

**Máster Universitario en Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas  
mediante la Tecnología**

“Callejeros viajeros”.

Una situación de aprendizaje para la  
práctica del texto descriptivo con  
alumnado inmigrante en centros de  
secundaria.

Pablo Rebollo Hurtado

prebollohu@uoc.edu

11/06/2024

Tutora: Dra. Lucía Sánchez Bejerano

Trabajo final de máster

---

Curso 2023-2024, semestre 2

“Callejeros viajeros”. Una situación de aprendizaje para el estudio del texto descriptivo con alumnado inmigrante en centros de secundaria.

---

## ÍNDICE

<b>Abstract</b>	<b>4</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
1.1. Justificación	6
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>8</b>
2.1. Enfoques y métodos de enseñanza de la lengua extranjera	8
2.2. El enfoque por tareas (EPT)	9
2.3. El EPT y el uso de la tecnología	11
2.4. El texto descriptivo y su estudio en el aula de ELE	13
<b>3. OBJETIVOS DEL PROYECTO</b>	<b>15</b>
<b>4. METODOLOGÍA</b>	<b>16</b>
4.1. Contexto de enseñanza/aprendizaje	16
4.2. Perfil del aprendiz y necesidades	16
4.3. Diseño de la aplicación y justificación	17
<b>5. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA</b>	<b>17</b>
5.1. Diseño de la intervención	17
5.2. Propuesta de implementación, instrumentos y procedimientos	18
<b>6. PROPUESTA DE EVALUACIÓN</b>	<b>22</b>
6.1. La evaluación en el sistema educativo	22
6.2. Evaluación de la intervención	23
<b>7. CONCLUSIONES</b>	<b>24</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>25</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>29</b>
Anexo I. Descriptores operativos, competencias específicas y criterios de evaluación. Saberes básicos	29
Anexo II. El texto descriptivo: "La cara"	34
Anexo III. La técnica del knolling	35
Anexo IV. Ejemplo de knolling	38
Anexo V. Rúbrica de evaluación del knolling (individual)	39
Anexo VI. Guion “Callejeros viajeros”	40
Anexo VII. Rúbrica de evaluación del knolling (grupal)	43
Anexo VIII. Rúbrica de evaluación del profesor	44

## Abstract

“Callejeros viajeros” es una situación de aprendizaje de carácter intercultural dirigida a alumnado inmigrante adolescente con desconocimiento de los idiomas cooficiales de la Comunidad Valenciana. Este alumnado se encuentra matriculado en el segundo ciclo de la ESO.

El objetivo primordial de este proyecto es, a grandes rasgos, el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua española. Para ello, se propone trabajar desde la perspectiva del Enfoque por Tareas (EPT) mediado por la tecnología; en concreto, con las aplicaciones Canva y Aules (Moodle).

La técnica metodológica se basa en la realización de dos *knolling* ('bodegón') culturales y el trabajo con textos de carácter descriptivo.

En cuanto a la evaluación, se propone que sea, por una parte, una evaluación formativa que dé al estudiante protagonismo (evaluación entre pares) y que permita que a lo largo del proceso el alumno pueda mejorar; y, por otra parte, una evaluación final que sirva para evaluar al alumno en todas y cada una de las competencias clave del currículo de la actual ley educativa (LOMLOE).

Finalmente, se busca fomentar la inclusión y la integración de los alumnos inmigrantes, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado que contribuya a su desarrollo académico y personal.

Palabras clave: alumnado inmigrante, descripción, Canva, Aules, *knolling*.

## Abstract

"Callejeros viajeros" is a learning situation with an intercultural character aimed at immigrant adolescent students who are unfamiliar with the co-official languages of the Valencian Community. These students are enrolled in the second cycle of ESO.

The primary goal of this project is, broadly speaking, the development of students' communicative competence in the Spanish language. To achieve this, it proposes working from the perspective of Task-Based Learning (TBL) mediated by technology, specifically using the applications Canva and Aules (Moodle).

The methodological technique is based on the creation of two cultural knolling ('still life') and working with descriptive texts.

Regarding the evaluation, it is proposed to be, on one hand, formative assessment that gives students a leading role (peer assessment) and allows them to improve throughout the process; and, on the other hand, a final assessment that evaluates the student in each of the key competencies of the curriculum under the current educational law (LOMLOE).

Finally, it seeks to promote the inclusion and integration of immigrant students by fostering meaningful and contextualized learning that contributes to their academic and personal development.

Keywords: immigrant students, description, Canva, Aules, knolling.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La aplicación didáctica de la tecnología que se propone consiste en la creación de una situación de aprendizaje que sirva, por una parte, de ejemplo de cómo se puede llevar a cabo la atención al alumnado inmigrante por medio de la tecnología y, por otra, de cómo se puede evaluar su competencia comunicativa desde el punto de vista del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y en relación con el MCER.

A grandes rasgos, se pretende trabajar la competencia comunicativa de los alumnos, lo que conlleva la activación de una serie de saberes como son la selección de los géneros discursivos y los tipos de texto, los mecanismos de cohesión léxica y gramatical, la selección verbal, el vocabulario sobre el tema, etc.

No obstante, además de la competencia comunicativa, se trabajarán otras como la plurilingüe, la ciudadana o, especialmente, la digital.

### **1.1. Justificación**

Actualmente, en numerosos centros docentes de la Comunidad Valenciana, hay un porcentaje importante de alumnado inmigrante con desconocimiento de los idiomas vehiculares del currículo. Los profesores, especialmente los de materias no lingüísticas, se ven sobrepasados ante esta situación en tanto que deben atender a estos estudiantes en su mayoría con Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACIS), lo que inexorablemente conduce a estos alumnos a no poder superar las diferentes asignaturas, ya que las adaptaciones suelen ser tan solo de acceso al currículo. Ello también provoca que, a menudo, abandonen los estudios sin ni siquiera un título que dé cuenta de su conocimiento del idioma.

En este sentido, la tecnología es una gran aliada en la tarea de favorecer la integración y evaluación de estos alumnos. En esta propuesta, ello se concreta en el uso de Aules (EVA propio de la Comunidad Valenciana basado en Moodle) y Canva.

En concreto, el contexto para el cual va dirigida nuestra propuesta es el de un centro de ESO ubicado al sur de la Comunidad Valenciana, próximo a la Región de Murcia. Este municipio está catalogado como Territorio de Predominio Lingüístico Castellano (Ley 4/1983) y en él no se usa el valenciano apenas, por lo que en el instituto las clases del Programa de Compensatoria (Desconocimiento del idioma) van dirigidas a la enseñanza de la lengua castellana, que es la lengua vehicular. El valenciano en el centro queda relegado a la asignatura de “Valenciano: Lengua y Literatura”, de la que

muchos alumnos están exentos. No obstante, desde todos los departamentos se trabaja para evitar esta situación de diglosia.

El municipio, al igual que otros en los alrededores, atrae a numerosa mano de obra no cualificada que busca trabajo en el campo, lo cual ha provocado un aumento considerable de la inmigración, especialmente de origen magrebí. Esta nueva población, que según datos oficiales ya alcanza el 30 % del total de habitantes, se ha instalado en el municipio y poco a poco ha ido asentándose con sus propios servicios (mezquitas, carnicerías, peluquerías, talleres mecánicos...), lo que conduce a que no haya un enriquecimiento cultural y apenas haya contacto entre autóctonos y extranjeros.

La llegada de estas familias ha supuesto un verdadero parteaguas en el sistema educativo, donde la diversidad cultural es un hecho ante el que ningún docente puede hacer caso omiso. Día a día, se observa cómo llegan nuevos alumnos a los colegios de Educación Primaria y a los institutos de Educación Secundaria con un desconocimiento absoluto de las lenguas vehiculares.

En el centro seleccionado, en el curso académico 2023-2024, el número de alumnos con un desconocimiento del idioma que les impide seguir las clases asciende a treinta y dos en el tercer trimestre<sup>1</sup>.

Generalmente, todos los centros educativos cuentan con programas de acogida al alumnado nuevo que se inscriben en el más amplio programa de Compensatoria. En estos programas se prioriza la enseñanza del idioma, pero los recursos son limitados y los alumnos inmigrantes no pueden estar todas las horas de la jornada educativa aislados del resto de compañeros aprendiendo el idioma. Además, ello no favorece la integración con el resto de estudiantes y va en contra de la legislación vigente (Resolución de 5 de junio de 2018).

---

<sup>1</sup> El contexto y el funcionamiento de los programas del centro concreto aparecen recogidos en la PGA (Programación General Anual), aprobada por el Claustro de profesores y el Consejo Escolar el día 13 de diciembre de 2023.

“Callejeros viajeros”. Una situación de aprendizaje para el estudio del texto descriptivo con alumnado inmigrante en centros de secundaria.



(Imagen extraída de la Resolución de 5 de junio de 2018)

En consecuencia, la mayoría de docentes, en función de sus capacidades y de su buena disposición, busca recursos para que los nuevos alumnos puedan trabajar el idioma y, en el mejor de los casos, contenidos curriculares de su asignatura. No obstante, y debido a la carestía de materiales adaptados, casi siempre son materiales generales descontextualizados y que no se adaptan a las necesidades de la materia concreta.

En este contexto, la tecnología, como se ha mencionado más arriba, puede ser una gran aliada para la evaluación e integración de los alumnos.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Enfoques y métodos de enseñanza de la lengua extranjera

La lingüística es la rama de la Filología que se encarga del estudio del lenguaje y las lenguas naturales. Dentro de esta ciencia, y en un sentido amplio, se suele presentar la lingüística aplicada como un conjunto de disciplinas que, en contraposición a la lingüística teórica, alude a las aplicaciones prácticas de esta. No obstante, conviene tener en cuenta que los límites entre teoría y práctica no siempre son claros y sus ámbitos de actuación se entrecruzan constantemente.

En un sentido más restringido, el concepto de lingüística aplicada se utiliza en relación con su vertiente más pedagógica, esto es, la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, disciplina desde la cual se aborda el marco teórico de este trabajo.

Dada la necesidad del ser humano de comunicarse tanto con personas pertenecientes a su propia comunidad lingüística como con otras ajenas a esta, se comprende la relevancia que, desde diferentes disciplinas como la Lingüística, la Pragmática, el Análisis del Discurso o la Didáctica ha tenido la reflexión sobre cuáles

son los métodos y enfoques más propicios para la enseñanza de una lengua extranjera.

