

EL ESPAÑOL COMO PRIMERA Y SEGUNDA LENGUA: DIDÁCTICA DE LA CULTURA Y REFLEXIONES DE AULA

TERESA FERNÁNDEZ-ULLOA Y MIGUEL SOLER GALLO



CALIFORNIA STATE UNIVERSITY
BAKERSFIELD

EL ESPAÑOL COMO PRIMERA Y SEGUNDA LENGUA: DIDÁCTICA DE LA CULTURA Y REFLEXIONES DE AULA

Editado por Teresa Fernández-Ulloa y Miguel Soler Gallo

Este libro se publicó por primera vez en California (EE.UU.) en 2024

California State University, Bakersfield

© 2024 Teresa Fernández-Ulloa, Miguel Soler Gallo y los/las autores/as

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse de ninguna forma ni por ningún medio, electrónico o mecánico, incluidas fotocopias, grabaciones o cualquier sistema de almacenamiento y recuperación de información, sin el permiso por escrito de los editores.

© de la portada, RedKoalaDesign

ISBN: 979-8-218-37969-8

REVISIÓN POR PARES CIEGOS

Los trabajos incluidos en este libro han sido revisados por pares ciegos. Las personas expertas encargadas de dichas revisiones son:

Dra. Sarah Anderson, California State University, Chico, EE.UU.

Dra. Laura Arroyo Martínez, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España

Dr. Antoni Brosa Rodríguez, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España

Dr. Juan Carlos Casañ Núñez, Universitat de València / Grupo de investigación TALIS, España

Dr. José Coloma Mestre, Universitat de València / Grupo de investigación TALIS, España

Dra. Melissa Culver, Texas A&M University-Corpus Christi, EE.UU.

Dra. Alyssa Holan, University of Wisconsin-Patteville, EE.UU.

Dra. María del Carmen Méndez Santos, Universidad de Alicante, España

Dra. Susana Rodríguez Barcia, Universidad de Vigo, España

Dra. María José Rodríguez Campillo, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España

Dra. Inmaculada Rodríguez Moranta, Universidad Internacional de La Rioja, España

Dra. Cristina Ruiz Serrano, MacEwan University, Edmonton, Alberta, Canadá

Dra. Elia Saneleuterio Temporal, Universitat de València / Grupo de investigación TALIS, España

Dra. Juana Rosa Suárez-Robaina, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Dra. Carolina Tosi, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Ana Varela Suárez, Universidad de Vigo, España

ÍNDICE

I. DIDÁCTICA DE LA CULTURA

1. La interculturalidad en un curso piloto de *Español para profesionales de las relaciones internacionales y diplomacia*. Un caso real, **Margarita Robles Gómez**, Universidad de Valladolid, España, **Carlos Sanz**, Universidad Complutense de Madrid, España. 2
2. Los cuentos clásicos en el aula de ELE desde la literatura, la lingüística, la pintura y la cinematografía: *La Bella Durmiente*, **Laura Ramírez Sainz**, Universidad de Siegen. 20
3. Escenario de aprendizaje. Transformando la enseñanza de la literatura con teatro, **María Pareja Olcina**, Instituto de Enseñanza Secundaria Violant de Casalduch, Benicàssim, España. Grupo de Investigación TALIS 40
4. “Primero yo”. La autoestima presente a través de microrrelatos, **Cecilia Concepción Cuan Rojas**, **Nancy Granados Reyes**, **Héctor Francisco González Fernández**, Cuerpo Académico: “Género, Subalternidad y Educación desde el discurso literario”, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 52
5. Fostering Spanish Language Acquisition through Literary Feminine Narratives: An Embrace of Culture in US Classrooms, **Marta Giménez Ortí**, Universitat de València, Spain 70
6. De refranes y sabiduría popular: explorando la cultura y la lengua española a través de *El Quijote*, **M.ª Almudena Cantero Sandoval**, Universidad Internacional de La Rioja, España 84
7. Portafolio digital y relato digital para una educación intergeneracional y en sostenibilidad en el aprendizaje de lengua extranjera, **Alba Pérez-García**, Queen Mary University of London, Londres, Reino Unido Grupo de investigación TALIS, **María Alcantud-Díaz**, Universidad de Valencia, Valencia, España Grupo de Investigación TALIS 97
8. Análisis del cuento “Algo en la oscuridad”, de José Emilio Pacheco, aplicado a ejercicios para la reflexión del desarrollo de la tolerancia en estudiantes de la Educación Media Superior en México, **Adrián Soca Cardoso**, Universidad Autónoma de Querétaro Santiago de Querétaro, México, **Carmen Dolores Carrillo Juárez**, Universidad Autónoma de Querétaro Santiago de Querétaro, México 114

9. Cuentos bilingües: una propuesta de proyecto para cursos de aprendizaje del español a través del servicio, **Carla Suhr**, University of California Los Angeles 125

II. REFLEXIONES

1. Lenguas y dialectos de España y variedades del español, **Iván Rodiño Garat** 140
2. La expresión escrita y el lenguaje metafórico, **Lorena Blanco López** 147
3. La expresión oral: la entrevista, **Laura Sánchez Mateos** 158
4. Dificultades en el desarrollo del léxico, **Marta Álvarez Santiago** 165
5. Educación socioemocional en la clase de lengua española, **Lucía Cerdera Rodrigo** 173
6. Estrategias para la comprensión oral, **Paula Álvarez Martín** 179
7. Niveles de adquisición lingüística, **Silvia Hortas Vázquez** 184
8. Explorando a través de la escritura, **Raquel Prieto Montaña** 194
9. El trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo, **Laura Rodríguez Diego** 198
10. La comprensión lectora y la expresión escrita, **Alba Vicente Quina** 203
11. Desarrollo del léxico y comprensión oral y escrita, **María Rodríguez Agó** 215

PREFACIO

Este libro presenta dos secciones. En la I, se presentan varias experiencias prácticas sobre enseñanza de la cultura en clases de español como primera y segunda lengua, ofrecidas por varias personas expertas en la materia. La cultura debe ser una parte importante dentro del aprendizaje de una lengua y puede presentarse como la Cultura con C, es decir, la incorporación de elementos de la historia, el arte, la literatura... También conviene incluir la cultura con c, que supone entender las actitudes, los valores, los comportamientos, las maneras de actuar en la sociedad. Y, por último, está la cultura con K, que se relaciona con la capacidad del hablante para reconocer diferentes registros y saber adaptarse lingüísticamente a cada situación. En cuanto a la interculturalidad, es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro a partir del reconocimiento de sus respectivos valores y formas de vida. Cada uno de estos capítulos se ocupa de distintos aspectos de la competencia cultural e intercultural e incluye al final unas preguntas y actividades para afianzar ideas.

En la sección II se incluyen diez reflexiones sobre aspectos de la práctica docente de la materia de lengua y literatura españolas para la etapa de Educación Primaria hechas por estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca. Los trabajos siguen un mismo esquema de ejecución, dividido en tres partes. En primer lugar, se presentan actividades de contextualización, que sirven para introducir los contenidos elegidos; en segundo lugar, se explican la actividades de desarrollo, es decir, aquellas que persiguen que estos sean adquiridos debidamente, y, por último, las actividades de consolidación, pensadas para sintetizar y fijar los conceptos. Estas reflexiones están planteadas de modo teórico, a la vez que se explican la distribución del alumnado, los materiales necesarios y el modo de proceder para cada una de las fases en las que tienen lugar las actividades. Los objetivos son la reflexión sobre el ejercicio docente y servir de inspiración para cualquier persona interesada en llevar al aula estos materiales.

I.
DIDÁCTICA
DE LA CULTURA

1

La interculturalidad en un curso piloto de *Español para profesionales de las relaciones internacionales y diplomacia*. Un caso real

Margarita Robles Gómez
Universidad de Valladolid, España

Carlos Sanz
Universidad Complutense de Madrid, España

1. Introducción

La diplomacia como actividad política internacional y, de forma más amplia, el desempeño de actividades profesionales en el entorno de las relaciones internacionales, se basa en la comunicación (Manfredi, 2021: 15). Esta comunicación en el ámbito diplomático e internacional implica tanto cuestiones lingüísticas como extralingüísticas que, a su vez, están relacionadas con cuestiones culturales.

A partir de nuestra experiencia como investigadores y docentes, constatamos que determinados estudiantes de ELE requieren un conocimiento específico de aspectos lingüísticos y culturales relacionados con la diplomacia y las relaciones internacionales para el desarrollo de sus carreras profesionales. Tras un periodo de observación de este tipo de estudiantes en varios contextos (Escuela Diplomática de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Salamanca), y tras constatar que, como indica Robles-Gomez (2021, 2022), el número de materiales publicados y de cursos específicos de español (EFE) para la diplomacia y las relaciones internacionales es reducido, los autores decidimos diseñar y organizar un curso piloto de español para fines específicos en este campo. Este curso es el que se presenta a continuación.

El objetivo general de este trabajo, por tanto, es presentar el curso piloto de *Español para profesionales de la diplomacia y las relaciones internacionales*, impartido durante una semana entre los meses de julio y agosto de 2023 en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), en su sede de Santander (España). El curso se dividió en cuatro módulos (como se explicará a continuación), de los que aquí se explican los módulos II y IV. En el módulo II, denominado *Interculturalidad en un curso de español de la diplomacia y las relaciones internacionales*, se trataron diferentes teorías basadas en cuestiones culturales, además de temas como la cortesía y las metáforas desde la perspectiva intercultural en un curso de EFE de la diplomacia y las relaciones internacionales. El módulo IV, *Relaciones Internacionales y diplomacia*, se relaciona con el módulo II, ya que una parte se basa en la negociación intercultural, diplomacia y protocolo, donde las cuestiones culturales ocupan un espacio destacado.

La metodología de nuestro trabajo es analítica, y se ha basado en la revisión de manuales y de bibliografía especializada, en la aplicación práctica en el aula de los materiales aquí propuestos y su evaluación, así como en el análisis de datos extraídos a través de encuestas realizadas a los estudiantes que participaron en esta primera edición del curso.

2. Descripción del curso

El curso *Español para profesionales de las relaciones internacionales y la diplomacia* transcurrió a lo largo del 30 horas entre el 31 de julio y el 4 de agosto de 2023 en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Santander, España). El curso, coordinado por el Dr. Carlos Sanz, se organizó en cuatro módulos impartidos cada uno de ellos por un docente distinto, según el siguiente programa de contenidos:

Módulo I: ELE. Funciones comunicativas y lingüísticas para los profesionales de la diplomacia.

- Gramática práctica para la comunicación profesional en la diplomacia y las RRII.
- Léxico para la diplomacia y las relaciones internacionales.
- Registros de lengua para las diferentes situaciones de trabajo.

Módulo II: ELE. Interculturalidad en un curso de español de la diplomacia y las relaciones internacionales.

- Lengua e intercultura en las relaciones sociales.
- Cortesía en la comunicación.
- Metáforas en Diplomacia y las Relaciones Internacionales.

Módulo III: Comunicación pública: estrategia, relaciones con los medios y oratoria.

- Oratoria y retórica.
- Herramientas, figuras y técnicas clásicas y contemporáneas.
- Prácticas de redacción y emisión de discurso para niveles básicos e intermedios.

Módulo IV: Relaciones internacionales y diplomacia.

- Negociación internacional, diplomacia y protocolo.
- Análisis internacional en español.
- Medios de información, redes sociales y diplomacia pública.

Los módulos I y II se impartieron en 8 horas cada uno, y los módulos III y IV en 7 horas cada uno. Los alumnos universitarios inscritos y que completaron el curso obtuvieron 2,5 créditos ECTS.

