li>• La creación del teatro nacional: Lope de Vega</li> <li>• Evolución del teatro barroco: Calderón y</li> </ul>

			<p>Tirso de Molina</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La influencia de la dramaturgia europea en la literatura española: Shakespeare y Molière</li> <li>• Las grandes olvidadas del Siglo de Oro: María de Zayas, Ana Caro, Catalina de Erauso, sor Juana Inés de la Cruz...</li> </ul>
<p><b>3.</b> <b>El Romanticismo</b></p>	<p>Desde el 3 de enero al 4 de febrero</p>	<p><i>Don Juan Tenorio</i>, la gran obra de Zorrilla</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La poesía romántica: Espronceda</li> <li>• La prosa romántica: novela histórica y costumbrismo</li> <li>• Los artículos de Mariano José de Larra</li> <li>• Otros autores románticos españoles</li> <li>• El Romanticismo tardío: Bécquer y Rosalía de Castro</li> </ul>
<p><b>4.</b> <b>Realismo</b></p>	<p>Desde el 21 de febrero al 25 de marzo</p>	<p>Benito Pérez Galdós, el gran autor del realismo español</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Doña Perfecta</i> y otras obras de Galdós</li> <li>• La influencia del realismo europeo en la literatura española</li> <li>• El naturalismo de Zola: ¿existió en España?</li> <li>• La huella naturalista. Emilia Pardo Bazán</li> <li>• Cecilia Böhl de Faber, su obra como Fernán Caballero</li> <li>• La generación de 1868: otros autores</li> </ul>

			realistas españoles
<p><b>5.</b> <b>Desde el modernismo a las vanguardias</b></p>	<p>Desde el 28 de marzo al 8 de abril y desde el 25 de abril al 20 de mayo</p>	<p>Antonio Machado y sus <i>Campos de Castilla</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rubén Darío, el primer gran modernista</li> <li>• Otras obras líricas de Antonio Machado</li> <li>• La poesía de Juan Ramón Jiménez</li> <li>• La prosa de Pío Baroja: <i>El árbol de la ciencia</i></li> <li>• El teatro de Valle-Inclán: <i>Luces de bohemia</i></li> <li>• Las mujeres del 98: Carmen de Burgos, Consuelo Álvarez Pool y Concha Espina.</li> <li>• La generación del 98: otros autores</li> </ul>
<p><b>6.</b> <b>La generación del 27 y Miguel Hernández</b></p>	<p>Desde el 23 de mayo al 30 de junio</p>	<p>El teatro de Federico García Lorca</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lírica lorquiana</li> <li>• Otros grandes líricos del 27: Alberti, Guillén, Aleixandre y Cernuda</li> <li>• Las influencias europeas en el 27</li> <li>• La literatura de las Sinsombrero</li> <li>• Miguel Hernández: de la generación del 27 a la del 36</li> <li>• La lírica de Miguel Hernández</li> </ul>

## 8.2. Anexo II. Inclusión de las funciones lingüísticas del PCIC en los distintos programas

<b>Programa</b>	<b>Funciones lingüísticas recogidas en el <i>PCIC</i></b>	<b>Formatos periodísticos</b>
<b>1. De la Edad Media al Renacimiento</b>	1.3. Dar información 1.6. Describir 1.7. Narrar	Boletín de noticias curiosas Crónica Reportaje
<b>2. El resto del Siglo de Oro</b>	2.1. Pedir opinión 2.2. Dar una opinión 2.3. Pedir valoración 2.4. Valorar	Coloquio Entrevista Editorial Crónica
<b>3. El Romanticismo</b>	2.6. Posicionarse a favor o en contra 2.7. Preguntar si se está de acuerdo 2.9. Expresar acuerdo 2.10. Expresar desacuerdo	Debate Cara a cara Editorial
<b>4. Realismo</b>	2.12. Presentar un contraargumento 2.13. Expresar certeza y evidencia 2.14. Expresar falta de certeza y evidencia	Debate Coloquio Cara a cara
<b>5. Desde el modernismo a las vanguardias</b>	2.15. Invitar a formular una hipótesis 2.16. Expresar posibilidad 2.19. Preguntar por el conocimiento de algo 2.20. Expresar conocimiento	Crónica Debate Entrevista Editorial

	2.21. Expresar desconocimiento	
<p><b>6.</b>  <b>La generación del 27 y Miguel</b>  <b>Hernández</b></p>	<p>3.1. Preguntar por gustos e intereses  3.2. Expresar gustos e intereses  3.4. Preguntar por preferencias  3.5. Expresar preferencias  3.6. Expresar indiferencia o ausencia de preferencia</p>	<p>Entrevista  Cara a cara  Debate  Coloquio</p>