Como indican Richards y Rodgers (1986), el enfoque sirve para establecer la base teórica sobre la que se fundamenta el método de enseñanza de la lengua, mientras que el método supone la concreción práctica del enfoque. La elección de un método supone, asimismo, la elección de un programa, sus objetivos y contenidos, metodología e incluso el papel del docente y del estudiante.

Algunos de los enfoques y métodos<sup>2</sup> más conocidos y que recoge Cabrera Mariscal (2014) son el enfoque tradicional (método de traducción), el enfoque natural (método directo o método Berlitz), el enfoque estructural (método audiolingüístico, método situacional o método audiovisual), el enfoque comunicativo (método comunicativo o método nociofuncional) o el enfoque humanístico (método de respuesta física total, método del silencio, sugestopedia, programación neurolingüística o método de las inteligencias múltiples). A grandes rasgos, la mayoría de estos enfoques pueden agruparse en dos: enfoques de tipo sintético y enfoques de tipo analítico.

## **2.2. El enfoque por tareas (EPT)**

Los enfoques de tipo sintético (Long, 2003; McMillan, 2020) parten de la idea de que la lengua es una estructura en la que cada elemento que la forma se puede trabajar de forma discriminada. La consideración de la lengua como sistema viene sostenida por el Estructuralismo, escuela lingüística en la que se concibe que la lengua es un sistema de signos formado por subsistemas (fonológico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico) en relación jerárquica. Aprender una lengua, por tanto, supone conocer los diferentes elementos que la forman y sus reglas. El método de enseñanza se basa en la descripción de la lengua, yendo de lo más sencillo (fonemas y palabras) a lo más complejo (oraciones) dejando de lado el trabajo con textos, unidad lingüística comunicativa fundamental.

Hoy en día, este tipo de metodología de corte sintético se considera muy poco motivadora y muy poco eficiente, especialmente ante determinado tipo de alumnado, y se prefiere otra metodología de carácter analítico, donde las unidades de

---

<sup>2</sup>No obstante, tal y como se cita en el *Diccionario de términos clave de ELE del CVC*, actualmente, y pese a toda las reflexiones que han abordado la diferenciación, es muy común encontrar el término enfoque para referirse tanto a métodos como a enfoques propiamente dichos.

comportamiento lingüístico (funciones) son el punto de partida de los currículos que se emplean para planificar los cursos.

En el caso de los alumnos inmigrantes, estos se encuentran en una situación de total inmersión en la cultura española. Son capaces de entender, por ejemplo, los contenidos gramaticales y cómo y cuándo han de aplicarse, pero no siempre son capaces de extrapolar lo que aprenden a diferentes situaciones reales de la vida cotidiana.

Esta descontextualización y otros factores conducen al fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ello, es necesario el acercamiento a otros enfoques de tipo analítico, como es el conocido como Enfoque por Tareas (EPT), que es un tipo de enfoque centrado en la forma (Long, 2003; McMillan, 2020).

Como indica McMillan (2020, p. 2), “los alumnos aprenden el lenguaje realizando tareas significativas que suelen tener metas comunicativas parecidas a las de la vida real”.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se da de forma contextualizada, en situaciones reales y en contextos que tienen una relevancia para el estudiante. De esta forma, lo que aprende es fácilmente trasladable a situaciones que reconocerá (transferencia). Por tanto, es un aprendizaje eminentemente significativo, ya que puede entenderse como una especie de simulacro de situaciones comunicativas como las que se encontrarán en su vida cotidiana, en la continuación de sus estudios o incluso en el mundo laboral.

El enfoque por tareas no trata las destrezas comunicativas por separado ni mucho menos da prioridad a una de ellas en detrimento de otras, como ocurre en la enseñanza tradicional, donde las habilidades escritas son más valoradas. En este enfoque, todas las habilidades son trabajadas de forma integrada, pues todas ellas son necesarias para la resolución de las tareas, y se invita a que se dé una comunicación efectiva, centrada en la consideración de la lengua como un todo.

El enfoque por tareas es una metodología que, si bien aboga por la comunicación y defiende la formación de grupos colaborativos en los que cada alumno tiene un papel concreto, también permite que todos y cada uno de los estudiantes tengan un rol activo que permita su autonomía y el desarrollo de su competencia comunicativa.

Por último, otro motivo por el que seleccionar el enfoque por tareas como método en la enseñanza de un idioma es porque considera la lengua como un todo y ello permite que se lleve a cabo una evaluación auténtica del progreso de cada alumno y de su capacidad de desenvolverse en una situación real y no en su capacidad de resolver una prueba escrita de gramática. Como señala Long (2003, p. 16), “funcionar satisfactoriamente en el ambiente académico [...] significa poder llevar a cabo las tareas que requiere el contexto específico, lo cual implica que el uso de habilidades pragmáticas a veces resulta más importante que el conocimiento gramatical”.

En cuanto a las tareas, estas deben confeccionarse de manera que puedan vincularse con el plan de estudios de Secundaria. No se debe olvidar que el objetivo principal del programa de atención al alumnado inmigrante es que este pueda, cuanto antes, integrarse en el sistema educativo español y ser evaluado. El proceso de evaluación debe centrarse en cómo los estudiantes realizan sus tareas (meta o pedagógicas) y en su capacidad para desenvolverse en situaciones reales.

Algunas voces críticas hacen hincapié en que con este método se descuidan algunos contenidos, pero se ha de tener en cuenta que lo que se persigue no es trabajar contenidos, sino desarrollar competencias que movilicen ciertos saberes básicos.

### **2.3. El EPT y el uso de la tecnología**

La tecnología tiene un papel muy destacado y por ello son necesarios todos los recursos que sean posibles (tabletas, proyectores, aula de informática...). Las TIC son un apoyo valioso en la implementación del enfoque por tareas en la Educación Secundaria al fomentar la comunicación, el acceso a contenidos reales y al ayudar a la personalización del aprendizaje.

Hoy en día existen numerosas aplicaciones tecnológicas que ayudan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Algunas han sido diseñadas para la enseñanza de idiomas (Duolingo, Busuu...) y otras no específicamente para ello. En este último grupo es donde se incluyen Moodle y Canva.

Para un contexto como el seleccionado, una opción ambiciosa sería la creación de una aplicación que adaptara los contenidos curriculares de cada materia para que cada estudiante pudiera trabajar en clase contenidos ajustados a los de sus compañeros. Así, mientras que el grupo estudia en “Biología y Geología”, por ejemplo, las placas tectónicas, ellos podrían trabajar, sin son recién llegados,

contenidos relacionados con vocabulario básico de su nivel de la materia (“placa”, “volcán”, “tierra”, “mover”...).

Uno de los problemas de esta opción es si el centro cuenta con suficientes terminales tecnológicos para cada uno de los 32 alumnos. Afortunadamente, tras la pandemia de Covid-19 y ante la necesidad de que las clases continuaran en línea, se realizó la dotación a muchos centros de la Comunidad Valenciana de tabletas con conexión a internet. Ello fue gracias al plan MULAN (Model Unificat Lectiu d’Activitats No Presencials) que activó el gobierno de la región.

No obstante, sí son problemas más graves la inexistencia de un *software* que permita que cada asignatura tenga una versión adaptada y, especialmente, la falta de competencia digital de los docentes, aspecto este último en evaluación actualmente.

Por todo ello, esta propuesta es mucho menos arriesgada y se centra en de qué manera algunas aplicaciones podrían ayudar con este alumnado.

En la Comunidad Valenciana, en las instrucciones de inicio de curso 2023-2024 (Resolución de 27 de junio de 2023), en su artículo 11 (“ITACA. Tecnologías de la información y la comunicación y protección de datos personales”), se trata el tema de la protección de datos personales y se advierte de que no es posible usar aplicaciones ni servicios en línea que no cumplan una serie de requisitos. Actualmente, el servicio Appsedu (<https://portal.edu.gva.es/appsedu/es/inicio/>) facilita la tarea de selección de estas aplicaciones y se encarga de analizarlas para finalmente indicar si la aplicación está autorizada o no por la plataforma Portaledu.

Las aplicaciones cuyo uso se propone para esta situación de aprendizaje están validadas por la Conselleria de Educación:

a) AULES

Aules (EVA basado en Moodle) está desarrollado por la Conselleria de Educación y es una herramienta muy versátil que ofrece la posibilidad de adaptarse a los diferentes contextos educativos. Su flexibilidad permite que tanto docentes como estudiantes participen activamente en la gestión y organización de los cursos, lo que fomenta el ambiente colaborativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de sus grandes ventajas es que facilita la implementación de metodologías innovadoras y activas, como el aprendizaje colaborativo, el ABP, o el EPT a través de herramientas como foros, wikis, talleres, encuestas, cuestionarios, actividades H5P...

Con su uso, se favorece el proceso educativo del estudiante y se promueve, al mismo tiempo, la autonomía, la creatividad y la competencia digital.

Aules es una herramienta que posibilita la organización de materiales, la comunicación con los alumnos y su evaluación.

#### b) CANVA

Canva es un instrumento en línea que ofrece la posibilidad de crear, de forma sencilla e intuitiva, presentaciones, infografías, gráficos, carteles, tarjetas de presentación, etc. Su principal atractivo es la oferta de plantillas fácilmente editables y de elementos de su biblioteca que se pueden incorporar a los diferentes diseños (fondos, iconos, ilustraciones...).

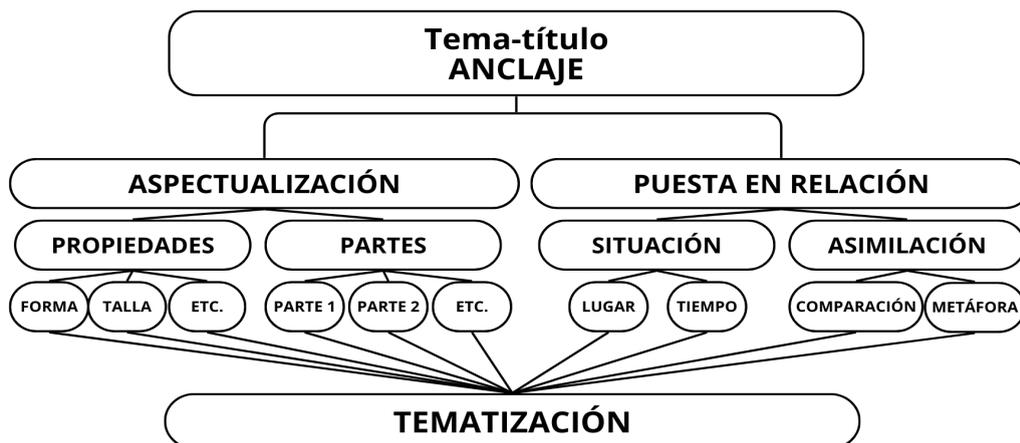
Otro aspecto relevante es que Canva facilita el trabajo en equipo colaborativo.