El curso se concibió como un programa dirigido a profesionales y futuros/as profesionales de la diplomacia y de las relaciones internacionales (RRII), así como a quienes estuvieran interesados en mejorar sus capacidades comunicativas en español a la hora de desempeñar sus funciones comunicativas con éxito en el ámbito de la política, la empresa, la administración y el tercer sector en el ámbito internacional. El curso también se dirigió a docentes de ELE que trabajan con estudiantes de los perfiles mencionados anteriormente, o a quienes les interese la EFE en este ámbito. Por otra parte, al alumnado extranjero de habla no hispana se les recomendaba tener como mínimo un nivel B2 de español de acuerdo con los estándares del Marco Común Europeo de Referencia.

En esta primera experiencia piloto participaron seis estudiantes de distintas edades, formaciones y trasfondos culturales (español, chino, griego...). Las diferentes secciones se impartieron por medio de un enfoque teórico y práctico, en las que se desarrollaron distintas propuestas de aprendizaje para la mejora de la competencia lingüística, profesional e intercultural de los participantes. Para ello, se utilizaron distintas técnicas y metodologías

de trabajo, con un amplio uso de materiales reales y *transmedia* del ámbito de la diplomacia y las relaciones internacionales.

En cuanto al perfil del profesorado, por una parte, estaba formado por dos docentes profesionales de ELE (Módulos I y II), de los que una es una docente con larga trayectoria en la enseñanza de EFE de la diplomacia y las RRII, y la otra tiene un perfil centrado en la investigación del EFE de este campo y en la comunicación diplomática. El módulo III fue impartido por un profesor universitario e investigador con amplia formación docente en RRII y en diplomacia. Por último, el módulo IV estuvo a cargo de un profesor con una larga trayectoria en la enseñanza de la comunicación pública a políticos, empresarios y profesionales de los medios de comunicación.

2.1. Módulo II: Interculturalidad en un curso de español de la diplomacia y las relaciones internacionales. Secciones y temas

Con la intención de unir práctica y teoría, el módulo II (impartido por Margarita Robles Gómez) se dividió en diferentes secciones con un fin muy específico cada uno de ellos: Departamento de Teoría Intercultural (teoría), Departamento de Práctica Intercultural (puesta en práctica de la teoría y actividades) y Departamento de Soporte Técnico (soluciones de las actividades).

La sección de Teoría Intercultural se centra en las diferentes teorías relacionadas con los aspectos culturales y la metodología de enseñanza de idiomas basadas en el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural. En la sección de Práctica Intercultural se trabajó con las ideas de qué entendemos por cultura y cómo ha ido evolucionando el concepto de cultura, por qué la cultura es importante en las relaciones sociales y cómo se produce la transmisión de una imagen adaptada a los cánones sociales en un determinado contexto. En esta sección se trabajó con las ideas de tres autores cuyas teorías giran en torno a la cultura. En primer lugar, se abordó la teoría de Hall y *su lenguaje silencioso* (1959). En este sentido se explicaron los conceptos de culturas de alto o bajo contexto, kinésica, proxémica, paralingüística y cronémica, todas ellas relacionadas con la comunicación no verbal. Para practicar esta cuestión, el estudiantado visionó varias escenas de la película *La Masai Blanca* (Alemania 2005, dir. Hermine Huntgeburth)

dobladas al español. Aquí se presentan dos escenas en las que debían analizar la comunicación no verbal y comentar qué les llamaba la atención o no de la escena, cómo los protagonistas perciben de diferente manera los gestos (sonrisas, miradas, etc.) (Ilustración 1), además de analizar los consejos que el sacerdote le da a la protagonista respecto a las cuestiones relacionadas con la comunicación no verbal en los negocios (Ilustración 2).



Ilustración 1.



Ilustración 2.

En segundo lugar, se presentó la teoría de las seis dimensiones de Hofstede (años 80): distancia de poder, colectivismo vs. individualismo, evasión vs. tolerancia a la incertidumbre, masculinidad vs. feminidad, orientación a largo y corto plazo, indulgencia y contención. Para trabajar con estas dimensiones se analizaron diferentes culturas empleando la herramienta de elaboración de gráficos que se encuentra en la página web oficial sobre los estudios de Hofstede¹. Se eligieron varios países al azar y se compararon los resultados de las 6 dimensiones culturales entre esos países. Un ejemplo puede verse en la Ilustración 3 (comparación entre la cultura española y la alemana):

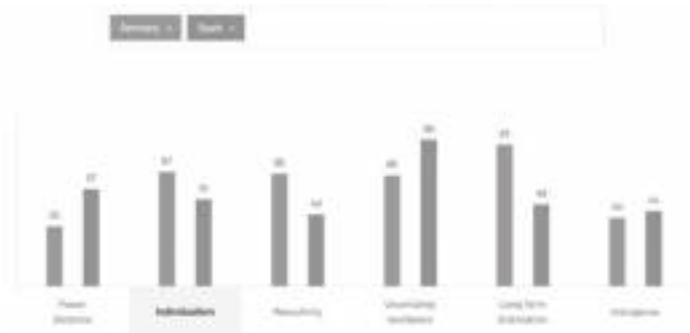


Ilustración 3.

Fuente: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison-tool?countries=germany%2Cspain>

¹ <https://www.hofstede-insights.com/>

Además, se hizo un visionado de una entrevista al actor Antonio Banderas en el programa de televisión español *El Hormiguero* (Antena 3), en la que este compara inconscientemente la cultura española con la estadounidense, contrastando cómo se enfrenta cada cultura a la dimensión de evasión y a la tolerancia a la incertidumbre. Por otra parte, se proyectó otro fragmento de la película ya mencionada, en el que un policía keniano impone su autoridad a la protagonista para que emplee a su sobrino en la tienda de esta, lo que permite apreciar la dimensión centrada en la distancia de poder, por medio de la extorsión hacia la protagonista. En esta escena, el policía da a entender a la protagonista que, o “contrata” a su sobrino, o no firmará los documentos oficiales para abrir la tienda que está en proyecto. Esta situación de extorsión se percibe en varias ocasiones a lo largo del largometraje.

También se trabajó con la teoría de Gesteland y la negociación intercultural, y en torno a las categorías de culturas orientadas a la negociación, culturas orientadas a las relaciones sociales, culturas informales y culturas formales. Esto es, por una parte, existen culturas en las que es importante establecer “lazos de amistad” antes de realizar cualquier tipo de negociación y un apretón de manos sirve como acuerdo para firma un contrato o llegar a un acuerdo; por ejemplo, los países árabes u orientales entre otros. Por otra parte, otras culturas como las escandinavas o germánicas no necesitan entablar una relación previa, sin embargo, es imprescindible la firma de un contrato.

En cuanto a la metodología de la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural se siguió la propuesta de Borghetti (2013) basada en el contenido cognitivo, afectivo y de conciencia crítica. Esto es, primero se toma conciencia de la propia cultura y se compara con la cultura meta; a continuación, se desarrolla la inteligencia emocional; y, por último, se produce una toma de conciencia crítica que permite comprender la otra cultura derribando prejuicios y estereotipos.

Para tomar en conjunto las teorías culturales vistas y el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural se propuso la actividad de la Ilustración 4 que, además, permite repasar los tiempos de pasado en español con los estudiantes extranjeros.

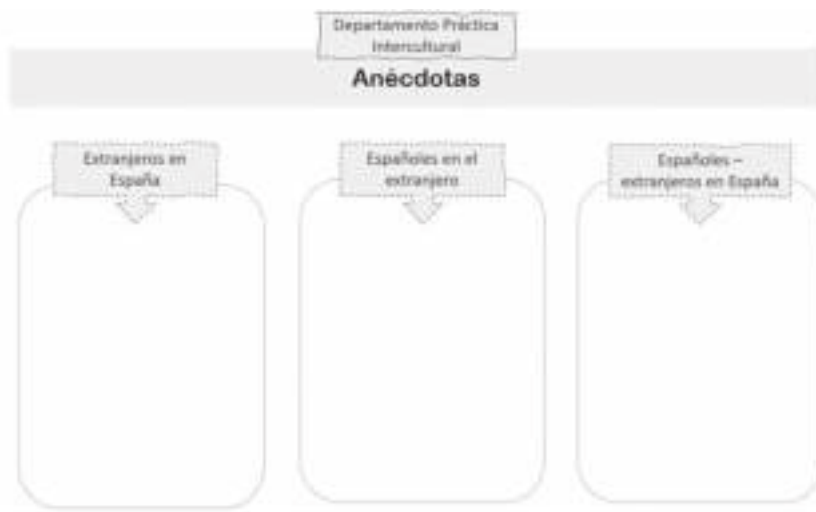


Ilustración 4. Actividad Anécdotas.

Fuente: Elaboración propia.

En esta actividad los estudiantes debían comentar situaciones en que hubieran vivido choques culturales en las diferentes situaciones propuestas.

En cuanto a la cortesía e interculturalidad, se parte de la idea de Havertake (1994) de que, aunque la cortesía se considera como una forma de comportamiento humano universal, su manifestación formal y la función interactiva de las normas de cortesía vigentes en cada cultura específica se muestran con una serie de diferencias interculturales. En este apartado se trabajó con las teorías de la cortesía de Lakoff (1973) y Leech (1983), y se explicó en qué consisten el protocolo diplomático, el ceremonial y los tratamientos de cortesía en este ámbito. Para empezar a trabajar se proyectó una entrevista entre el veterano diplomático Inocencio Arias y el cantante de rocanrol Loquillo (Ilustración 5), ambos españoles, para que los alumnos reflexionaran sobre cómo se rompe el hielo al inicio de una conversación entre desconocidos y que sea de forma cortés.

Este vídeo nos permitió analizar la comunicación tanto verbal como no verbal de los dos entrevistados.

Respecto a las metáforas e interculturalidad, este apartado se enfoca en la idea de Lakoff y Johnson (1991) acerca de la metáfora como una



Ilustración 5.

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=DNhpXYjk6JU>

forma de aprender y organizar los pensamientos y la forma de actuar que impregna la vida cotidiana. Independientemente del contexto en el que sean empleadas, las metáforas siempre están cargadas de un componente cultural, como lo demuestran las metáforas lexicalizadas como “saltarse una página” o “ponerse como una fiera”, que están presentes en la lengua de uso diario. No solo nos centramos en el componente cultural de la metáfora, sino también en otros como es el de embellecer el discurso, mostrar ingenio, evitar un tema tabú o persuadir al auditorio. Este tema se introdujo escuchando los primeros cinco minutos de una entrevista al diplomático español Jorge Dezcallar en el programa radiofónico *Código Cristal* (Radio Nacional de España – Radio 5), emitido en mayo de 2022, de gran utilidad como material didáctico dado que se trata de una entrevista plagada de metáforas. De hecho, a lo largo de la entrevista repite en múltiples ocasiones la idea de “reconstruir la arquitectura de seguridad europea”.

2.2. Ejemplos de actividades

A continuación, se presentan una serie de actividades que se llevaron a cabo en los módulos II y IV. Se trata de demostrar cómo ambos módulos es complementan y retroalimentan. Para ello, del módulo IV (impartido por Carlos Sanz Díaz) hemos seleccionado determinados elementos especialmente relacionados con lo aprendido en el módulo II, por lo que no expondremos otros contenidos del módulo que versaron sobre el

funcionamiento de la diplomacia, el análisis internacional, la diplomacia pública y el uso de medios de información y redes sociales en el ámbito internacional.