### 8.3. Anexo III. Evaluación del programa por parte del docente

<b>EVALUACIÓN DEL PROGRAMA</b>				
Alumno y grupo:				
<b>CRITERIOS INDIVIDUALES</b>	<b>VALORACIÓN</b>			
	<b>Insuficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Notable</b>	<b>Sobresaliente</b>
<b>Transmisión de información y fluidez</b>	No es capaz de transmitir la información de manera clara y fluida en casi ninguna ocasión.	Es capaz de transmitir la información de manera clara y fluida en algunas ocasiones.	Es capaz de transmitir la información de manera clara y fluida en muchas ocasiones.	Es capaz de transmitir la información de manera clara y fluida en todas —o en casi todas— las ocasiones.
<b>Gramática</b>	No usa las estructuras gramaticales estudiadas de forma adecuada en casi ningún momento del discurso.	Usa las estructuras gramaticales estudiadas de forma adecuada en algunos momentos del discurso.	Usa las estructuras gramaticales estudiadas de forma adecuada en muchos momentos del discurso.	Usa las estructuras gramaticales estudiadas de forma adecuada en todos —o en casi todos— los momentos del discurso.
<b>Vocabulario</b>	No emplea el vocabulario trabajado de forma adecuada casi ninguna vez.	Emplea el vocabulario trabajado de forma adecuada algunas veces.	Emplea el vocabulario trabajado de forma muchas veces.	Emplea el vocabulario trabajado de forma adecuada todas —o casi todas— las veces.
<b>Compresión oral</b>	No comprende los mensajes orales que recibe en casi ninguna ocasión.	Comprende los mensajes orales que recibe en algunas ocasiones.	Comprende los mensajes orales que recibe en muchas ocasiones.	Comprende los mensajes orales que recibe en todas —o en casi todas— las ocasiones.
<b>Pronunciación</b>	No pronuncia de forma adecuada en casi ningún momento del discurso.	Pronuncia de forma adecuada en algunos momentos del discurso.	Pronuncia de forma adecuada en muchos momentos del discurso.	Pronuncia de forma adecuada en todos —o en casi todos— los momentos del discurso.
<b>CRITERIOS GRUPALES</b>	<b>VALORACIÓN</b>			
	<b>Insuficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Notable</b>	<b>Sobresaliente</b>
<b>Contenidos</b> Nota:	La información es deficiente y no se jerarquizan los contenidos.	Se desarrollan con escasa información, sin jerarquizar los contenidos.	Se desarrollan con la suficiente información, jerarquizando los contenidos de forma más o menos clara.	Se desarrollan con la suficiente información, jerarquizando los contenidos de forma clara y dando prioridad al tema central.

<p><b>Coordinación</b></p> <p>Nota:</p>	<p>Los participantes no organizan sus intervenciones correctamente, repartiendo el tiempo de las mismas de forma poco equitativa y se interrumpen al hablar.</p>	<p>Los participantes no organizan sus intervenciones correctamente, repartiendo el tiempo de las mismas de forma poco equitativa y no se interrumpen al hablar.</p>	<p>Los participantes organizan bien sus intervenciones, pero el reparto de los tiempos de las mismas no es adecuado y no se interrumpen al hablar</p>	<p>Los participantes organizan bien sus intervenciones, repartiendo el tiempo de las mismas adecuadamente y sin interrumpirse.</p>
<p><b>Funciones lingüísticas</b></p> <p>Nota:</p>	<p>El grupo no desarrolla las funciones lingüísticas demandadas para el programa.</p>	<p>El grupo desarrolla las funciones lingüísticas demandadas para el programa, pero solo lo hace de forma correcta en algunas ocasiones.</p>	<p>El grupo desarrolla las funciones lingüísticas demandadas para el programa y, además, lo hace de forma correcta en la mayoría de ocasiones.</p>	<p>El grupo desarrolla las funciones lingüísticas demandadas para el programa y, además, lo hace de forma correcta en todas, o casi todas, las ocasiones.</p>

#### 8.4. Anexo IV. Evaluación del proyecto por parte del profesor

EVALUACIÓN DEL PROYECTO						
Profesor:		Trimestre:				
CRITERIOS DE VALORACIÓN		1	2	3	4	5
<b>Objetivos</b>	Los objetivos han sido adecuados a las características y necesidades de los alumnos.					
	Valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos.					
<b>Competencias</b>	Se han tenido siempre en consideración las competencias clave.					
<b>Contenidos</b>	Los contenidos han sido adecuados a las características y necesidades de los alumnos.					
<b>Metodología</b>	La organización del aula ha sido adecuada.					
	Se han aprovechado los recursos del centro.					
	Las estrategias de enseñanza.					
	La idoneidad de la metodología.					
	Relaciones con los tutores.					
	Relaciones con las familias.					
	La idoneidad de los materiales curriculares.					
	La coordinación con los demás departamentos ha sido fluida.					
	La coordinación con los profesores del Departamento ha sido fluida.					
<b>Evaluación</b>	Los criterios de evaluación han sido adecuados a las características y necesidades de los alumnos.					
	Los procedimientos de evaluación han sido eficaces.					
<b>Atención a la diversidad</b>	Las medidas de individualización de la enseñanza: apoyo y refuerzo.					
	Las medidas adoptadas con el alumnado con NEE han sido pertinentes.					

### 8.5. Anexo V. Evaluación del proyecto por parte de los alumnos

Criterios a evaluar	Puntuación				
	1	2	3	4	5
<b>Objetivos</b> Los objetivos del proyecto demuestran ser pertinentes y relevantes para los intereses de los estudiantes.					
<b>Tratamiento de los contenidos</b> El tratamiento de los contenidos ha sido adecuado y ha ayudado a la comprensión de los mismos.					
<b>Interdisciplinarietà</b> La colaboración con los otros departamentos ha sido efectiva.					
<b>Participación del profesor</b> El profesor ha guiado y ayudado a los alumnos en todo lo relativo al proyecto.					
<b>Implementación de las TIC</b> Los recursos TIC innovadores son de utilidad para el desarrollo del proyecto escolar.					
<b>Competencia lingüística y comunicativa</b> El proyecto ha contribuido a alcanzar una mejor competencia lingüística y comunicativa en español.					
<b>Adquisición de los conocimientos literarios</b> El proyecto ha contribuido a lograr una mejor adquisición de los conocimientos literarios.					
<b>Observaciones</b>          					