### **2.4. El texto descriptivo y su estudio en el aula de ELE**

El trabajo con textos descriptivos en la enseñanza de lenguas extranjeras contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa y ayuda a la mejora de ciertas habilidades como la interpretación o el aprendizaje de vocabulario nuevo.

A la hora de describir, el emisor ha de ser consciente que este es un proceso en tres partes (Santos, 2009): fase de observación, fase de reflexión y fase de expresión, siendo tan solo la tercera y última de carácter verbal, lo que ha de transmitirse en el aula.

Por otra parte, y siguiendo a Adam (1997) y su modelo secuencial, el texto descriptivo, que suele aparecer combinado con otros tipos de discurso, presenta un esquema prototípico que se caracteriza, especialmente, porque su recepción es simultánea y no lineal, como es el caso de, por ejemplo, el texto narrativo. Es conveniente que el docente conozca un modelo de secuencia descriptiva como el propuesto por Adam, ya que ello puede contribuir en la tarea de que los alumnos trabajen los textos descriptivos.



(Esquema tomado, traducido y simplificado de Adam, 1997, p. 84).

Como puede observarse, la secuencia descriptiva prototípica se resume en cuatro procedimientos o macrooperaciones; a saber: anclaje, aspectualización, puesta en relación y tematización.

1. Anclaje: se señala con un sustantivo o título aquello de lo que va a tratar la descripción. Lo ideal es que esta operación abra la descripción. Al nombrar de diferentes maneras al anclaje (sinónimos, hiperónimos, metáforas...) se da la reformulación.
2. Aspectualización: se indican las partes y propiedades (color, tamaño, forma...) del objeto descrito.
3. Puesta en relación: se ubica el objeto en el espacio y el tiempo. Al relacionar el objeto con otros similares se da otra operación conocida como asimilación.
4. Tematización: es posible reconducir nuestro texto convirtiendo en nuevo anclaje alguno de los elementos que han aparecido en las anteriores macrooperaciones.

Desde el punto de vista lingüístico, los textos descriptivos se caracterizan por los siguientes rasgos:

1. Uso del presente y del pretérito imperfecto de indicativo.
2. Predominio de verbos de estado (ser, estar, hallarse, encontrar, parecer, tener...).

3. Empleo mayoritario de sustantivos y, en menor medida, aparición de adjetivos y complementos referidos a ellos.
4. Abundancia de coordinación y yuxtaposición frente a subordinación.
5. Utilización de la modalidad oracional enunciativa.

Finalmente, desde el punto de vista de su tratamiento en clase de ELE, el *MCER* (2002) recoge cuál es el nivel de desempeño que los alumnos han de adquirir en cuanto a descripciones y narraciones en cada nivel:

<b>DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES</b>	
C2	Como en C1
C1	Realiza descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados.
B2	Desarrolla descripciones o narraciones claras, ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados.
B1	Realiza con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.
A2	Cuenta historias o describe algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos.
A1	No hay descriptor posible.

(MCER, 2002, p. 122)

Si se tiene en cuenta que los alumnos del programa reciben clase de español como lengua extranjera hasta que se considera que se desenvuelven de forma similar a como lo haría un estudiante con competencia de nivel B1, se entiende que sea conveniente conocer las orientaciones que el MCER da con respecto a cada nivel.

### **3. OBJETIVOS DEL PROYECTO**

El objetivo fundamental del presente TFM es el de presentar una situación de aprendizaje creada desde la perspectiva de EPT y mediada por la tecnología. Esta situación de aprendizaje va dirigida a un grupo de estudiantes inmigrantes con desconocimiento de las lenguas curriculares del sistema educativo valenciano.

Más en concreto, se pretende responder a la siguiente cuestión: ¿De qué manera el trabajo con textos descriptivos mediado por la tecnología puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del español como lengua extranjera?

Los objetivos específicos del proyecto son:

1. Trabajar el tipo de texto descriptivo, especialmente en lo tocante a las destrezas comunicativas expresivas.
2. Estudiar diferentes mecanismos de cohesión textual (recurrencia, sinonimia, campo asociativo, hiperonimia/hiponimia, anáforas y catáforas, elipsis, conectores...).
3. Reflexionar sobre las semejanzas y diferencias entre la cultura propia y la ajena.
4. Desarrollar la competencia digital del alumnado mediante el uso de las TIC (Moodle y Canva).
5. Evaluar a los estudiantes desde el punto de vista de la LOMLOE, pero teniendo en cuenta el MCER.
6. Desarrollar la habilidad de trabajar de forma colaborativa.

#### **4. METODOLOGÍA**

##### **4.1. Contexto de enseñanza/aprendizaje**

Se trata de un grupo de doce alumnos de origen extranjero que cursan 3º y 4º de la ESO en un centro público al sur de la Comunidad Valenciana, en la provincia de Alicante. Sus edades oscilan entre los 14 y 16 años y no tienen competencia comunicativa plena en lengua castellana. Seis de ellos son de origen magrebí (cuatro chicas y dos chicos), hay dos alumnas búlgaras, dos alumnos rumanos, un ucraniano y un estudiante chino. Presentan escolarización tardía en nuestro sistema educativo y, aunque tienen experiencia en el estudio de una lengua extranjera (asignaturas “Lengua Extranjera: Inglés” y “Lengua Extranjera: Francés”), sus conocimientos de castellano se sitúan, dependiendo de las destrezas y de otras variables como el grado de formalidad, entre los niveles A2 y B1 del MCER.

Dado su desconocimiento del idioma, en las 3 horas semanales de la materia de “Lengua Castellana y Literatura” salen de sus respectivas aulas para centrarse en el estudio del Español como Lengua Extranjera (ELE).

##### **4.2. Perfil del aprendiz y necesidades**

En el caso que nos ocupa, la necesidad de aprender castellano es, en principio, el que los estudiantes puedan desenvolverse en un medio lingüístico y cultural que les es ajeno. Más concretamente, se pretende que los alumnos puedan trabajar las

diferentes materias que forman el currículo de Secundaria y finalmente obtener su título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

El desconocimiento del idioma provoca que estos estudiantes se encuentren algo desmotivados en las materias cuyos saberes no comprenden. Sin embargo, las horas de ELE las acogen con cierto agrado debido a que pueden seguir las clases, a que ven cómo mejoran en el estudio del idioma y a que se emplea una metodología activa, participativa, significativa y colaborativa. Además, se trata de un grupo que muestra una gran motivación en cuanto al uso de los dispositivos tecnológicos para el aprendizaje que se emplean en el desarrollo de estas clases.

### **4.3. Diseño de la aplicación y justificación**

La situación de aprendizaje “Callejeros viajeros” se inserta en una programación didáctica que pretende el desarrollo de las competencias clave propuestas por la LOMLOE, pero teniendo en cuenta el desconocimiento del idioma de los estudiantes. Es una programación que invita totalmente a la inclusión del alumnado.

La metodología empleada invita a la enseñanza de idiomas mediante el acercamiento a los diferentes contenidos curriculares. Como se señala en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria:

La diversidad lingüística de la mayor parte de los contextos escolares y la innegable necesidad de una educación plurilingüe para todo el alumnado invitan al tratamiento integrado de las lenguas como un cauce excelente para estimular la reflexión interlingüística y aproximarse a los usos sociales reales, en los que a menudo se han de manejar simultáneamente dos o más lenguas.

(Real Decreto 217/2022, 2022, p. 117).

## **5. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

### **5.1. Diseño de la intervención**

En cuanto a la programación, esta se divide en seis situaciones de aprendizaje para todo el programa. En concreto, la situación “Callejeros viajeros” es la número 5, con la que se cierra el segundo trimestre de los tres que forman el curso académico.

Se intenta que el título, “Callejeros viajeros”, sea atractivo y adecuado, especialmente por cuanto se relaciona con explorar diferentes culturas, lugares o conceptos desde diversas perspectivas.

Al hablar de situación de aprendizaje, se ha de considerar que esta es una herramienta que permite integrar los elementos curriculares de las distintas materias gracias al enfoque competencial y la realización de tareas de tipo significativo. No obstante, desde nuestro punto de vista, nos centraremos especialmente en la materia “Lengua Castellana y Literatura” y en sus competencias específicas.

La situación de aprendizaje propuesta entronca con el respeto a la multiculturalidad. En ella se pide como tarea a los alumnos que reflexionen sobre aspectos propios de sus respectivas culturas para después llevar a cabo un análisis comparativo que, en ningún caso, pretende ponderar la superioridad o inferioridad de un pueblo frente a otro.

Cuando se lleva a cabo una comparación, no solo se practican determinadas estructuras gramaticales y pragmáticas, sino que también se van a tratar, como señala Aponte-Buitrago (2015), una serie de elementos culturales que posibilitan que haya interculturalidad, entendiendo por “cultura” aquello que nos rodea (creencias, tradiciones, costumbres...) y por “interculturalidad” las relaciones existentes entre las diferentes culturas.

Una perspectiva intercultural, absolutamente necesaria, solo se consigue si se relaciona la propia cultura con la cultura de la lengua extranjera, si se usan las estrategias correctas para acercarse a la otra cultura y si se es capaz de ser intermediario entre la cultura ajena y la propia.

Los descriptores operativos, competencias específicas, criterios de evaluación y saberes específicos de la situación de aprendizaje “Callejeros viajeros” pueden consultarse en el anexo I.

La metodología empleada se centra en utilizar tareas auténticas y situaciones del mundo real (EPT). Este método ha sido reconocido por su efectividad durante más de treinta años y destaca por su enfoque práctico y centrado en el alumno.

## **5.2. Propuesta de implementación, instrumentos y procedimientos**

La tarea final que se persigue en esta situación es la creación de una presentación donde los alumnos muestren algunas de las características que existen en sus diferentes países de origen (u otros) en diversos ámbitos como pueden ser la gastronomía, las celebraciones, la vida cotidiana o la educación.