En esta primera actividad, perteneciente al módulo IV, se pusieron en práctica las cuestiones culturales tratadas al principio del módulo II, trabajando con los estudiantes la conciencia cultural, el contenido léxico diplomático y las cuatro destrezas a partir de una situación real del contexto diplomático y de las relaciones internacionales. Se trabajó con materiales de la serie “Ceremonial y Protocolo en el Mundo” elaborados por el Centro de Estudios Internacionales Gilberto Robles, dependiente del Senado de la República de los Estados Unidos de México². En esta serie encontramos fichas-país sobre el protocolo de cada país del mundo, en las que se informa sobre cuestiones generales (nombre de la capital, idioma, religión, gentilicio, etc.) y se recogen datos sobre cuestiones culturales tales como: comportamientos sociales; cómo es el saludo entre hombres, entre mujeres y hombre-mujer; la actitud ante la puntualidad; cómo transcurren las reuniones de trabajo; indicaciones sobre la vestimenta apropiada tanto para hombres como mujeres; y obsequios (adecuados y no adecuados).

En concreto, para trabajar sobre el protocolo y los usos sociales, se examinó con los/las estudiantes la ficha de dos países culturalmente “lejanos” para todos (en nuestro caso se eligió Japón y Arabia Saudí; Ilustración 6); a continuación, se les propuso que elaboraran la ficha de su propio país (España, para la mayoría), y se compararon, por último, sus respuestas con la ficha real, poniendo de este modo en práctica los conceptos de Borghetti (2013) trabajados en el módulo II.

La siguiente actividad es del módulo II y se basa en las recomendaciones para una comida/ cena de negocios. En esta actividad (Ilustración 7) se trabaja la conciencia intercultural basada en la cortesía, el contenido funcional (recomendaciones), y el contenido gramatical (estructura de consejos).

² Consultables en <https://centrogilbertobosques.senado.gob.mx/protocolo-internacional/ceremonial-protocolo>



Ilustración 6.
Fuente: Centro de Estudios Internacionales Gilberto Robles (México).

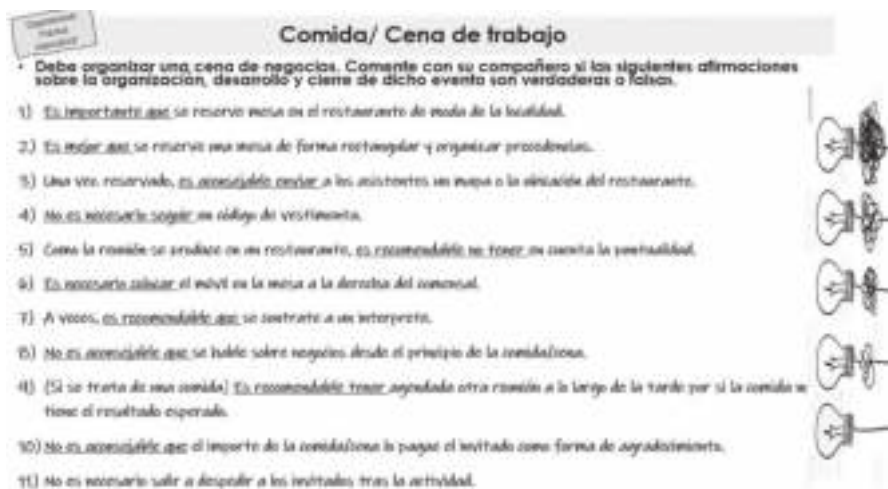


Ilustración 7. Recomendaciones.
Fuente: Elaboración propia

La tercera y cuarta actividades pertenecen al módulo IV. En la tercera actividad se trabajó sobre el Inventario de Estilos de Conflicto Intercultural desarrollados por Mitchell R. Hammer (2005) y los estilos de conflicto

definidos por este autor, a partir de un formulario que se pasó al alumnado. Según los resultados, los/las estudiantes identificaban su propio estilo de gestión de conflictos interculturales, situando gráficamente su posición en un cuadrante, definidos dos ejes: (a) estilo directo versus indirecto, y (b) expresividad versus contención emocional. A continuación, se presentaron algunas nociones sobre técnicas de negociación diplomática a partir de Bassols (2016) y se introdujo la variable intercultural como un elemento presente en toda interacción (y por ende en toda negociación) en el ámbito diplomático e internacional. Asimismo, se trabajó sobre vocabulario específico de la diplomacia, tanto en español como a partir de extranjerismos de uso corriente en este ámbito, con recurso al Diccionario de la diplomacia moderna de la Academia Diplomática Augusto Ramírez Ocampo (2021) de Colombia.

Con ello, se preparó el camino para la cuarta actividad (Ilustración 8), que correspondería a una tarea final si se siguieran los pasos de una unidad didáctica propiamente dicha. Esta actividad consiste en llevar a cabo una negociación internacional en un conflicto ficticio que implica a dos estados imaginarios, una minoría nacional igualmente imaginaria, y dos organizaciones internacionales (ONU y Unión Europea). En esta actividad, mediante asunción de roles, se trabaja la conciencia cultural por medio de los diferentes estilos de negociación, el lenguaje diplomático propiamente dicho a través de las personificaciones y, en ocasiones, atenuaciones y las destrezas orales y escritas.



Ilustración 8.
Fuente: Elaboración propia

2.3. Contenidos y materiales para un curso de español de la diplomacia y las relaciones internacionales

En los cursos de EFE se recomienda el uso de materiales reales basados en el ámbito de trabajo. Sin embargo, en el caso de español de la diplomacia no es tarea fácil encontrar esa tipología de materiales, por lo que es necesario recurrir a materiales de acceso público y fuentes abiertas. A la hora de organizar cursos o diseñar materiales, en este curso hemos seguido la recomendación de Robles-Gomez (2021) de trabajar contenido diplomático e internacional de carácter general y al que se puede acceder fácilmente como:

- Textos públicos producidos por organismos internacionales: ONU, OTAN, UE...
- Textos producidos por las escuelas diplomáticas española e hispanoamericanas.
- Cuestiones diplomáticas: qué son misiones diplomáticas, el protocolo diplomático y el ceremonial, el uso de tratamientos, la monarquía o la entrega de cartas credenciales, etc.
- Documentos sobre España y la Unión Europea.
- Instituciones y organismos españoles para la acción exterior: AECID, ICEX....
- Cuestiones de temática internacional: Objetivos de Desarrollo Sostenible, igualdad, turismo, intercambio educativo, deporte global, etc.

3. Encuestas y resultados del módulo II

Una vez finalizado el módulo, se pidió al estudiantado que completara una encuesta siguiendo la técnica KWL. El uso de esta tiene un doble objetivo. Por una parte, permitió a las/los estudiantes reflexionar sobre sus conocimientos previos, los adquiridos y los que le hubiera gustado adquirir. Por otra parte, la información aportada por el alumnado ayuda al personal docente a reflexionar sobre el contenido e impartición del módulo. En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos.

Inf.	Lo que sabía	Lo que he aprendido	Lo que me hubiera gustado aprender
1	Antes del curso, sabía o tenía una visión/ concepto de interculturalidad pero quizá no sabía tanto de la diplomacia y las RRII sobre todo en los tratamientos escritos	He aprendido más sobre términos y conceptos relacionados con la diplomacia y las RRII (la cortesía verbal, otras culturas, tratamientos...)	Quizás más temas relacionados con otras culturas (costumbres, vestimentas, lenguaje) que comparten el habla española
2	Sobre diplomacia solo sabía las funciones que realizaban en general, no el lenguaje específico y de interculturalidad solo me fijaba en las diferencias de cada cultura	Términos específicos y estratégicos, métodos y formas de expresar las diferencias entre las culturas	Pienso que los que he aprendido se ajusta más o menos a lo que quería aprender
3	Sabía algo un poco de lengua para fines específicos. De interculturalidad en el aula	Algunas cuestiones específicas de diplomacia	Todo interesante. Quizá algunos juegos más de rol en situaciones de diplomacia. Algo más de cortesía y pragmática. Todo bien! Ánimo!
4	Un conocimiento general, pero más inconsciente del uso del lenguaje y su conexión con la cultura	He aprendido la importancia de la interculturalidad y como reconocer y pensar de forma más consciente en las diferencias en la comunicación (verbal y no verbal) entre diferentes culturas	Haber tenido más tiempo para entrar en más detalle a ver la teoría

5	Tenía nociones generales sobre interculturalidad sin referencias a universitarios o investigadores de este ámbito	He adquirido algunas bases teóricas y también un vocabulario temático en el sector de la diplomacia	Quizás ver con más detalles textos (cartas por ejemplo) escritos en esta ámbito. Quizás también más ejercicios prácticos de entretenimiento para utilizar las expresiones y términos enseñados durante el curso
6	Tenía algunas nociones relacionadas con los conceptos de comunicación no verbal (proxémica, kinésica, etc.); así como sobre el aspecto de cortesía	Así pues, los conceptos aprendidos han sido muchos. Especialmente en relación a los autores (Hall, Hofstede), interculturalidad, y aspectos prácticos y teóricos sobre cortesía	A decir verdad, no considero que haya habido algún aspecto que note en falta. El módulo ha sido muy interesante, útil y muy bien estructurado. Muchas gracias y enhorabuena.

Tabla 1: Resultados encuestas.
Fuente: Elaboración propia

3. Conclusiones

A lo largo del capítulo se ha presentado el proyecto piloto de un curso de Español de la diplomacia y las RRII, y se ha explicado la base teórico-metodológica del mismo, así como algunas actividades seleccionadas que se implementaron en dos módulos de los cuatro que incluía el curso. Como se observa a lo largo de la explicación, se ha seguido una metodología teórico-práctica, en la que la teoría y la práctica han ido de la mano permitiendo crear un ambiente ameno en el aula y la unión del grupo en muy poco tiempo, ya que el curso consta de 30 horas y cada módulo de entre 7 u 8 horas. Por otra parte, se ha demostrado la aplicabilidad de la interculturalidad en varios módulos y su importancia en el ámbito que se trabaja aquí.

Tras un análisis de las respuestas del alumnado a una encuesta de evaluación, se llega a la conclusión de la pertinencia de los contenidos

tratados y la adecuación de las diferentes metodologías empleadas. El recurso a documentos y materiales reales de la práctica diplomática e internacional, y su diálogo con productos culturales como films, audio o imágenes, han resultado eficaces para mejorar la competencia lingüística e intercultural de los/las participantes. También se ha planteado la conveniencia de ajustar algún aspecto del curso, y de forma notoria la necesidad de ampliar el número de horas, ya que, como se aprecia, algunos discentes echaron de menos trabajar más en profundidad algunas cuestiones o emplear más tiempo a la hora de realizar las actividades propuestas.

Los contenidos presentados en este capítulo nos permiten confirmar nuestra observación inicial acerca de la necesidad de integrar aspectos lingüísticos y no lingüísticos en perspectiva intercultural, con contenidos y técnicas orientados específicamente a aquellos estudiantes de ELE que proyectan desarrollar su actividad profesional en el ámbito de la diplomacia y las RRII. Del mismo modo, los dos módulos que se han presentado en este capítulo son un reflejo de la necesidad de desarrollar una inteligencia intercultural en los estudiantes de ELE para lograr los objetivos esperados.

5. Autoevaluación

1. ¿Por qué son importantes las competencias interculturales en un curso de ELE para la diplomacia y las RRII?
2. ¿Qué dimensiones de las culturas nacionales identifica Hofstede?
3. ¿Qué diferencias entre culturas identifica Gesteland en la negociación intercultural?
4. ¿Cómo definen las metáforas Lakoff y Johnson? ¿Cómo se aplican al lenguaje diplomático?
5. ¿Qué parámetros utiliza Hammer para identificar el estilo de gestión de conflictos interculturales?
6. ¿Qué tipo de documentación y cuestiones son adecuadas y accesibles para un curso de ELE para la diplomacia y las RRII?