Para ello, se llevarán a cabo las siguientes actividades:

Sesión nº	Objetivos	Desarrollo	Materiales y herramientas
1	-Conocer los objetivos de la situación de aprendizaje, su evaluación y su temporalización. -Evaluar a los estudiantes (PRETAREA).	-Presentación del docente. -Evaluación inicial.	-Presentación en Canva/Power Point o equivalente. -Plataforma Aules. -Pizarra. -Proyector.
2-3	-Acercarse a las características gramaticales y textuales de los textos descriptivos. -Practicar las características de este tipo de textos. -Aproximarse a diferentes tipos de textos descriptivos (géneros discursivos).	-Exposición del profesor. -Prácticas de los alumnos: por ejemplo, “La cara” (anexo II).	-Presentación en Canva/Power Point o equivalente. -Textos descriptivos. -Plataforma Aules. -Pizarra. -Proyector.
4	-Informar sobre <i>la técnica del knolling</i> (anexo III).	-Exposición del profesor. -Visualización de un vídeo de Youtube:  <a href="#">Knolling literario 2021</a>	-Presentación en Canva/Power Point o equivalente. -Textos descriptivos. -Plataforma Aules. -Pizarra. -Proyector.
<b>Uso de la tecnología en las sesiones 1-4</b>			
<p>-En clase se expondrán varias presentaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una que verse sobre los objetivos de la situación de aprendizaje;</li> <li>• otra que explique los saberes necesarios para el trabajo con textos descriptivos; y,</li> <li>• una tercera sobre la técnica del <i>knolling</i>.</li> </ul> <p>-Estas presentaciones estarán realizadas por el profesor usando, por ejemplo, Canva.</p> <p>-Se expondrán empleando la pizarra digital o un ordenador con proyector y, además, se colgarán en Aules con la funcionalidad “Archivo” de la plataforma para que los estudiantes puedan consultarlas cuando quieran.</p>			
4-5	-Crear un <i>knolling</i> vital.	-Combinación en Canva de elementos	-Canva. -Identidad digital.

“Callejeros viajeros”. Una situación de aprendizaje para el estudio del texto descriptivo con alumnado inmigrante en centros de secundaria.

		relacionados con sus países de origen (u otro). -Escritura de texto descriptivo de cada objeto (anexo IV). -Subida del enlace al trabajo a la plataforma Aules.	-Procesador de textos. -Plataforma Aules. -Tabletas del centro.
<b>Uso de la tecnología en las sesiones 4 y 5</b>			
<p>-Los alumnos, haciendo uso de su identidad digital (<a href="mailto:nombre@alu.edu.gva.es">nombre@alu.edu.gva.es</a>), se unirán a la clase del docente en la aplicación Canva y realizarán sus trabajos.</p> <p>-Para el documento descriptivo, harán uso de cualquier procesador de textos como, por ejemplo, Microsoft Word, al cual tienen acceso a través de su cuenta Teams.</p> <p>-Tanto el Canva como el documento explicativo se subirán en PDF al EVA Aules usando la funcionalidad “Taller”, que el profesor habrá creado con anterioridad (anexo V).</p>			
6	-Recibir retroalimentación.	-Envío de retroalimentación guiada de dos compañeros a través de la herramienta Taller de Aules (V).	-Plataforma Aules. -Tabletas del centro.
<b>Uso de la tecnología en la sesión 6</b>			
<p>-Cada alumno realizará la revisión del trabajo de dos de sus compañeros y lo evaluará completando la rúbrica de evaluación del <i>knolling</i> a través de Aules. La selección la realiza la propia herramienta de forma aleatoria.</p> <p>-Tras ello, todos recibirán la evaluación de al menos dos compañeros.</p>			
7	-Modificar el trabajo.	-Cambios en el trabajo según las reacciones de los compañeros.	-Canva. -Identidad digital. -Plataforma Aules.
<b>Uso de la tecnología en la sesión 7</b>			
-Recibidos los comentarios, los alumnos harán sus modificaciones tanto del <i>knolling</i> como del texto descriptivo y se subirán la versión definitiva a Aules como “Tarea”.			
8	-Crear grupos de trabajo colaborativo.	-Creación de grupos colaborativos (3 estudiantes).	
8	-Idear descripción.	-Lluvia de ideas para la realización de Canva multicultural.	-Tabletas del centro.
9-10	-Crear un <i>knolling</i> multicultural	-Combinación en Canva de elementos relacionados con los lugares de origen de los estudiantes (u otros).	-Canva. -Identidad digital. -Tabletas del centro.

“Callejeros viajeros”. Una situación de aprendizaje para el estudio del texto descriptivo con alumnado inmigrante en centros de secundaria.

11-12	-Preparar un guion	-Creación de un guion partiendo de una plantilla (anexo VI) para grabar una descripción desde la plataforma de Canva.	-Canva. -Identidad digital. -Tabletas del centro.
<b>Uso de la tecnología en las sesiones 8-12</b>			
<p>-Los alumnos realizarán una nueva presentación en Canva de al menos tres diapositivas donde se presenten diversos elementos de tres culturas (las propias o no).</p> <p>-Además, a través de una plantilla que simule ser del programa “Callejeros viajeros”, crearán un guion.</p>			
13	-Grabar la exposición.	-Grabación del guion. -Subida del enlace del trabajo a la plataforma Aules (Taller).	-Tabletas del centro.
<b>Uso de la tecnología en la sesión 13</b>			
<p>-Cada grupo se grabará simulando ser los presentadores del programa “Callejeros viajeros” usando para ello las cámaras de las tabletas del centro.</p> <p>-El nuevo <i>knolling</i> y el vídeo final (producto) se subirán a Aules (“Taller”) para recibir los comentarios de los compañeros y la evaluación final.</p>			
13	-Realizar POSTAREA.	-Reflexión conjunta sobre la efectividad de la actividad.	
14	-Recibir retroalimentación. -Evaluar.	-Envío de respuesta guiada de dos grupos a través de la herramienta Foro de Aules (anexo VII). -Evaluación del docente tanto del proceso como del producto a través de Aules (anexo VIII).	
<b>EVALUACIÓN</b>			
<b>Uso de la tecnología en las sesiones 13-14</b>			
<p>-Cada grupo realizará la revisión del trabajo de otros dos grupos y los evaluará completando la rúbrica de evaluación del <i>knolling</i> a través de Aules. Esta selección la realiza la propia herramienta de forma aleatoria.</p> <p>-Tras ello, todos recibirán la evaluación de al menos dos grupos y la evaluación final del profesor que podrán consultar en el Libro de calificaciones de Aules.</p>			

A lo largo de todo el proyecto, el profesor tendrá varios papeles, como son:

- Mediador del proceso de aprendizaje.
- Creador de la tarea colaborativa.

- Promotor de la buena comunicación entre los miembros del grupo.
- Evaluador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Solucionador de problemas de diferente tipo (de coordinación, de acceso o uso de la tecnología, de falta de compromiso por parte de algún miembro del grupo o de falta de acuerdos en el grupo).

## **6. PROPUESTA DE EVALUACIÓN**

### **6.1. La evaluación en el sistema educativo**

Actualmente, la ley que rige el sistema educativo español es la LOMLOE. Su concreción para Secundaria en la Comunidad Valenciana aparece en el Decreto 107/2022, de 5 de agosto.

Siguiendo esta ley, el docente se ha de basar en los criterios de evaluación que vienen especificados. Estos criterios de evaluación vienen agrupados en competencias específicas, que son propias de cada materia.

La consecución de las competencias específicas supone, asimismo, alcanzar una serie de descriptores operativos, que son, en realidad, la concreción de las competencias clave. Tanto descriptores operativos como competencias clave son comunes a todo el territorio nacional.

En Educagob (Portal del sistema educativo español) se definen los principales términos:

Competencias clave: Desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Competencias específicas: Desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave, y por otra, los saberes básicos de las áreas y los criterios de evaluación.

Criterios de evaluación: Referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.)

## 6.2. Evaluación de la intervención

Como señala el Real Decreto 217/2022 (p. 116):

Para cada competencia específica se formulan criterios de evaluación que establecen el nivel de desempeño esperado en su adquisición. Dichos criterios tienen un claro enfoque competencial y atienden tanto a los procesos como a los productos, lo que reclama el uso de **herramientas e instrumentos de evaluación** variados y con capacidad diagnóstica y de mejora. Se espera que el alumnado sea capaz de activar los saberes básicos en situaciones comunicativas reales propias de los diferentes ámbitos.

En concreto, el proceso de evaluación se llevará a cabo atendiendo a las seis competencias específicas propuestas en la situación de aprendizaje; esto es: CE2 (comprensión oral), CE3 (comprensión escrita), CE4 (expresión oral), CE5 (expresión escrita), CE6 (interacción oral y escrita) y CE7 (mediación oral y escrita).

Antes de comenzar con la actividad, se realizará en la primera sesión una evaluación inicial mediante la técnica de la “lluvia de ideas” que servirá para aproximarse al grado de conocimientos de los estudiantes sobre el texto descriptivo y su manejo de la plataforma Canva. Dado que Aules es la plataforma que han usado durante todo el curso y la actividad es para concluir el segundo trimestre, ya saben manejarse con ella con cierta soltura.

En la propuesta “Callejeros Viajeros”, la evaluación entre pares es una herramienta clave que permite a los estudiantes participar activamente en el proceso de aprendizaje. A través de esta técnica, los alumnos tienen la oportunidad de revisar el trabajo de sus compañeros y proporcionar retroalimentación constructiva, lo que no solo fomenta un entorno colaborativo, sino que también les ayuda a desarrollar habilidades críticas y de comunicación.

Como cierre de la actividad, se llevará a cabo una post-tarea que servirá para evidenciar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la evaluación del profesor implica una revisión más formal y objetiva de los avances de los estudiantes. Este tipo de evaluación se enfoca en medir el logro de los objetivos específicos del curso y se realiza tanto de manera formativa como sumativa. La evaluación formativa se lleva a cabo de forma continua con el propósito de monitorizar el progreso y ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje según sea necesario. En contraste, la evaluación sumativa se realiza al final del módulo, proporcionando una valoración integral de los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes a lo largo del periodo educativo. Ambas formas de evaluación son fundamentales para asegurar un aprendizaje efectivo y para identificar áreas de mejora en el proceso educativo.

## **7. CONCLUSIONES**

Como recogen Richards y Rodgers (1986) o, más recientemente, Cabrera Mariscal (2014), los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras han ido evolucionando a lo largo del tiempo. En la presente propuesta hemos seleccionado el Enfoque por Tareas.