6. Actividades

Actividad 1

Piensa en las normas de ceremonial y protocolo que rigen en tu país en cuanto a (1) comportamientos sociales, (2) saludo, (3) puntualidad, (4) reuniones de trabajo, (5) vestimenta en el ámbito profesional y (6) obsequios, y contrasta a continuación tus ideas con la ficha-país correspondiente del Centro de Estudios Internacionales Gilberto Robles. ¿Qué coincidencias y discrepancias observas, y cuál es tu valoración sobre las mismas?

Actividad 2

¿Crees que existe un estilo negociador propio de cada cultura? ¿Puedes pensar en alguna experiencia que hayas tenido de negociación en un ámbito intercultural? Los ejemplos pueden incluir desde negociaciones profesionales hasta otras de tipo informal como regatear en un mercado, convencer de algo a una persona, conseguir un favor, etc. ¿Qué aspectos culturales entraron en juego.

Actividad 3

Localiza un fragmento de película, serie de televisión, podcast o literatura en el que se muestre una interacción diplomática o internacional. ¿Qué elementos de cortesía y protocolo identificas? ¿Qué nos dicen estos elementos sobre los actores, sus culturas y su relación intercultural?

Actividad 4

Piensa en los tratamientos de cortesía diplomáticos en la correspondencia diplomática en español. ¿Qué semejanzas y diferencias existen en el número de tratamientos y su uso con su cultura? ¿Sabrías qué tratamiento emplear a la hora de dirigirte a un cargo u otro? Trata de averiguar qué tratamiento recibe un consejero de embajada, el representante principal de las tres grandes religiones monoteístas, un coronel, un rector de la universidad y los infantes de España.

Actividad 5

Trata de localizar al menos tres metáforas típicas del lenguaje diplomático en una entrevista, en un podcast, anuncio, etc. En cuanto a las metáforas, ¿podrías indicar alguna metáfora propia de tu cultura? En tu opinión, ¿por qué consideras que es importante trabajar este recurso estilístico en un curso de español de la diplomacia?

Referencias

- Academia Diplomática Augusto Ramírez Ocampo (2021). *Diccionario de la diplomacia moderna*. Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia.
- Bassols Jacas, R. (2016). *El arte de la negociación*. CEU Ediciones.
- Borghetti, C. (2013). “Integrating Intercultural and Communicative Objectives in the Foreign Language Class. A proposal for the integration of two models”. *The language Learning Journal*. 41, 3 (pp. 254-267)
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Multilingual Matters.
- Gesteland, R. (2012). *Cross-Cultural Business Behavior*. Copenhagen Business School Press.
- Hall, E. (1989). *El lenguaje silencioso*. Alianza editorial
- Havertake, H. (1994). *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Barcelona: Gredos
- Hammer, Mitchell R. (2005). The Intercultural Conflict Style Inventory: A conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches. *International Journal of Intercultural Relations* 29(6): 675-695.
- Hofstede, G. (2004). Diplomats as Cultural Bridge Builders. En *Intercultural Communication and Diplomacy* (ed. Hannah Slavik). Diplofoundation (pp. 25-38).
- Huntgebuth, H. (2005). *La masai blanca (Die weisse Massai)*. Constantin Film (131 min.).
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.

Manfredi, J.L. (2021). *Diplomacia. Historia y presente*. Síntesis.

Oberg, K. (1960). "Culture Shock": Adjustment to a New cultural environment. *Practical Anthropology*, 7(4): 177-182.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *La función de los medios de comunicación en el diálogo intercultural*. En línea: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-press-freedom-day/previous-celebrations/worldpressfreedomday200900/themes/the-role-of-media-in-intercultural-dialogue>

Robles-Gómez, M. (2020). *Enseñanza de español para fines específicos dirigido a la Diplomacia y las Relaciones Internacionales*. (Tesis) Universidad de Salamanca.

Robles-Gomez, M. (2021). La enseñanza del español para fines específicos (EFE) y su direccionamiento a la Diplomacia y las Relaciones Internacionales. *Ensino Em Perspectivas*, v. 2, núm. 1, pp. 1-14. En línea: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>

Robles-Gómez, M. (2022). Estudio para la organización de un curso de español de fines específicos de la diplomacia y las organizaciones internacionales. En *Investigación e innovación en lengua extranjera: Una perspectiva global*, (pp. 1025-1048) Editores: Guijarro Ojeda, J.R. y Ruiz Cecilia, R. Valencia: Tirant Humanidades.

2

Los cuentos clásicos en el aula de ELE desde la literatura, la lingüística, la pintura y la cinematografía: *La Bella Durmiente*

Laura Ramírez Sainz
Universidad de Siegen

1. Introducción

Es bien conocido el carácter atractivo que poseen tanto la literatura como la cinematografía y la pintura aplicadas al aula de ELE.

En la siguiente contribución se expondrá una experiencia práctica que se centra en el tratamiento de un cuento clásico de los hermanos Grimm, llevando al aula de ELE tanto la versión original de 1812 recogida por ellos como la adaptación cinematográfica realizada más adelante por Walt Disney y la interpretación de dicho cuento en una obra pictórica.

El objetivo de dicha experiencia didáctica consiste en trabajar todas las competencias propuestas en el MCER y el PCIC en la clase de ELE a partir de un cuento clásico representado en las tres manifestaciones artísticas: la pintura, la literatura y la cinematografía. La lingüística, a la que se alude también en el título de este trabajo, la hemos considerado desde la onomástica, que contribuye, junto con otros elementos, a conformar la simbología del cuento.

Creemos que mediante actividades de este tipo se contribuye al conocimiento de determinados productos artísticos que pueden explicar creencias, valores y códigos de una cultura (o de una parte de ella).

2. Aspectos generales e introductorios de la propuesta de trabajo a partir de la narración de *La Bella Durmiente* en el aula de ELE

2.1. Qué es y cómo nació esta idea

Desde siempre se ha trabajado en ELE con obras literarias, extractos de narraciones o recursos, en fin, que han provenido de la literatura. El uso de dichas fuentes para enseñar ELE cumple con numerosos objetivos recogidos en el MCER (2001), e incluso todos, si sabemos adaptarlas al aula.

A través de esta observación en el día a día del aula hemos percibido el potencial docente que tienen dichas fuentes y hemos comprobado cómo concretamente los cuentos clásicos europeos gozan de un estatus privilegiado para nuestro alumnado: gustan, motivan, forman y, en último lugar, enseñan. Y no solo en el ámbito de la lengua española se consideran de especial interés. Como escribe Bluhm, “disciplinas que se dedican a estos cuentos son la literatura, la etnografía, la historia de la religión, la mitología, la pedagogía, la didáctica, la psicología... así como algunos otros campos” (Bluhm, 2021, p. 2; traducción de la autora de este capítulo).

2.2 Características del grupo de trabajo

Las actividades aquí propuestas se realizaron en un contexto universitario. Las alumnas, todas jóvenes alemanas estudiantes de BA de filología hispánica, cursaban esta carrera en su quinto semestre. La unidad didáctica se diseñó para un grupo de 10 participantes y fue realizada a lo largo de varias sesiones de una hora y 30 minutos de duración cada una. El nivel practicado en ella fue el C1.

3. Diseño de la unidad didáctica

La unidad didáctica aquí propuesta se basa en 3 pilares fundamentales: el tratamiento e interpretación de la narración *de La Bella Durmiente*, o de elementos en ella, en la pintura, en la literatura, en la lingüística y en la cinematografía. En ella trabajamos con diferentes recursos que van desde los visuales a los textuales. A continuación, desarrollaremos

las actividades trabajadas en el aula, describiendo el formato propuesto, los objetivos cumplidos, la forma de trabajo y el tiempo dedicado a cada actividad.

3.1. La Bella Durmiente desde la pintura

Comenzamos nuestra propuesta didáctica con un ejercicio de aproximación a través de un recurso visual, una obra pictórica, en el cual le pedimos al alumno que la describa.

3.1.1. *La siguiente imagen es una pintura. ¿Qué puedes ver en ella? ¿Cómo va vestida la protagonista? ¿Dónde se encuentra? ¿Puedes describir el lugar?*



Ilustración 1: Fuente: Jaquemate 2009

Objetivos: En esta actividad el alumnado practica las estrategias de ubicación (*a la derecha, a la izquierda, al fondo, en primer plano*, etc.), el vocabulario referente a la vestimenta (*vestido, tul, bailarina, zapatillas de ballet*, etc.), adjetivos de registro elevado (*abandonado, aislado, verdoso*, etc.), además de, entre otros, conectores para justificar la descripción de algunos elementos (*porque, pues*, etc.).

Competencias practicadas: expresión e interacción orales.

Forma de trabajo: en el pleno.

Tiempo de dedicación: 15 minutos.

3.1.2. *¿Qué tipo de pintura te parece que es: rococó, cubista, romántica, realista? Lee estos breves textos sobre algunas corrientes pictóricas y justifica a cuál crees que podría pertenecer.*

Objetivos: Con esta actividad se persigue que el alumnado lea las características generales de algunas corrientes pictóricas lo suficientemente diferentes y distanciadas como para poder cumplir con éxito la siguiente actividad, en la que tendrá que aplicar estos rasgos a la imagen ofrecida inicialmente. De este modo, hemos acercado al estudiantado un tipo de texto que no trabaja habitualmente y que le da nuevas informaciones e impulsos relacionados con la pintura.

Competencias practicadas: comprensión lectora.

Forma de trabajo: individual.

Tiempo de dedicación: 15 minutos.

Los textos originales, algo resumidos y acompañados de una imagen representativa para facilitar su lectura y la posterior identificación de la imagen original con una corriente pictórica, son los siguientes:

Tras la extravagancia y el poder del arte barroco, llegó el exuberante y desenfadado movimiento **rococó** [...].

En la pintura, este estilo decorativo se trasladó al amor por las **narrativas fantásticas, los colores pastel y las formas fluidas.**



Ilustración 2: Jean-Honoré Fragonard, “El columpio”, 1767.

El **realismo**: [...] Los pintores realistas se centraron en escenas de **personas contemporáneas** y de la vida **cotidiana**. [...]

Era una idea revolucionaria después de siglos de pintores que creaban escenas exóticas de la mitología y la Biblia, o que solo hacían retratos de la nobleza y el clero.[...] mostraron a personas de **todas las clases sociales** en sus obras de arte, dando voz a los miembros más **pobres** de la sociedad por primera vez y describiendo los **problemas sociales** derivados de la Revolución Industrial. La **fotografía también influyó** en este tipo de arte [...].



Ilustración 3: Jean-François Millet, “Las espigadoras”, 1857.

El **cubismo**, un estilo de arte verdaderamente revolucionario, [...], usaron **formas geométricas** para construir la composición final. [...]. Esta reducción de imágenes a **líneas y formas mínimas** fue parte de la búsqueda cubista por la simplificación. La perspectiva minimalista también influyó en la paleta de colores, ya que los cubistas renunciaban a la sombra y utilizando **tonos limitados** para generar una **apariencia plana**.



Ilustración 4: Pablo Picasso, “Las señoritas de Avignon”, 1907.

El **fotorrealismo** es un movimiento artístico que tiene que ver con la capacidad técnica para sorprender a los espectadores.[...] Aquí, los artistas estaban más interesados en **replicar una fotografía** de la mejor manera posible [...]. El fotorrealismo temprano estaba lleno de nostalgia por el **paisaje estadounidense**, pero actualmente los **retratos** son el estilo más común entre los pintores fotorrealistas. [...] (Sienra, 2002).