En el EPT se trabaja de forma contextualizada, lo que posibilita que todos los elementos que se tratan en la situación de aprendizaje sean más fácilmente extrapolables a situaciones de la vida cotidiana. Todos necesitamos en nuestro desempeño diario llevar a cabo en alguna ocasión alguna descripción, y esto es uno de los principales objetivos que se trata en “Callejeros viajeros”. Ello hace que realmente sea un aprendizaje significativo.

Por otro lado, la enseñanza, especialmente la reglada en sus etapas obligatorias (Primaria y Secundaria), ha de velar por el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. Mucho se habla de que los jóvenes del siglo XXI son nativos digitales, pero, aunque muestran gran entusiasmo y motivación por trabajar con las TIC, rápidamente se evidencia la necesidad que tienen de recibir una formación de carácter reglado. Las herramientas tecnológicas que aparecen en nuestra propuesta, Aules y Canva, son unas herramientas muy completas que favorecen el desarrollo de las habilidades tecnológicas de los alumnos enormemente, además de que son muy motivadoras.

En lo tocante a la situación del alumnado inmigrante en el aula, esta es francamente preocupante. Como indican R. Mahía Casado y E. Medina Moral (2022), muchos de estos estudiantes, especialmente los que llegan a nuestro país ya adolescentes,

acaban sus días en la ESO sin titulación de ningún tipo. Por ello, sería positivo que las autoridades educativas otorgaran algún tipo de reconocimiento a su esfuerzo e intentaran que el tiempo que estos alumnos se encuentran escolarizados no caiga en saco roto. Una posibilidad sería la creación de la materia “Español como Lengua Extranjera” (ELE) en los centros de Primaria y Secundaria de aquellos municipios donde realmente sea necesario. Además, y conforme a la legislación vigente (LOMLOE), todos los estudiantes deben ser evaluados de forma competencial, superando de esta forma la tan arraigada evaluación por materias. Si esto fuera así, se podría evaluar el grado de consecución de varios descriptores operativos tal y como se propone en la situación de aprendizaje “Callejeros viajeros” (véase anexo I).

Por último, es conveniente que se tengan en cuenta ciertas limitaciones. La situación de estos estudiantes no siempre es la más favorable. Una de nuestras misiones como docentes, y no de las menos importantes, es la de hacer que los alumnos se sientan siempre acogidos y que, por ejemplo, las posibles limitaciones culturales o económicas (brecha digital) no afecten a su desempeño académico.

Otra posible limitación es la falta de competencia digital del profesorado. Actualmente, el gobierno central y los gobiernos de las diferentes comunidades autónomas están trabajando en la acreditación de esta competencia mediante la creación de un sistema semejante al de la acreditación de idiomas del MCER (INTEF, 2022). Ello supone un avance muy positivo.

En definitiva, “Callejeros viajeros” es una situación de aprendizaje creada para un alumnado con unas circunstancias muy concretas. Con ella se intenta dar una respuesta positiva a la cuestión que nos planteamos de si por medio del trabajo con textos descriptivos es posible desarrollar la competencia comunicativa de un alumno inmigrante. En nuestra opinión, está claro que sí.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1997). *Les textes: types et prototypes*. Nathan.
- Aponte-Buitrago, A. L. (2015). El texto descriptivo para fortalecer la competencia comunicativa del español como lengua extranjera. *Rastros Rostros*, 17(31), 11-22.
- Bermejo Sánchez, G. (2023). Moodle: enseñanza online y complemento de tus clases presenciales. *Observatorio de Tecnología Educativa*, INTEF, 93.

[https://intef.es/observatorio\\_tecno/moodle-ensenanza-online-y-complemento-de-tus-clases-presenciales/](https://intef.es/observatorio_tecno/moodle-ensenanza-online-y-complemento-de-tus-clases-presenciales/)

Cabrera-Mariscal, M. (2014). Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras. [http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG\\_CabreraMariscal%2cMarta.pdf](http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal%2cMarta.pdf)

CEFIRE Competència Digital Docent. (2019). Gestores de cursos en línea: aules inicial. [Curso CEFIRE] <https://aules.edu.gva.es/autoformacio/course/view.php?id=23&lang=es>

CEFIRE Competència Digital Docent. (2020). Gestores de cursos en línea: aules intermedio. [Curso CEFIRE] <https://aules.edu.gva.es/autoformacio/course/view.php?id=93&lang=es>

Centro Virtual Cervantes. (n.d.). *Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes.* [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Anaya.

Consejo de Europa (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mce\\_r\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mce_r_volumen-complementario.pdf)

Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de: <https://dogv.gva.es/va/resultat-dogv?signatura=2022/7573&L=1>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (2022). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de [https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD\\_GTTA\\_2022.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf)

Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de uso y enseñanza del Valenciano. Recuperado de: [https://dogv.gva.es/datos/1983/12/01/pdf/1983\\_802514.pdf](https://dogv.gva.es/datos/1983/12/01/pdf/1983_802514.pdf)

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Long, M. H. (2003). Español para fines específicos: ¿textos o tareas? Español para fines específicos, 11, 15-39.

Mahía Casado, R. y Medina Moral, E. (2022). Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español. Extraído de [https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento\\_0153.htm](https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento_0153.htm)

McMillan, N. (2020). *Enfoque por tareas* (1a. ed.) [Recurso de aprendizaje]. Recuperado del Campus de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), aula virtual.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Definiciones del currículo LOMLOE*. Gobierno de España. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/definiciones.html>

Morales Lobo, Mariana, Fernández, Juan. (2022). *La evaluación formativa: estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. SM

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>)

Resolución de 5 de junio de 2018, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones y orientaciones para actuar en la acogida de alumnado recién llegado, especialmente el desplazado, en los centros educativos de la Comunitat Valenciana. Recuperado de: [https://dogv.gva.es/datos/2018/06/11/pdf/2018\\_5664.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2018/06/11/pdf/2018_5664.pdf)

Resolución de 27 de junio de 2023, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2023-2024. Recuperado de: [https://dogv.gva.es/datos/2023/06/30/pdf/2023\\_7350.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2023/06/30/pdf/2023_7350.pdf)

“Callejeros viajeros”. Una situación de aprendizaje para el estudio del texto descriptivo con alumnado inmigrante en centros de secundaria.

---

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Yanguas Santos, L. (2009). El texto descriptivo en el aula de ELE. De la teoría a su presencia en el MCER y el Plan Curricular del IC. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (8), 1-26.

## ANEXOS

### Anexo I. Descriptores operativos, competencias específicas y criterios de evaluación. Saberes básicos

Desde el punto de vista legislativo de la Comunidad Valenciana, la situación de aprendizaje “Callejeros viajeros” aborda los siguientes elementos curriculares que aparecen en las siguientes tablas extraídas de los anexos del currículo de la materia para la ESO en la Comunidad Valenciana (Decreto 107/2022):

- **DESCRIPTORES OPERATIVOS, COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS CLAVE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS
2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio. CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3	2.1 Escuchar de forma activa, interpretar y valorar, de manera autónoma, textos orales y multimodales de géneros, tipologías y registros diferentes, propios del ámbito personal, social, educativo y profesional, reflexionando sobre el contenido y la forma, y evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad del canal utilizado. B.4.1, B.4.2, B.4.3
	2.2. Interpretar el sentido global y las ideas principales y secundarias de textos orales y multimodales de conocimientos complejos y ajustados a la situación comunicativa. B.4.1, B.4.2, B.4.3
	2.3. Extraer e interpretar información (explícita e implícita) de los textos orales y multimodales, de los elementos no verbales y de los elementos prosódicos, identificar incongruencias entre texto y elementos no verbales, valorar de manera crítica y razonada los contenidos, el propósito del texto y la intención del emisor. B.4.1, B.4.2, B.4.3

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS CLAVE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS
3. Comprender, interpretar y valorar, de manera autónoma, textos escritos y multimodales propios de los ámbitos personal, social, educativo y profesional, a través de la lectura de textos, aplicando estrategias de	3.1 Leer, interpretar y valorar, de manera autónoma, textos escritos y multimodales de géneros, tipologías y registros diferentes propios del ámbito personal, social, educativo y profesional, reflexionando sobre el contenido y la forma, y evaluando su calidad, fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.

comprensión escrita, reflexionando sobre el contenido y la forma, y evaluando su calidad y fiabilidad. CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3	B.1.2, B.1.3, B.1.4, B.1.5, B.5.1, B.5.2, B.5.3, B.5.4 3.2 Aplicar, de manera autónoma, todo tipo de estrategias para comprender el sentido global y la información específica, distinguir las ideas principales de las secundarias, obtener información literal, interpretar información explícita e implícita y valorar de manera razonada y crítica los contenidos, el propósito de diferentes textos y la intención del emisor. B.4.1, B.4.3
	3.3 Identificar las tipologías textuales y los géneros discursivos, reconocer la estructura compleja y el formato de los textos y las características lingüísticas específicas de cada tipo de texto. B.4.1, B.4.3
	3.4 Localizar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertenencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, en diferentes textos multimodales en medios digitales, de manera autónoma, del ámbito personal, social, educativo y profesional. B.2.1, B.2.5, B.2.6
	3.5 Aplicar, de manera autónoma, todo tipo de estrategias para la busca, selección, gestión y edición de la información, en diferentes textos multimodales, para ampliar conocimientos de manera responsable, contrastar y valorar la información de fuentes diversas, atendiendo el contexto y la intención comunicativa y utilizarla citando las fuentes y respetando los principios de propiedad intelectual. B.2.2, B.2.3, B.2.5, B.2.6, B.2.8, B.2.9, B.2.10

<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS CLAVE</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS</b>
4. Producir mensajes orales con coherencia, cohesión y adecuación, fluidez y corrección, a través de diferentes soportes y situaciones de comunicación del ámbito familiar, social, educativo o profesional. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA1, CC2	4.1 Producir, con autonomía, discursos orales extensos sobre conocimientos complejos ajustados a la situación comunicativa y a los géneros discursivos del ámbito personal, social, educativo y profesional, con adecuación, coherencia y cohesión, manifestando una conciencia crítica hacia el tema. B.1.1, B.1.2, B.1.3, B.4.3, B.4.4, B.4.5, B.4.6, B.4.7
	4.2 Producir discursos orales con fluidez, una buena pronunciación y entonación, utilizando de manera eficaz los elementos prosódicos, los recursos no verbales y diferentes soportes audiovisuales que

“Callejeros viajeros”. Una situación de aprendizaje para el estudio del texto descriptivo con alumnado inmigrante en centros de secundaria.