Ilustración 5: Yigal Ozeri, “Sin título”, 2012.

3.1.3. La obra pictórica que has descrito está inspirada en un cuento clásico europeo. ¿Cuál crees que podría ser? ¿Por qué? ¿En qué momento del cuento nos encontraríamos?

Objetivos: Mediante esta actividad es el propio alumnado el que establece la conexión entre la obra pictórica y el cuento que se va a tratar en clase, cuyo título todavía no se ha nombrado. Numerosos elementos presentes en el cuadro se identifican con características del cuento: la rosa, la mujer joven, el hecho de que esté durmiendo, el traje de ballet que recuerda a los vestidos de las princesas, el lugar abandonado, las ramas de los rosales, las columnas que recuerdan a un palacio, etc.

Competencias practicadas: expresión e interacción orales.

Formas de trabajo: en el pleno.

Tiempo de dedicación: 15 minutos.

3.2. La Bella Durmiente desde la literatura

En este apartado interesa revisar algunos conceptos relevantes relacionados con el cuento. Al igual que se ha planteado en la actividad anterior, junto

a la complejidad del lenguaje que contienen los textos leídos, propia de un nivel C, nos proponemos asimismo profundizar en la literatura desde una perspectiva filológica.

3.2.1. Es habitual que se cataloguen los cuentos de los hermanos Grimm, recopiladores del cuento de La Bella Durmiente, como populares y alemanes: ¿Puedes definir estas palabras? ¿A qué crees que se refieren?

Objetivos: Mediante esta actividad activamos el conocimiento previo del alumnado respecto a los conceptos aquí presentados. Dado que tiene que describir el significado de dichos términos, se activa también una expresión oral que le lleva a definir y explicar el significado de dichos conceptos a los demás.

Competencias practicadas: expresión e interacción orales.

Formas de trabajo: en el pleno.

Tiempo de dedicación: 10 minutos.

3.2.2. Veámoslas ahora en contexto: ¿Qué mantiene Helena Cortés sobre estos dos conceptos? ¿Podrías explicárselo a tu compañero/a?

Objetivos: Esta tarea ofrece al alumnado la posibilidad de indagar en el concepto de cuento clásico desde una perspectiva filológica. Así, la lectura de estos dos fragmentos hace accesible una información relevante y actual sobre dichas categorizaciones, tan típicas como, según la autora citada, superficiales.

Competencias practicadas: comprensión lectora.

Formas de trabajo: individual.

Tiempo de dedicación: 20 minutos.

Por qué no populares. Si bien esta afirmación puede parecer exagerada y provocativa, no cabe duda de que la versión escrita de estos cuentos -y eso ya claramente desde 1812, pero desde luego mucho más a partir de la segunda y tercera edición de los cuentos se ha alejado muchísimo de la fuente oral. En realidad, basta comparar con cualquier cuento popular europeo de la tradición oral que haya sido transcrito fielmente sin ningún tipo de adaptación [...] para advertir la diferencia. Entre un mismo cuento contado por un informante del mundo rural -con sus dialectalismos incorrecciones brusquedad de expresión,

lenguaje rudo y a veces grosero y obsceno, numerosas lagunas, reiteraciones, equívocas y mezclas y fusiones a veces inverosímiles entre distintos cuentos, aunque también a cambio mucha más viveza y humor— y la bella versión literaria elaborada por los Grimm, media un abismo, aunque el tema central del cuento pueda ser el mismo e incluso sorprenda el grado de semejanza en algunos detalles de los cuentos. [...] **los informantes o más bien ‘las’ informantes de los hermanos Grimm distaban mucho de parecerse a la abuelita de aldea** que todos tenemos en la cabeza y que ellos mismos se encargaron de propagar, en este caso, de modo conscientemente engañoso. Las investigaciones del ya citado especialista Heinz Rölleke y otros, a partir de 1975, permiten afirmar que nunca existió la ‘vieja Marie’ de la que hablaban los Grimm y que tan grabada quedó en el imaginario alemán, pues incluso llegaron a usar la imagen de una anciana como portada interior del segundo volumen de sus cuentos. Por el contrario, los informantes de los Grimm [...] eran generalmente jóvenes todas mujeres de su círculo más próximo de amistades. Estas jóvenes son de la clase trabajadora urbana acomodada o incluso de clase burguesa media alta (los Wild son farmacéuticos, las hermanas Hassenpflug hijas del presidente del gobierno de Kassel). **De los aproximadamente cuarenta informantes que llegaron a sumar con el correr del tiempo los Grimm, se puede decir que son todos, sin excepción, era gente cultivada de raíz no popular ni campesina, sino urbana, aunque unos pocos vivan en condiciones de cierta estrechez económica.** Bien es cierto que estos informantes han podido escuchar a su vez los cuentos de labios de sus sirvientas y de otras personas procedentes del ámbito rural, pero al volver a contarlos ellos a los Grimm, los pasan ya por su filtro lingüístico, moral, estético. etc. **El hecho de que los informantes sean mayoritariamente mujeres jóvenes (y máxime siendo cultivadas), es un dato relevante que, sin duda, también podría explicar parcialmente el gusto por determinados temas más que por otros, una mayor autocensura moral y lingüística típica de las mujeres de antes, un lenguaje más delicado y una mirada más dirigida a la infancia y al ámbito doméstico.** Por otro lado, **una parte no desdeñable de los cuentos de los Grimm no procede directamente de fuentes orales, sino de textos escritos,** en parte de textos literarios antiguos en los que se hallan insertos los relatos que ellos reescriben como cuentos, en parte de compilaciones de cuentos de su propia época que, para más ironía, a veces ya están influidas por las primeras ediciones de sus propios cuentos. Así las cosas, lo popular está ya muy diluido en los cuentos de los Grimm desde su propia fuente. **Además, sabemos que ellos mismos desdeñaron material popular que no era de buen gusto o no tenía suficiente profundidad (simples chistes y chascarrillos, muchas veces vulgares u obscenos) y se quedaron solo con lo que consideraron más refinado** (Cortés, 2019, pp. 21- 25).

Por qué no alemanes. Se trata de una exageración, pero que tiene su fundamento. Y es que la mayor parte de las informantes de los Grimm [...] procedían de familias hugonotes, y en muchos casos, hablaban todavía

el francés en casa. Friederike Mannel, Dorothea Wild y sus tres hijas y las hermanas Hassenpflug son todas de familias de procedencia francesa y aún no han perdido el francés como lengua familiar. **Esto explica que los más famosos cuentos de Charles Perrault [...] vuelvan a hacer su aparición casi en su totalidad en la colección de los Grimm [...]. Las hermanas Hassenpflug se saben a su Perrault de memoria, hay párrafos casi literales, lo que pasa es que se lo cuentan a los Grimm en el dialecto de Hesse y ellos se dejan engañar por la apariencia de cuento tradicional alemán.** Y, por eso, todavía hoy los niños de todo el mundo occidental que han crecido con la «Caperucita Roja», «La Bella Durmiente», «La Cenicienta», «El Gato con botas» y «Pulgarcito», creen muchas veces que son cuentos alemanes de los hermanos Grimm (cuando no ya directamente de Disney!). Y en cierto modo también lo son, desde luego, pues los han reescrito en versiones propias, siempre distintas de las de Perrault, que escribía para la corte versallesca en un estilo refinado, elegante y sutilmente irónico, que resulta delicioso para un adulto, pero estaba pensado más para un entretenimiento cortesano que para niños. En todo caso, **no cabe duda de que la fuente de dichos cuentos es francesa.** Los Grimm son muy conscientes de ello y para reparar ese fallo (no olvidemos que justamente trataban de luchar a base de folklore nacional alemán contra el invasor francés) **se esfuerzan en borrar tanto como pueden el rastro francés de sus cuentos incluso suprimiendo el léxico que pudiera sonar afrancesado [...], etc.** Además, a partir de la segunda edición eliminan algunas de las versiones que les han contado las Hassenpflug e **incorporan en su lugar las de una nueva informante que se llama Dorothea Viehmann y por la que se apasionan al creerla más popular, únicamente porque pasa en esos momentos por estrecheces económicas y va dos veces por semana a vender hierbas y verduras al mercado de Kassel; no obstante, resulta que en realidad Dorothea Viehmann no es campesina y que sus antepasados [...] son también de origen hugonote y ella misma sigue en estrecha relación con los círculos hugonotes de Kassel. [...].** Teniendo en cuenta que su colección de cuentos acaba teniendo en la última edición más de doscientos cuentos, mientras que los de Perrault son solo diez -si bien entre ellos están justamente los más famosos- **no cabe duda de que los cuentos de los Grimm integran material popular procedente tanto de Francia, indirectamente, como de la misma Alemania.** De todos modos, la discusión es bastante espuria, puesto que se ha podido comprobar que **el folklore popular europeo es común** y en concreto, para el caso de los cuentos, viene de muy atrás y ha ido pasando por todos los países europeos tanto de boca en boca [...] como en un trasvase de permanente ida y vuelta entre lo culto-escrito y lo popular-oral, [...] (colecciones de cuentos recogidas por escrito, traducidas a varias lenguas, y que a su vez vuelven a la tradición oral y se popularizan, y de la que luego los etnógrafos vuelven a recoger sus cuentos). **Las primeras compilaciones europeas de cuentos editadas por escrito que conocemos [...] ya integran versiones de muchos de los cuentos**

que recogen y difunden luego Perrault y los Grimm [...]. Incluso cuentos de otras tradiciones ajenas, como la oriental [...] tienen tanta difusión que acaban colándose también parcialmente dentro de la tradición oral europea. Por otro lado, sabemos que **algunos motivos de los cuentos se remontan a mitos, relatos y tradiciones muy antiguas, del mundo griego, latino y otros** (Cortés, 2019, pp. 21- 25).

3.3. *La Bella Durmiente desde la cinematografía*

3.3.1. *La Bella Durmiente es un cuento bastante conocido. ¿Lo recuerdas? ¿Qué personajes había? ¿Qué ocurre en el cuento?*

Objetivos: Mediante esta actividad el alumnado realiza un trabajo de recuperación de información y puesta en común con su compañero/a. Recuerdan de esta manera la trama, elaboran un ejercicio de narración y sientan las bases para las siguientes tareas.

Competencias practicadas: expresión e interacción orales.

Forma de trabajo: en parejas.

Tiempo de dedicación: 20 minutos.

3.3.2. *Observa estas imágenes ¿Crees que pertenecen al cuento? ¿Por qué? ¿Qué ocurre en cada una de ellas?*

Objetivos: Durante la elaboración de las respuestas a estas preguntas el alumnado realiza varias tareas. En un primer lugar, acontece una identificación de la imagen con momentos narrativos del cuento. En segundo lugar, se produce un trasvase de datos a partir de una imagen y hacia un formato distinto (discurso oral), de modo que practica la expresión e interacción orales.

Competencias practicadas: expresión e interacción orales.

Forma de trabajo: individual y en el pleno.

Tiempo de dedicación: 20 minutos.



Ilustración 6: Imágenes de la película de Disney

3.3.3. *¿Puedes ordenar las imágenes anteriores cronológicamente?*

Objetivos: Al realizar esta actividad, el alumno interactúa con su pareja para confirmar o refutar las propuestas de orden de las imágenes según la cronología de la historia.

Competencias practicadas: expresión e interacción orales.

Forma de trabajo: en parejas.

Tiempo de dedicación: 10 minutos.

3.3.4. *¿Conocías la película? ¿De qué año crees que es? ¿Sabrías también cuál fue la primera película de animación de dibujos animados? ¿Quién la realizó? ¿Cuándo? Investiga.*

Objetivos: Mediante esta tarea el alumnado muestra su conocimiento del mundo y su capacidad de desenvolverse en el mundo digital en español. Es habitual que la hipótesis del año de creación de la primera película de

animación de dibujos animados arroje un dato muy alejado de la realidad. Por ello, es de especial interés la nueva información a la que accede el estudiantado, que además practica la competencia lectora.

Competencias practicadas: comprensión lectora.

Forma de trabajo: individual.

Tiempo de dedicación: 10 minutos.

Las respuestas a estas preguntas son las siguientes:

La bella durmiente (*Sleeping Beauty*, en su título original inglés) es el decimosexto largometraje animado de Disney. Fue producido por Walt Disney Productions y se estrenó el 29 de enero de 1959, distribuido por Buena Vista.

La primera película animada de la historia fue hecha en **Estados Unidos** y se llamó *Creation* en el año de **1915**, solo sobreviven unos fotogramas de la película. El primer largometraje de animación de Latinoamérica fue mudo y **argentino**: *El apóstol* (**1917**) de Quirino Cristiani, película que se ha perdido porque el celuloide en el que había sido revelado fue utilizado posteriormente, siguiendo la costumbre de la época, en la fabricación de peines. Otros largometrajes tempranos (que sí están a disposición del público actual) fueron *Las aventuras del príncipe Achmed* (**Alemania, 1926**) de Lotte Reiniger y *Le roman de Renard* (**Francia, concluida en 1930** pero estrenada en 1937) de Starewicz. Finalmente, en 1937 Walt Disney estrenó *Blancanieves y los siete enanitos*.

4. La onomástica en *La Bella durmiente*

Profundizar en este aspecto lingüístico supone una importancia no reconocible a primera vista. Los cuentos clásicos contienen numerosas claves simbólicas que muchas veces no se racionalizan, sino que el lector asume de forma inconsciente. No obstante, esas claves están ahí y cumplen una función determinante: consolidar el mensaje del cuento. Dentro de los elementos que conforman esa simbología están los nombres propios o comunes, utilizados para referirse a las cosas. Esta es la razón por la que se propone una actividad dedicada a ello.

4.1. Los nombres: *Aurora*, *Maléfica*, ¿crees que tienen un significado? Investiga en la red.

Objetivos: Con esta actividad se puede sensibilizar al estudiantado sobre la simbología en el cuento y sobre el significado de los nombres propios, aquí de especial relevancia. Por lo general, no conocen el significado de dichos nombres propios, de modo que la investigación sobre ellos resulta fructífera.

Competencias practicadas: comprensión lectora, expresión e interacción orales, competencia digital, competencia lexicográfica.

Forma de trabajo: individual.

Tiempo de dedicación: 15 minutos.

Aurora es un nombre propio femenino de origen latino en su variante en español. Su significado es evidente, ‘aurora’, ‘amanecer’; es un nombre usado para augurar la belleza y la luminosidad de la aurora. En la mitología romana, Aurora es la deidad que personifica el amanecer (www.wikipedia.es).

Maléfica: maléfico, ca, Del lat. *Maleficus*: **1.** adj. Que perjudica y hace daño a alguien con maleficios. **2.** adj. Que ocasiona o es capaz de ocasionar daño. **3.** m. y f. Persona que practica hechicerías (www.rae.es).

4.2. *La Bella Durmiente* es el título del cuento cuya protagonista se llama *Aurora*. ¿Podrías explicar el porqué del título?

Objetivos: Mediante esta actividad se propone profundizar y hacer consciente al alumnado de la simbología presente en el cuento, a la vez que se le llama la atención sobre los diferentes vínculos que existen entre varios conceptos del cuento. Así, el alumnado, a partir de estas actividades se da cuenta de la unidad narrativa y conceptual del cuento.

Competencias practicadas: expresión e interacción orales.

Forma de trabajo: en el pleno.

Tiempo de dedicación: 5 minutos.

4.3. ¿Cómo se traduce *La Bella Durmiente* al alemán? ¿Qué significa? ¿Podrías explicar el porqué de ese nombre?

Objetivos: Esta actividad continúa en la línea de las tareas anteriores. Se trata de reconocer la simbología en el cuento y la intrarrelación entre los nombres propios, el título y la trama de la historia.

Competencias practicadas: expresión e interacción orales.

Forma de trabajo: en parejas.

Tiempo de dedicación: 15 minutos.

La respuesta a esta pregunta es:

Dornröschen. “Usamos el título tradicional en español para este cuento para no desorientar a los lectores, aunque en el idioma original el cuento se llama con el nombre de la protagonista: literalmente algo como rosita de espinas, es decir, la ‘rosa silvestre’” (Cortés, 2019: 248)

5. La competencia gramatical

Objetivos: Mediante el ejercicio aquí propuesto el alumnado puede practicar el uso de los tiempos del pasado.

Competencias practicadas: expresión e interacción orales.

Forma de trabajo: individual.

Tiempo de dedicación: 15 minutos.

5.1. Los tiempos de pasado

Completa el siguiente texto con la correcta forma verbal en pasado del verbo entre paréntesis:

_____ (haber) un rey y una reina que no _____ (tener) hijos pese a lo mucho que _____ (desear) tener uno. En cierta ocasión, estando la reina sentada en el baño, _____ (saltar) un cangrejo del agua a la tierra y _____ (hablar) así: “Pronto se cumplirá tu deseo y traerás al mundo a una hija”. Y aquello _____ (convertirse) en realidad y el rey _____ (estar) tan contento con el nacimiento de

la princesa, que _____ (mandar) preparar una gran fiesta a la que _____ (invitar) a todas las hadas que _____ (haber) en el país, pero como solo _____ (tener) doce platos de oro, _____ (dejar) sin invitar a una, pues en realidad _____ (haber) trece hadas. Las hadas _____ (ir) al convite y al final de la fiesta le _____ (hacer) regalos a la niña: una le _____ (regalar) la virtud, la segunda la belleza, y así sucesivamente; cada una de ellas le _____ (ir) regalando todo cuanto es hermoso y deseable en este mundo, pero justo en el momento en que la undécima _____ (acabar) de decirle su regalo a la niña _____ (entrar) la décimotercera, muy enfadada por no haber sido invitada y _____ (exclamar) : “Por no haberme invitado os digo que cuando vuestra hija cumpla quince años se pinchará con un uso y caerá muerta”. Los padres _____ (alarmarse), pero el hada duodécima todavía no _____ (expresar) su deseo, así que _____ (decir): “Pese a todo no morirá, sino que únicamente quedará sumida durante cien años en un profundo sueño”.

Solución: **Había** un rey y una reina que no **tenían** hijos pese a lo mucho que **deseaban** tener uno. En cierta ocasión, estando la reina sentada en el baño, **saltó** un cangrejo del agua a la tierra y **habló** así: “Pronto se cumplirá tu deseo y traerás al mundo a una hija”. Y aquello **se convirtió** en realidad y el rey **estaba** tan contento con el nacimiento de la princesa, que **mandó** preparar una gran fiesta a la que **invitó** a todas las hadas que **había** en el país, pero como solo **tenía** doce platos de oro, **dejó** sin invitar a una, pues en realidad **había** trece hadas. Las hadas **fueron** al convite y al final de la fiesta le **hicieron** regalos a la niña: una le **regaló** la virtud, la segunda la belleza, y así sucesivamente; cada una de ellas le **iba** regalando todo cuanto es hermoso y deseable en este mundo, pero justo en el momento en que la undécima **acababa** de decirle su regalo a la niña entró la décimotercera, muy enfadada por no haber sido invitada y exclamó: “Por no haberme invitado os digo que cuando vuestra hija cumpla quince años se pinchará con un uso y caerá muerta”. Los padres **se alarmaron**, pero el hada duodécima todavía no había expresado su deseo, así que **dijo**: “Pese a todo no morirá, sino que únicamente quedará sumida durante cien años en un profundo sueño”.

6. La competencia léxica

Objetivos: Mediante el ejercicio aquí propuesto el alumnado puede practicar el uso de sinónimos y utilizar obras lexicográficas para buscar nuevos vocablos.

Competencias practicadas: comprensión lectora y expresión escrita, léxico.

Forma de trabajo: individual.

Tiempo de dedicación: 15 minutos.

6.1. Modifica este texto sustituyendo las palabras marcadas e intentando que sea de un estilo más elevado.

Se ascendía por una escalera muy **estrecha** y **como** ella era **curiosa**, **subió** y llegó a una **puertecita** muy **pequeña**, en cuya cerradura **había** metida una pequeña llave **amarilla**, la giró, se abrió **de un golpe** la puerta y se encontró dentro de una cámara **muy pequeña** en la que **estaba** sentada una anciana devanando lino. A la princesa le **cayó muy bien** la anciana y bromeó con ella y le **dijo** que **también** ella quería probar a hilar, y le **quitó** a la **vieja** el huso que **tenía** en la mano. (Cortés, 2019: 249).

Solución: Se ascendía por una escalera muy **angosta** y **dado que** ella era **indagadora**, **accedió a la parte superior** y llegó a **una entrada de pequeño tamaño**, en cuya cerradura **se encontraba** una pequeña llave **dorada**, la giró, se abrió **bruscamente** la puerta y se encontró dentro de una cámara **de escaso tamaño** en la que **se hallaba** sentada una anciana devanando lino. A la princesa le **resultó simpática** la anciana y bromeó con ella y le **trasladó** que **igualmente** ella quería probar a hilar, y le **arrebató** a la **anciana** el huso que **esta sostenía** en la mano.

7. La competencia fonética y la corrección de la pronunciación

Objetivos: El léxico presente en este cuento permite también practicar la competencia fonética y trabajar grafemas, fonemas y alófonos, dentro de los elementos segmentales; dentro de los elementos suprasegmentales: el patrón acentual silábico, los grupos entonativos o los grupos tónicos.

Competencias practicadas: comprensión lectora y expresión escrita, léxico.

Forma de trabajo: individual.

Tiempo de dedicación: 20 minutos.

7.1. ¿Podrías repetir en voz alta el título del cuento?

7.2. Grafemas, fonemas y alófonos , <p>. Pronuncia las siguientes palabras. ¿Oyes la diferente realización del fonema? ¿Puedes reproducirla?

 <D> = Barcelona, Dinamarca, bella, durmiente.

/b/, /d/ = Barcelona, Dinamarca.

[β̞], [ð̞] = La bella durmiente.

7.3. Patrón acentual silábico. Lee las siguientes palabras e identifica la sílaba fuerte en cada una de ellas. ¿Hay diferencias en las tres lenguas propuestas?

Maléfica Malefiz Maleficent

o O oo O oo o O o o

español alemán inglés

7.4. Indica los grupos entonativos presentes en esta oración (Lahoz Bengoechea, 2012):

Pese a todo, → no morirá. →

Pese a todo no morirá, sino que únicamente quedará sumida durante cien años en un profundo sueño.

7.5. Indica los grupos tónicos presentes en esta oración (Rico, 2012):

Pese a todo no morirá, sino que únicamente quedará sumida durante cien años en un profundo sueño.

Profundo sueño.

Un profundo sueño.

En un profundo sueño.

8. Conclusiones

En la unidad didáctica se ha propuesto el tratamiento del cuento de *La Bella Durmiente* en el aula de ELE desde las perspectivas pictórica, literaria y cinematográfica.

Por un lado, se ha analizado con el alumnado la representación de este cuento en la pintura, aprovechando para revisar algunas corrientes pictóricas e identificar una corriente pictórica concreta a partir de una obra dada.