	<p>refuercen las ideas expresadas y capten la atención del receptor. B.1.1, B.1.2, B.1.3, B.4.3, B.4.4, B.4.5, B.4.6, B.4.7</p>
	<p>4.3 Realizar producciones orales con un registro formal, un lenguaje no discriminatorio y un vocabulario rico y ajustado a la norma, haciendo uso de expresiones idiomáticas, con un dominio óptimo de la morfosintaxis, reflexionando sobre la lengua, su uso y el propósito comunicativo. B.1.1, B.1.2, B.1.3, B.4.3, B.4.4, B.4.5, B.4.6, B.4.7</p>
	<p>4.4 Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes, de manera autónoma, sobre temas de interés académico, personal o social, calibrando su fiabilidad y pertinencia, reelaborarla y comunicarla de manera creativa adoptando un punto de vista crítico respetando los principios de propiedad intelectual. B.2.1, B.2.2, B.2.5, B.2.6, B.2.7, B.2.8, B.2.9, B.2.10</p>

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS CLAVE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS
<p>5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos empleando estrategias de planificación, textualización, revisión y edición. CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2</p>	<p>5.1 Producir, de manera autónoma, textos escritos y multimodales complejos de géneros discursivos del ámbito personal, social, educativo y profesional que respondan a la situación comunicativa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección. B.1.3, B.1.4, B.2.4, B.3.3, B.3.4, B.3.5, B.3.6</p>
	<p>5.2 Utilizar un lenguaje no discriminatorio detectando, de forma autónoma, los usos manipuladores de la lengua durante el proceso de composición escrita. B.1.5, B.6.1, B.6.2, B.6.3, B.6.4, B.6.5</p>
	<p>5.3. Utilizar, durante el proceso de escritura, de forma reflexiva, autónoma y utilizando metalenguaje, los conocimientos lingüísticos textuales y discursivos necesarios en la situación de aprendizaje. B.3.1, B.3.2, B.3.3, B.3.4, B.3.5, B.3.6, B.3.7, B.3.8, B.3.9, B.3.10, B.3.11, B.3.12, B.3.13, B.3.14, B.3.15, B.3.16</p>
	<p>5.4 Planificar, textualizar, revisar y editar, de manera autónoma, durante el proceso de escritura, utilizando las estrategias necesarias de manera precisa. B.1.6, B.3.3, B.3.5, B.3.6, B.3.7, B.6.1, B.6.3</p>

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS CLAVE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS
---	---

<p>6. Interactuar de manera oral, escrita y multimodal, de forma progresivamente autónoma, a través de textos de complejidad creciente de los ámbitos personal, social, educativo y profesional, utilizando un lenguaje no discriminatorio y estrategias básicas de comprensión, expresión y resolución dialogada de conflictos, de forma síncrona y asíncrona. CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA1, CC1, CC2, CE1, CE3</p>	<p>6.1 Interactuar oralmente, con autonomía, sobre conocimientos complejos ajustados a la situación comunicativa del ámbito personal, social, educativo y profesional, a través de diferentes soportes, utilizando un vocabulario rico y correcto y no discriminatorio e implicándose activa y reflexivamente con una actitud dialogante y de escucha para la construcción de un discurso común consensuado. B.1.7, B.4.8, B.4.9, B.4.10</p> <p>6.4. Interactuar en textos escritos y multimodales complejos de manera asíncrona y síncrona, con autonomía; mostrando empatía y respeto por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores, con adecuación, coherencia, cohesión, corrección y vocabulario rico y no discriminatorio. B.1.7, B.4.8, B.4.9, B.4.10</p>
--	---

<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS CLAVE</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS</b>
<p>7. Mediar entre interlocutores aplicando estrategias de adaptación, simplificación y reformulación del lenguaje para procesar y transmitir información más elaborada, en situaciones comunicativas de ámbito personal, social, educativo y profesional. CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA1, CC1, CC2, CE1, CE3</p>	<p>7.2 Comprender, comunicar, describir y parafrasear textos de una cierta complejidad en diferentes soportes, o explicar conceptos, de forma oral o escrita, combinando su repertorio lingüístico (L1-L1, L1-L2, L2-L1)</p> <p>7.3 Seleccionar y aplicar, de forma autónoma, estrategias de simplificación, adaptación y reformulación de la lengua, que faciliten la comprensión y expresión oral y escrita de la información en distintas lenguas de su repertorio lingüístico (L1-L1, L1-L2, L2-L1).</p>

## ● SABERES BÁSICOS

<p style="text-align: center;"><b>SABERES BÁSICOS BLOQUE 1. LENGUA Y USO (A)</b></p> <p><b>Las lenguas y sus hablantes:</b> A1. Biografía lingüística personal. Diversidad lingüística del entorno. Plurilingüismo, las familias lingüísticas y las lenguas del mundo. A4. Reflexión interlingüística.</p> <p style="text-align: center;"><b>SABERES BÁSICOS BLOQUE 2. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS (B)</b></p> <p><b>Comunicación</b> <b>B1. Saberes comunes:</b> B.1.1. Estrategias para adaptar el discurso a la situación comunicativa: grado de formalidad y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación. B.1.2. Tipologías textuales y géneros discursivos.</p>
--

B.1.4. Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación.

B.1.6. Estrategias de reflexión sobre el proceso de aprendizaje, autoevaluación y autocorrección.

### **B.2. Alfabetización informacional:**

B.2.1. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital. Riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad en la red.

B.2.2. Hábitos y conductas para la comunicación segura en entornos virtuales.

B.2.3. Análisis de la imagen y elementos paratextuales de los textos icónico-verbales y multimodales.

B.2.4. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: notas, esquemas, mapas conceptuales, resúmenes, etc.

B.2.5. Estrategias de búsqueda en fuentes documentales diversas y con distintos soportes y formatos con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia.

B.2.6. Estrategias de uso y tratamiento de fuentes documentales diversas.

B.2.7. Uso de modelos para analizar, valorar, reorganizar y sintetizar la información en esquemas propios.

B.2.8. Comunicación y difusión creativa y respetuosa con la propiedad intelectual.

B.2.9. Utilización de la biblioteca y de los recursos digitales.

B.2.10. Herramientas digitales para el trabajo colaborativo y la comunicación.

### **B.3. Reflexión sobre la lengua:**

B.3.1. La implicación del emisor en los textos.

B.3.2. La expresión de la subjetividad en textos.

B.3.3. Adecuación del registro a la situación de comunicación.

B.3.4. Cohesión: conectores textuales temporales, explicativos, de orden y de contraste, distributivos, causa, consecuencia, condición e hipótesis. Mecanismos de referencia interna gramaticales (sustituciones pronominales) y léxicos (nominalizaciones e hiperónimos de significado abstracto, sinónimos, repeticiones y elipsis).

B.3.5. Uso coherente de las formas verbales en los textos.

B.3.6. Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos.

B.3.7. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores en soporte analógico o digital.

B.3.8. Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

B.3.9. Observación, comparación y manipulación de estructuras lingüísticas.

B.3.10. Diferencias e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita en situaciones comunicativas.

### **B. 4. Comunicación e interacción oral:**

B.4.1. Estrategias de comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante.

B.4.3. Discursos orales en situaciones comunicativas de carácter formal

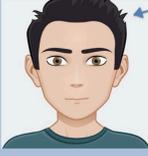
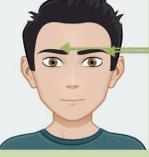
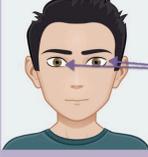
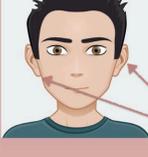
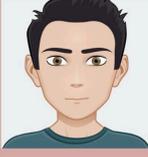
B.4.4. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición.

B.4.5. Planificación, producción y revisión de textos orales y multimodales.

B.4.6. Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal. Deliberación oral argumentada.

B.4.9. Interacciones orales en situaciones comunicativas de carácter formal e informal.

## Anexo II. El texto descriptivo: "La cara"

<p><b>LA DESCRIPCIÓN</b></p> 	<p><b>PARTES DE LA CARA</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>El pelo</li> <li>La frente</li> <li>Las cejas</li> <li>Los ojos</li> <li>La nariz</li> <li>La boca</li> <li>Las orejas</li> </ul>	<p><b>PARTES DE LA CARA</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>El pelo</li> <li>La frente</li> <li>Las cejas</li> <li>Los ojos</li> <li>La nariz</li> <li>La boca</li> <li>Las orejas</li> </ul>
<p><b>PARTES DE LA CARA</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>El pelo</li> <li>La frente</li> <li>Las cejas</li> <li>Los ojos</li> <li>La nariz</li> <li>La boca</li> <li>Las orejas</li> </ul>	<p><b>PARTES DE LA CARA</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>El pelo</li> <li>La frente</li> <li>Las cejas</li> <li>Los ojos</li> <li>La nariz</li> <li>La boca</li> <li>Las orejas</li> </ul>	<p><b>PARTES DE LA CARA</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>El pelo</li> <li>La frente</li> <li>Las cejas</li> <li>Los ojos</li> <li>La nariz</li> <li>La boca</li> <li>Las orejas</li> </ul>
<p><b>PARTES DE LA CARA</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>El pelo</li> <li>La frente</li> <li>Las cejas</li> <li>Los ojos</li> <li>La nariz</li> <li>La boca</li> <li>Las orejas</li> </ul>	<p><b>PARTES DE LA CARA</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>El pelo</li> <li>La frente</li> <li>Las cejas</li> <li>Los ojos</li> <li>La nariz</li> <li>La boca</li> <li>Las orejas</li> </ul>	<p><b>EL PELO</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>El pelo es corto</li> <li>El pelo es largo</li> <li>El pelo es liso</li> <li>El pelo es rizado</li> <li>Él es calvo</li> <li>Él es totalmente calvo</li> </ul>
<p><b>EL PELO</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>El pelo es moreno/Ella es morena</li> <li>El pelo es rubio/Ella es rubia</li> <li>El pelo es castaño/Ella es castaña</li> <li>El pelo es pelirrojo/Ella es pelirroja</li> <li>El pelo es canoso/Ella es canosa</li> </ul>	<p><b>LOS OJOS</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Los ojos son negros</li> <li>Los ojos son marrones</li> <li>Los ojos son azules</li> <li>Los ojos son verdes</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>Él lleva bigote</li> <li>Él lleva barba</li> <li>Ella lleva gafas</li> </ul>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>La nariz y la boca son pequeñas</li> <li>La nariz, la boca y las orejas son normales</li> <li>La nariz, la boca y las orejas son grandes</li> </ul>	<p><b>LUIS</b></p>  <p>Él es Luis. Él es un chico. El pelo es corto y liso. El pelo y las cejas son morenos. Los ojos son marrones. La nariz, la boca y las orejas son normales. No lleva bigote. No lleva barba. No lleva gafas.</p>	<p><b>LAURA</b></p>  <p>Ella es Laura. Ella es una chica. El pelo es _____ y _____. El pelo y las cejas son _____. Los _____ son verdes. La nariz y la _____ son pequeñas. Lleva _____.</p>

“Callejeros viajeros”. Una situación de aprendizaje para el estudio del texto descriptivo con alumnado inmigrante en centros de secundaria.