En el campo literario, se ha profundizado en conceptos relacionados con el cuento, como “popular” y “alemán”. También, se han realizado actividades de recuperación de la trama del cuento e identificación de imágenes y trama del cuento, con el objetivo de potenciar la narración por parte del alumno.

Desde una perspectiva lingüística pero con un objetivo literario, el de comprender mejor el cuento y sus claves simbólicas, se ha analizado la onomástica presente en el cuento.

Respecto a las competencias recogidas en el MCER, se han realizado ejercicios que practican contenidos gramaticales (tiempos de pasado de indicativo), léxico (a partir de sinónimos y cambio de registro) y fonética y corrección de la pronunciación (revisión de grafemas, fonemas, alófonos, grupos entonativos y grupos tónicos). Además de esto, se han practicado la comprensión lectora, la expresión e interacción escritas, la expresión e interacción orales y se ha trabajado con recursos en Internet. Las formas de trabajo han sido variadas, combinando el trabajo individual, en parejas, en grupo y en el pleno.

9. Autoevaluación

1. ¿En qué manifestaciones artísticas se pueden encontrar interpretaciones del cuento de *La Bella Durmiente*?
2. ¿Son los cuentos clásicos alemanes y populares?, ¿o es esta categorización poco precisa?
3. ¿Recuerdas el cuento de *La Bella Durmiente*? ¿Podrías narrarlo?

4. ¿De qué año crees que data la película de *La Bella Durmiente* de Disney?
5. ¿Qué significan los nombres de *Aurora* o *Maléfica* y qué relación tienen con la trama del cuento? ¿Qué simbolizan?
6. ¿Es posible practicar la gramática, el léxico, la fonética o la corrección de la pronunciación a partir de un cuento como *La Bella Durmiente*?

Actividades

Actividad 1

Piensa en un cuento clásico que creas que puede funcionar bien en el aula de ELE. ¿Qué puede resultarle al alumno especialmente interesante de la narración que propones? ¿Qué prejuicios crees que podrían existir por su parte antes de profundizar en el cuento? ¿Qué ámbitos podrías trabajar a partir del mismo?

Actividad 2

En esta contribución se ha desarrollado un acercamiento al cuento de *La Bella Durmiente* desde diferentes disciplinas. ¿Crees que se podría aplicar un esquema similar al cuento elegido por ti? ¿Desde qué disciplinas analizarías el cuento? ¿Introducirías alguna además de las aquí desarrolladas? ¿Suprimirías alguna? ¿Por qué?

Actividad 3

Si tuvieras que diseñar una unidad didáctica en torno a un cuento clásico europeo, ¿qué elementos de los planteados aquí retomarías? ¿Qué nivel propondrías? ¿Crees que hay niveles más adaptables a esta fuente o crees que el cuento clásico siempre se puede utilizar en cualquier nivel en el aula de ELE?

Actividad 4

En la unidad didáctica aquí presentada se consideran casi todas las competencias recogidas por el MCER. ¿Consideras útil trabajar todas las competencias en un contexto temático? ¿Que ventajas le ves? ¿E inconvenientes?

Actividad 5

El alumnado que participó en la experiencia didáctica aquí expuesta expresó su agrado respecto al tema trabajado, las fuentes, la metodología utilizada y las competencias practicadas. ¿Harías tú algún tipo de encuesta para determinar el grado de satisfacción de tus alumnos? ¿Qué preguntas les harías? ¿Pedirías su intervención de forma anónima o pública?

Referencias

Aurora (nombre), entrada de <https://es.wikipedia.org/wiki>.

Bluhm L. (2021). *Märchen als Literatur aus Literatur Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm*. Abhandlungen zur Literaturwissenschaft, J.B. Metzler.

CONSEJO DE EUROPA (2002): El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación. Anaya y CVC. <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Cortés Gabaudan, H. (ed. y trad.) (2019). *Los cuentos de los hermanos Grimm tal como nunca te fueron contados. Primera edición de 1812. La versión de los cuentos antes de su reelaboración literaria y moralizante*. La Oficina de Arte y Ediciones.

Lahoz-Bengochea, J. M. (2012). La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo. En J. Gil Fernández (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Edinumen, pp. 93-132.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es>.

Rico, J. (2012). El acento y la sílaba en la clase de ELE. En J. Gil Fernández (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Edinumen, pp. 75-92.

Sienra, R. (2002:): *20 Movimientos artísticos revolucionarios que definieron la historia del arte*. <https://mymodernmet.com/>.

3

Escenario de aprendizaje. Transformando la enseñanza de la literatura con teatro

María Pareja Olcina

Instituto de Enseñanza Secundaria Violant
de Casalduch, Benicàssim, España. Grupo de
Investigación TALIS

1. Introducción

En el mundo educativo actual, donde la tecnología y las metodologías innovadoras están transformando la forma en que se aprende, el teatro se presenta como una herramienta poderosa y dinámica para el estudio de obras clásicas de la literatura. Hay un viejo proverbio chino que reza: “Dime y olvidaré, muéstrame y podría recordar, involúcrame y entenderé”; este proverbio encuentra su aplicación perfecta en este contexto. El teatro promueve la participación activa de los/las adolescentes y les ayuda en la comprensión profunda de las obras literarias. Al incorporar el teatro en el aula, el alumnado no solo es un espectador pasivo, sino que actúa y crea, dando vida a los personajes, explorando las emociones y comprendiendo los matices del lenguaje y la cultura de la época. Esta experiencia vivencial no solo hace que el aprendizaje sea memorable, sino que también despierta su interés, fomenta la cooperación y mejora sus habilidades comunicativas. Así lo expone el profesor Tomás Motos a partir de una investigación aplicada en aulas de secundaria:

Las técnicas dramáticas por su propia naturaleza favorecen el desarrollo de los aspectos de la creatividad: fluidez, elaboración, expresividad, implicación personal y uso del lenguaje metafórico [...]. Por otra parte, facilitan contextos con un clima favorable en los que es más fácil alcanzar la finalidad de la enseñanza conjunta de la Lengua y Literatura: el desarrollo de la capacidad de expresión y comprensión de distintos tipos de discursos, y de la capacidad de comunicación (Motos, 1992-93: 75).

La aplicación didáctica del teatro en el aula se torna aún más enriquecedora cuando se adopta un enfoque innovador como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la pedagogía teatral. En este contexto, se propone una metodología que va más allá de la simple lectura y análisis de textos clásicos. La creación de la compañía teatral no solo implica la formación de los/las estudiantes como actores y actrices, sino también como directores/as, productores/as y diseñadores/as escénicos, proporcionándoles un conocimiento práctico y completo del proceso teatral. Al asignar roles y responsabilidades en la producción de obras teatrales basadas en clásicos de la literatura, se fomenta el trabajo en equipo, la creatividad y el pensamiento crítico. Además, esta propuesta no se queda confinada al espacio del aula; brinda a los/las adolescentes la oportunidad única de presentar sus creaciones en festivales teatrales donde interactúan con otros jóvenes, como el Instifest o el encuentro de teatro juvenil (Trobada de Teatre Jove) organizado por la compañía Inestable y el Instituto Valenciano de la Juventud (IVAJ). Estos eventos no solo les ofrecen una plataforma para exhibir su talento, sino que también les permiten conocer diversas interpretaciones y perspectivas, de forma que también les inculca un amor duradero por el teatro y la literatura.

El teatro se convierte en un medio muy adecuado para integrar los contenidos curriculares y es especialmente interesante en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura porque genera nuevos ambientes de aprendizaje y constituye un lenguaje total en el sentido de interrelación con otras artes (Motos, 2009; Pareja-Olcina, 2021a, 2021b). El objetivo que se persigue con este trabajo es el de ofrecer una propuesta de innovación docente aplicable a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura que permita desarrollar la creación de espacios de cooperación y aprendizaje significativos para el estudiantado, transformando el estudio de obras clásicas de la literatura española en una experiencia colaborativa y enriquecedora. Al fomentar la participación activa del alumnado a través del teatro y el trabajo en equipo, se busca trascender las barreras tradicionales del aula y proporcionar un ambiente donde las/los jóvenes puedan explorar, cuestionar y comprender los matices complejos de las obras clásicas. Este enfoque pedagógico no solo se centra en la adquisición de conocimientos literarios, sino también en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales de las que forman parte agentes internos (el propio alumnado y la profesora de Lengua Castellana y Literatura) y agentes externos (encuentros juveniles, el proyecto Instifest,

el Instituto Valenciano de la Juventud, el proyecto Inestable y el Teatre de la Joventut) con el objetivo de crear sinergias con todo el entramado social del entorno teatral y motivar para la cooperación.

Esta propuesta no solo busca enseñar literatura, sino también cultivar ciudadanos/as críticos/as y creativos/as que aprecien la importancia del arte y la cultura en la sociedad (Cienfuegos, 2016). Las explicaciones adicionales de los antecedentes contextuales y la metodología empleada del estudio se elaboran en las siguientes secciones.

2. Metodología

La metodología escogida para trabajar los clásicos de la literatura en el aula sigue la dinámica de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ya que sitúa el trabajo activo del alumnado como centro del proceso de innovación y mejora educativa para una adquisición óptima de las competencias (De la Cruz, 2003; Fernández, 2006). La elección de esta metodología representa un cambio fundamental en la forma en que el estudiantado interactúa con las obras clásicas de la literatura. En este enfoque, el papel de quien enseña se transforma significativamente: ya no suministra simplemente la teoría literaria, sino que es una guía que facilita el descubrimiento activo y autónomo. Al introducir conocimientos teatrales en el proceso educativo, el/la docente no solo proporciona herramientas para la interpretación de los textos, sino que también estimula la creatividad, la expresión artística y el pensamiento crítico del alumnado. Esta integración de elementos teatrales no solo enriquece la comprensión de las obras, sino que también motiva a las/los estudiantes al ofrecerles una conexión tangible y emocional con los personajes y las tramas. Así, el aprendizaje se convierte en una experiencia inmersiva y participativa, donde el/la estudiante se convierte en arquitecto/a de su propio conocimiento, creando un sentido de propiedad sobre el material de estudio y fomentando un aprendizaje duradero y significativo.

2.1. Objetivos

Los objetivos de esta iniciativa son variados y profundos, apuntando no solo a la comprensión profunda de las obras clásicas de la literatura, sino también al fomento de habilidades y valores fundamentales.

En primer lugar, se aspira a que el alumnado explore la riqueza de las obras clásicas, comprendiendo su contexto histórico y cultural. Además, se promueve la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo, enseñándoles a valorar las diferencias y aunar esfuerzos para un objetivo común. La creación de una compañía teatral también desarrolla habilidades sociales esenciales, como la empatía y el respeto mutuo.

Otro objetivo fundamental es fomentar el coraje y la disposición para arriesgarse, aprendiendo a través de la experiencia y enfrentando los desafíos con determinación. Al trabajar en la expresión y la habilidad para hablar en público, se pretende potenciar la confianza del estudiantado, dotándole de las herramientas para comunicarse de manera efectiva.

Además, este proyecto ofrece la oportunidad de aprender sobre las diversas profesiones que intervienen en un montaje teatral, desde actores/actrices hasta diseñadores/as de escenografía, brindándoles una comprensión completa y respetuosa del trabajo en equipo en el ámbito artístico.

Finalmente, el objetivo último es que el alumnado no solo consuma arte, sino que también cree, colaborando para concebir y presentar un producto artístico propio, fortaleciendo así su identidad y confianza en sus habilidades creativas y expresivas (Cuevas, 2013). Con estos objetivos integrados, este proyecto se convierte en una experiencia educativa enriquecedora y completa, modelando no solo a estudiantes competentes, sino también a individuos sensibles, colaborativos y apasionados por el arte y la cultura.