<p>FELIPE</p>  <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>ANA</p>  <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>TU COMPANERO</p>  <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	--	---

### Anexo III. La técnica del knolling

# Alicante



Imágenes retocadas extraídas de Canva y de <https://alicanteturismo.com>

## ¿QUÉ ES UN *KNOLLING*?

Un *knolling* es una técnica que consiste en presentar una serie de objetos previamente seleccionados y dispuestos en orden.

Se puede aplicar a los ámbitos más diversos: gastronómico, tecnológico, artístico, literario...



## ¿Cómo lo haremos?

Canva

### **Knolling con Canva:**

- Seleccionad un país y pensad en elementos relacionados con él.
- Después, abrid un nuevo diseño en Canva (**Plantilla > Presentación 16:9**). Entrad con vuestra identidad digital (**@alu.edu.gva.es**)
- Buscad en Canva elementos que estén relacionados con vuestras ideas.
- Seleccionad aquellos que os resulten más interesantes y desechad los menos interesantes. **Entre 8 y 12.**

## ¿Cómo lo haremos?

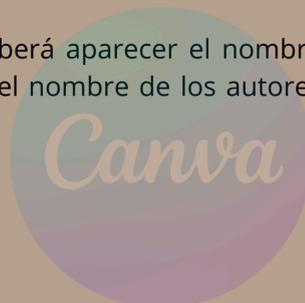
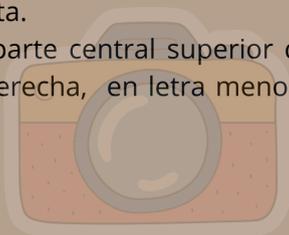
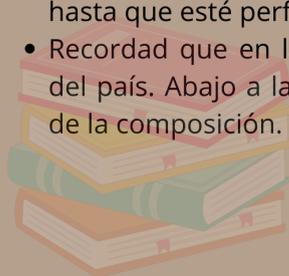
Canva

- Poned los elementos de forma paralela o perpendicular, procurando que haya al misma distancia entre todos y que no se amontonen.
- Podéis agruparlos según distintos criterios: por su forma, por su textura, por su color. También podéis ser creativos.

## ¿Cómo lo haremos?

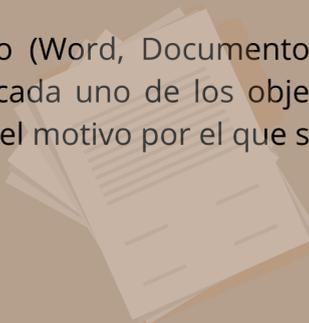


- Comprobad que la imagen es de vuestro gusto y retocad la composición hasta que esté perfecta.
- Recordad que en la parte central superior deberá aparecer el nombre del país. Abajo a la derecha, en letra menor, el nombre de los autores de la composición.



## ¿Cómo lo haremos? Explicación del *knolling*

En un editor de texto (Word, Documento de Libre Office...), se enumerarán todos y cada uno de los objetos seleccionados y se explicará brevemente el motivo por el que se han incluido.



## ¿Cómo lo haremos? Entrega del trabajo



El *knolling* se presentará a través de Aules en **formato PDF** en la zona habilitada para ello y, además, se traerá impreso en A3 (cartulina) para adornar el aula/pasillo.

El documento escrito se presentará también en **formato PDF** solo a través de Aules.

### Anexo IV. Ejemplo de *knolling*

#### JAPÓN

Japón **es** un país que **tiene** 126 millones de habitantes. Su capital **es** Tokio y el idioma oficial **es** el japonés. Su moneda **es** el yen. Este país **está en** Asia. Su bandera **es** blanca con un círculo rojo en el centro.

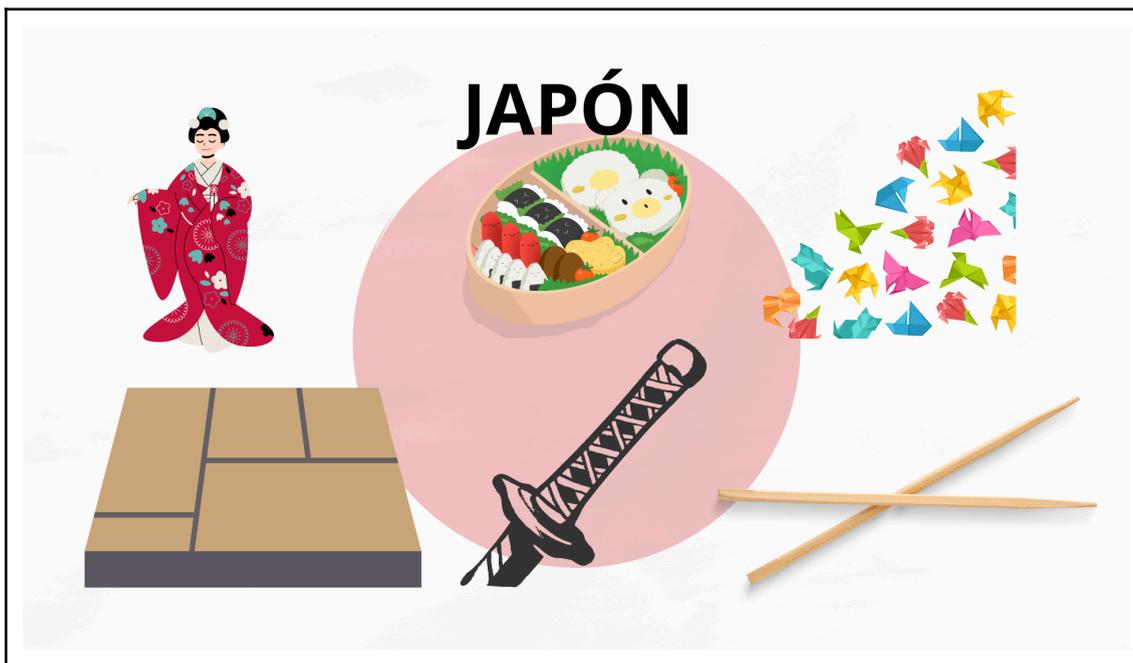
Objetos:

1. Kimono (arriba a la izquierda): prenda de vestir tradicional. **Es** de seda y **tiene** muchos colores y adornos.
2. Bento (arriba en el centro): caja **que sirve para llevar** el almuerzo.
3. Origami (arriba a la derecha): arte japonés **que se hace con** papel. **Hay** figuras en forma de grullas, flores, etc.
4. Tatami (abajo a la izquierda): alfombra **que se hace con** paja y cubre los suelos de las casas.
5. Katana (abajo a la derecha): **especie de** espada que usan los samuráis. Su hoja **es** curva y afilada.
6. Hashi (abajo a la derecha): palillos **que se usan para comer**. **Son** de madera.

Recuerda que también puedes usar estructuras como:

- Que sirve/se usa para (VERBO EN INFINITIVO)
- Que se hace con
- Especie de

“Callejeros viajeros”. Una situación de aprendizaje para el estudio del texto descriptivo con alumnado inmigrante en centros de secundaria.



Imágenes extraídas de Canva

**Anexo V. Rúbrica de evaluación del knolling (individual)**

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL <i>KNOLLING</i> (INDIVIDUAL)		
	SÍ	NO
<b>1. <i>KNOLLING</i></b>		
-Ha sido presentado a tiempo.		
-Es una plantilla 16:9 y una única diapositiva.		
-Aparece, en el centro, el tema elegido y abajo a la derecha, y con letra de menor tamaño, el nombre del autor, curso y grupo.		
-La selección de objetos del país de origen del estudiante es correcta.		
-La disposición de los objetos es adecuada (se distinguen claramente y no aparecen amontonados).		
<b>2. DESCRIPCIÓN DEL <i>KNOLLING</i> ESCRITA</b>		
-Aparecen todos los objetos del knolling enumerados.		
-Hay margen suficiente.		
-La descripción es del knolling completo y sigue las características del tipo de texto descriptivo: presentación, cuerpo y cierre.		
- Se divide en varios párrafos bien separados y debidamente puntuados.		

“Callejeros viajeros”. Una situación de aprendizaje para el estudio del texto descriptivo con alumnado inmigrante en centros de secundaria.

-Los sustantivos que aparecen para los objetos y sus partes son adecuados (vocabulario).		
-Se usan verbos de diferente tipo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• copulativos (ser, estar y parecer);</li> <li>• de posesión (tener, poseer, presentar, disponer...); y,</li> <li>• de existencia (haber, aparecer, encontrarse...).</li> </ul>		
-Predomina el uso de verbos en presente de indicativo y de la modalidad verbal declarativa.		
--Aparecen varios conectores textuales (además, por un lado, por otro lado...) y referencias espaciales (en el centro, a la izquierda...).		
Responde muy brevemente a estas cuestiones: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Consideras buena la selección de objetos?</li> <li>2. ¿Qué objeto crees que debe aparecer? ¿Cuál eliminarías?</li> <li>3. ¿Hay errores de vocabulario?</li> <li>4. ¿Encuentras otro tipo de error?</li> </ol>		

### Anexo VI. Guion “Callejeros viajeros”

**“Callejeros viajeros”**

**COMIENZO**

Estudiante 1: ¡Bienvenidos a Callejeros viajeros! El programa de hoy es un programa especial porque compararemos los knolling de tres países diferentes.

Estudiante 2: ¡Los tres países seleccionados son Japón, Marruecos y España!

Estudiante 3: Y nosotros somos Koko, Abdelkalek y Almudena.

Todos: ¡Comencemos!

### **KNOLLING 1: JAPÓN**

E1: こんにちは [konnichiwa], soy Koko y soy una estudiante japonesa.

E2: ¡Hola, Coco! ¿Qué objetos hay en tu *knolling*?

E1: Los diez objetos que hay en mi *knolling* son [ENUMERACIÓN].

E2: ¿Puedes describirlos?

E1: Sí, claro. [DESCRIPCIÓN DE CADA OBJETO]

E2: Muchas gracias, Koko. Ha sido muy interesante.

E1: De nada.

### **KNOLLING 2: MARRUECOS**

E2: مرحبا [marhaban], me llamo Abdelkalek y soy de Marruecos.

E3: ¡Encantado, Abdelkalek! ¿Qué objetos hay en tu *knolling*?

E2: En mi *knolling* aparecen los siguientes objetos: [ENUMERACIÓN].

E3: ¿Puedes describirlos?

E2: ¡Por supuesto! [DESCRIPCIÓN DE CADA OBJETO]

E3: Gracias, Abdelkalek. Ahora conocemos mejor la cultura marroquí.

### **KNOLLING 3: ESPAÑA**

E3: ¡Hola! Soy Almudena y soy española.

E1: ¡Hola Almudena! ¿Nos muestras tu knolling?

E3: ¡Claro que sí! [ENUMERACIÓN]

E1: ¿Puedes hablar de cada uno de ellos?

E3: Encantada. [DESCRIPCIÓN DE CADA OBJETO]

E1: Muchas gracias, Almudena. Ha sido superinteresante.

### **COMPARACIONES**

E1: Entre Japón y Marruecos, Japón es MÁS/MENOS \_\_\_\_\_ que Marruecos.

E2: A diferencia de Marruecos, en España hay MÁS/MENOS \_\_\_\_\_.

E3: Mientras que en España hay MUCHOS/POCOS \_\_\_\_\_, en Japón \_\_\_\_\_.

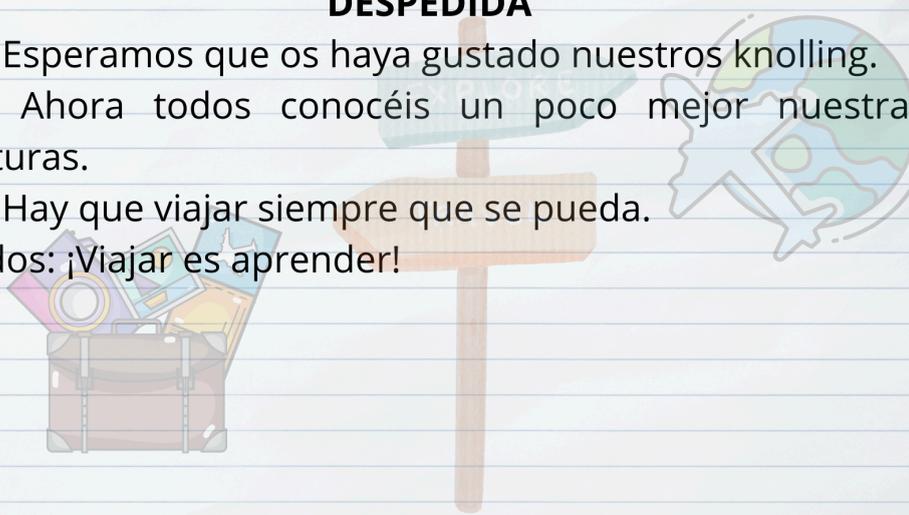
**DESPEDIDA**

E2: Esperamos que os haya gustado nuestros knolling.

E1: Ahora todos conocéis un poco mejor nuestras culturas.

E3: Hay que viajar siempre que se pueda.

Todos: ¡Viajar es aprender!



**Anexo VII. Rúbrica de evaluación del knolling (grupal)**

<b>RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL KNOLLING (GRUPAL)</b>		
	SÍ	NO
<b>3. KNOLLING</b>		
-Ha sido presentado a tiempo.		
-Es una plantilla 16:9 y está formado por al menos 3 diapositivas.		
-Aparece, en el centro de la primera diapositiva, los países elegidos y abajo a la derecha, y con letra de menor tamaño, el nombre de los autores, curso y grupo.		
-La selección de objetos es correcta para marcar las características de cada cultura.		
-La disposición de los objetos es adecuada (se distinguen claramente y no aparecen amontonados).		
<b>4. DESCRIPCIÓN DEL KNOLLING ORAL</b>		
-Aparecen todos los objetos del knolling enumerados.		
-El diálogo que se establece entre interlocutores es adecuado.		
-La exposición dura entre 6-8 minutos.		
-La descripción es del knolling completo y sigue las características del tipo de		

“Callejeros viajeros”. Una situación de aprendizaje para el estudio del texto descriptivo con alumnado inmigrante en centros de secundaria.

texto descriptivo: presentación y saludo a la audiencia, cuerpo y cierre y despedida de la audiencia.		
- Cada diapositiva viene presentada por varios estudiantes: la dicción es correcta y pausada.		
-El registro es formal y se evitan las muletillas (“entonces”, “pues eso”, “en plan”...).		
-Los sustantivos que aparecen para los objetos y sus partes son adecuados (vocabulario).		
-Se usan verbos de diferente tipo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• copulativos (“ser”, “estar” y “parecer”);</li> <li>• de posesión (“tener”, “poseer”, “presentar”, “disponer”...); y,</li> <li>• de existencia (“haber”, “aparecer”, “encontrarse”...).</li> </ul>		
-Predomina el uso de verbos en presente de indicativo y de la modalidad verbal declarativa.		
--Aparecen varios conectores textuales (“además”, “por un lado”, “por otro lado”...) y referencias espaciales (“en el centro”, “a la izquierda”...).		
-Se usan, aunque rudimentariamente, algunos mecanismos lingüísticos para expresar el contraste como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Por un lado... por otro”;</li> <li>• “Mientras que en España... , en Marruecos...”</li> </ul>		

### Anexo VIII. Rúbrica de evaluación del profesor

RÚBRICA DE EVALUACIÓN (PROFESOR)					
	MUY BIEN (100 %)	BIEN (75 %)	ACEPTABLE (50 %)	EN PROCESO (25 %)	NO REALIZADO (0 %)
<b>NOTA INDIVIDUAL (50%)</b>					
-Participa activamente en las prácticas sobre textos descriptivos . (10%)	-Participa activamente en todas las prácticas.	-Participa casi siempre en las prácticas.	-Participa a veces en las prácticas.	-Participa muy poco en las prácticas.	-No participa en las prácticas.
-Crea una presentación en Canva siguiendo las directrices. (20%)	-Crea una presentación en Canva cumpliendo todas las directrices.	-Crea una presentación en Canva cumpliendo la mayoría de las directrices.	-Crea una presentación en Canva cumpliendo la mitad de las directrices.	-Crea una presentación en Canva cumpliendo unas pocas directrices.	-No crea la presentación en Canva.

“Callejeros viajeros”. Una situación de aprendizaje para el estudio del texto descriptivo con alumnado inmigrante en centros de secundaria.

-Presenta un texto descriptivo sobre su presentación según las normas. (20%)	-Presenta un texto descriptivo que cumple entre 7 y 8 puntos de las instrucciones (apartado 2).	-Presenta un texto descriptivo que cumple entre 5 y 6 puntos de las instrucciones (apartado 2).	-Presenta un texto descriptivo que cumple entre 3 y 4 puntos de las instrucciones (apartado 2).	-Presenta un texto descriptivo que cumple entre 1 y 2 puntos de las instrucciones (apartado 2).	-No presenta el texto descriptivo.
-Sube su trabajo a Aules. (10%)					-No sube su trabajo a Aules.
-Evalúa correctamente el trabajo de dos compañeros. (20%)	-Evalúa sin errores el trabajo de dos compañeros.	-Evalúa con algunos errores el trabajo de dos compañeros.	-Evalúa correctamente el trabajo de solo un compañero. -Evalúa con varios errores el trabajo de dos compañeros.	-Evalúa con algunos errores el trabajo de solo un compañero. -Evalúa con bastantes errores el trabajo de dos compañeros.	-No evalúa correctamente el trabajo de dos compañeros.
-Modifica su trabajo siguiendo las sugerencias de sus compañeros. (20%)	-Modifica su trabajo siguiendo las sugerencias de sus compañeros.	-Modifica bastante de su trabajo siguiendo las sugerencias de sus compañeros.	-Modifica algo de su trabajo siguiendo las sugerencias de sus compañeros.	-Apenas modifica su trabajo siguiendo las sugerencias de sus compañeros.	-Hace caso omiso a las sugerencias de sus compañeros.
<b>NOTA GRUPAL (50%)</b>					
-Trabajan en grupo de forma colaborativa. (20%)	-Trabajan en grupo de forma colaborativa.	-Trabajan casi siempre de forma colaborativa.	-Trabajan a veces de forma colaborativa.	-Trabajan muy poco de forma colaborativa.	-No trabajan en grupo de forma colaborativa.
-Crean una presentación siguiendo las directrices. (20%)	-Crean una presentación en Canva cumpliendo todas las directrices.	-Crean una presentación en Canva cumpliendo la mayoría de las directrices.	-Crean una presentación en Canva cumpliendo la mitad de las directrices.	-Crean una presentación en Canva cumpliendo unas pocas directrices.	-No crean la presentación en Canva.

“Callejeros viajeros”. Una situación de aprendizaje para el estudio del texto descriptivo con alumnado inmigrante en centros de secundaria.

-Exponen su texto descriptivo sobre su presentación según las normas. (30%)	-Exponen texto descriptivo que cumple entre 9 y 10 puntos de las instrucciones (apartado 4).	-Exponen texto descriptivo que cumple entre 7 y 8 puntos de las instrucciones (apartado 4).	-Exponen texto descriptivo que cumple entre 5 y 6 puntos de las instrucciones (apartado 4).	-Exponen texto descriptivo que cumple entre 1 y 4 puntos de las instrucciones (apartado 4).	-No exponen su texto descriptivo.
-Suben su trabajo a Aules. (10%)					-No suben su trabajo a Aules.
-Evalúan correctamente el trabajo de otros dos grupos. (20%)	-Evalúan sin errores el trabajo de dos grupos.	-Evalúan con algunos errores el trabajo de dos grupos.	-Evalúan correctamente el trabajo de solo un grupo. -Evalúa con varios errores el trabajo de dos grupos.	-Evalúan con algunos errores el trabajo de solo un grupo. -Evalúan con bastantes errores el trabajo de dos grupos.	-No evalúan correctamente el trabajo de dos grupos.