2.2. Desarrollo de la metodología

En la primera fase, trabajamos las obras *Lazarillo de Tormes* y *La Celestina*. Para comenzar, se llevó a cabo una sesión de tertulia donde los/las estudiantes reflexionaron individualmente sobre los roles y cargos que desempeñarían en la producción teatral. Estas reflexiones individuales sirvieron como punto de partida para asignar roles específicos a cada estudiante en el elenco, definiendo así los personajes y responsabilidades.

Los ensayos se realizaron a través de juegos teatrales y expresión corporal, bajo la guía del experimentado actor y director Noureddine El Attab, que nos acompañó durante esta fase inicial a la que se destinó una hora

semanal, que correspondía con el final de la jornada escolar; esta dinámica teatral les permitía tratar el contenido de forma más lúdica. En esta fase, las obras fueron reescritas y adaptadas para reflejar las características y personalidades únicas del grupo.

La culminación de esta fase tuvo lugar en el “InstiFest”, el festival teatral para institutos de la Comunidad Valenciana. Aquí, el grupo, representó brillantemente las obras en el escenario y fue galardonado con varios premios, en el que se reconocía a la compañía teatral que habíamos creado y al mejor cartel. Esta experiencia no solo les permitió demostrar sus talentos artísticos, sino que también les brindó una valiosa oportunidad para aprender sobre la gestión técnica y de sonido en un entorno teatral profesional.

En las siguientes etapas del proyecto, las obras seleccionadas fueron *Romeo y Julieta* y *La vida es sueño*. En la segunda evaluación estas obras se representaron en nuestro propio centro educativo, el IES Violant de Casalduch en Benicasim. Mientras que en la tercera evaluación participamos en la Trobada de Teatre Jove, con una exhibición de estas obras que tuvo lugar en el Teatro el Raval de Castellón. Este evento les permitió compartir su trabajo con más jóvenes e interactuar con otras compañías juveniles. La jornada también incluyó talleres de expertos/as del mundo de la escena en los que cada estudiante podía escoger qué área reforzar (improvisación, proyección de la voz, el espacio escénico...).

2.3. Sistema de evaluación

La participación del alumnado en el proyecto teatral se evaluó en base a los criterios que se presentan en la imagen 1, los cuales constituyeron el 40% de la calificación final de cada evaluación.

Esta rúbrica proporciona una estructura para evaluar el rendimiento del alumnado en el proyecto teatral, teniendo en cuenta no solo sus habilidades artísticas, sino también su desarrollo personal, capacidad para enfrentar desafíos y habilidades de trabajo en equipo.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN			
ÍTEMS	3	2	1
COMPREENSIÓN DE LAS OBRA	DETECTA UNA PROFUNDA COMPREENSIÓN DE LOS MOTIVOS Y TEMAS DE LAS OBRAS CLÁSICAS REPRESENTADAS.	DETECTA UNA COMPREENSIÓN BÁSICA DE LAS OBRAS, IDENTIFICANDO LOS ELEMENTOS BÁSICOS DE LOS PERSONAJES Y LA TRAMA.	DETECTA UNA COMPREENSIÓN SUPERFICIALE DE LAS OBRAS O NO COMPRENDE LOS MOTIVOS CLAVES DE LAS PERSONAJES Y LA TRAMA.
DESEMPEÑO TEATRAL Y EXPRESIÓN	LA ACTUACIÓN DE ALTERNARSE COMPRENDE Y MUESTRA UNA EXPRESIÓN PROFUNDA Y FLEXIBLE EMOCIONALMENTE CUIDADA.	LA ACTUACIÓN ES CLARA, CON UNA BUENA COORDINACIÓN MUSICAL Y FÍSICA, AUNQUE CON ALGUNOS MOMENTOS DE MENOR CALIDAD.	LA ACTUACIÓN SE REALIZA, PERO CON ALTA IMPRESIÓN EMOCIONAL O EXPRESA.
PROFESIÓN Y SENSIBILIDAD PERSONAL	MUESTRA UNA ALTA MOTIVACIÓN Y UN CUIDADO DE SU ACTUACIÓN, MANEJANDO SU CARACTERÍSTICA CON UN MANEJO DE SUS RECURSOS MUSICALES Y FÍSICOS.	MUESTRA UN BUEN NIVEL DE MOTIVACIÓN, MANEJANDO SU ACTUACIÓN Y MANEJANDO SU CARACTERÍSTICA CON UN MANEJO DE SUS RECURSOS Y ACTUACIÓN.	MUESTRA UNA MOTIVACIÓN BASTA, CON ALGUNAS ÁREAS DE MEJORA, MANEJANDO SU ACTUACIÓN CON UN MANEJO DE SUS RECURSOS MUSICALES Y FÍSICOS.
CAPACIDAD PARA ENFRENTAR SITUACIONES	MUESTRA UN BUEN NIVEL DE MANEJO DE SITUACIONES Y SITUACIONES, MANEJANDO SU ACTUACIÓN Y MANEJANDO SU CARACTERÍSTICA CON UN MANEJO DE SUS RECURSOS MUSICALES Y FÍSICOS.	MUESTRA UN BUEN NIVEL DE MANEJO DE SITUACIONES, MANEJANDO SU ACTUACIÓN Y MANEJANDO SU CARACTERÍSTICA CON UN MANEJO DE SUS RECURSOS MUSICALES Y FÍSICOS.	MUESTRA UN BUEN NIVEL DE MANEJO DE SITUACIONES, MANEJANDO SU ACTUACIÓN Y MANEJANDO SU CARACTERÍSTICA CON UN MANEJO DE SUS RECURSOS MUSICALES Y FÍSICOS.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN			
ÍTEMS	3	2	1
TRABAJO EN EQUIPO	TRABAJA EFECTIVAMENTE EN EQUIPO, MANEJANDO SU CARACTERÍSTICA CON UN MANEJO DE SUS RECURSOS MUSICALES Y FÍSICOS.	TRABAJA EN EQUIPO CON UN BUEN NIVEL DE MANEJO DE SITUACIONES, MANEJANDO SU ACTUACIÓN Y MANEJANDO SU CARACTERÍSTICA CON UN MANEJO DE SUS RECURSOS MUSICALES Y FÍSICOS.	TRABAJA EN EQUIPO CON UN BUEN NIVEL DE MANEJO DE SITUACIONES, MANEJANDO SU ACTUACIÓN Y MANEJANDO SU CARACTERÍSTICA CON UN MANEJO DE SUS RECURSOS MUSICALES Y FÍSICOS.
NOTA FINAL DEL PROYECTO TEATRAL	SE OBTIENE UNA BUENA CALIFICACIÓN EN TODOS LOS ASPECTOS DEL PROYECTO.	SE OBTIENE UNA BUENA CALIFICACIÓN EN TODOS LOS ASPECTOS, CON ALGUNAS ÁREAS DE MEJORA.	SE OBTIENE UNA BUENA CALIFICACIÓN EN TODOS LOS ASPECTOS, CON ALGUNAS ÁREAS DE MEJORA.

Imagen 1. Rúbrica de evaluación de los clásicos a través de la compañía teatral

2.4. Resultados

Los datos recopilados a través de encuestas revelan una experiencia positiva y transformadora para los/las participantes, proporcionando una visión valiosa sobre los beneficios y la efectividad de este enfoque pedagógico.

En primer lugar, los resultados del gráfico 1 demuestran una alta satisfacción del estudiantado con la experiencia teatral, con el 82,4% calificando su experiencia como excelente o buena. Este alto nivel de satisfacción sugiere una conexión emocional y una percepción positiva hacia el proyecto, que son factores cruciales para el aprendizaje significativo.

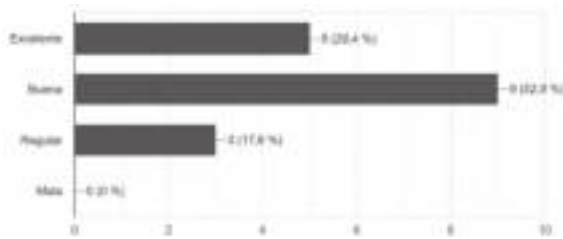


Gráfico 1. Valoración de la experiencia en la compañía teatral

En cuanto a los aspectos del proyecto que los/las estudiantes encontraron más interesantes, las respuestas variaron, según se observa en el gráfico 2. La interpretación de personajes y el trabajo en equipo fueron los aspectos más destacados, elegidos por el 52,9% de los participantes. Esto indica un interés compartido en la dimensión actoral y en las habilidades sociales y de colaboración desarrolladas durante el proyecto.

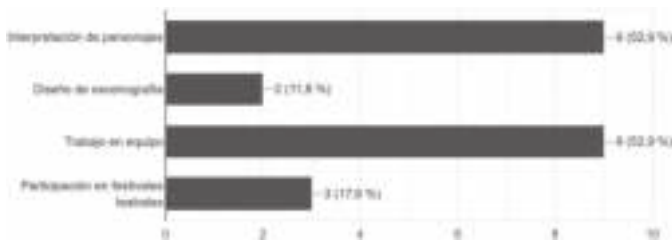


Gráfico 2. Valoración del aspecto más interesante de este proyecto para los participantes

El análisis también revela un impacto significativo en las habilidades y actitudes de los/las estudiantes. El 64,7% de los/las participantes afirmó que su comprensión de las obras clásicas mejoró gracias a la experiencia teatral (gráfico 3), destacando el poder del teatro como herramienta educativa para profundizar en la comprensión literaria.



Gráfico 3. Impacto del proyecto teatral en su comprensión de los clásicos de la literatura

Además, el 76,5% informó de una mejora en su confianza para hablar en público y expresarse artísticamente (Gráfico 4), indicando un desarrollo importante en las habilidades de comunicación y expresión personal.



Gráfico 4. Impacto del proyecto teatral en su confianza para hablar en público y expresarse artísticamente

El trabajo en equipo fue otro aspecto clave evaluado en el Gráfico 5. A pesar de algunas percepciones menos positivas (25% de los/las participantes calificaron la dinámica de trabajo en equipo como poco efectiva), la mayoría (75%) aún demostró que su habilidad para colaborar en equipos mejoró gracias al proyecto. Estos resultados sugieren que, a pesar de los desafíos encontrados, la mayoría de los/las estudiantes experimentan un crecimiento en sus habilidades de trabajo en equipo.

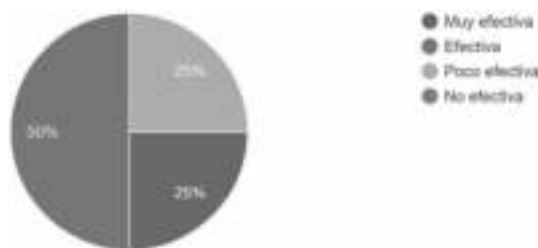


Gráfico 5. Dinámica del proyecto teatral en el trabajo de equipo

Además, los datos revelan un impacto en las actitudes y aspiraciones futuras del alumnado. El 64,7% indicó en el Gráfico 6 que su actitud hacia el teatro y la literatura clásica cambió positivamente después de la experiencia, mientras que el 76,5% (Gráfico 7) recomendaría proyectos similares a futuros/as estudiantes, evidenciando el efecto inspirador y motivador de la experiencia teatral en su futuro académico y profesional.



Gráfico 6. Impacto del proyecto en torno a su actitud hacia el teatro o la literatura de los clásicos



Gráfico 7. Recomendación de este tipo de proyectos a futuros/as estudiantes

3. Conclusiones

En esta era tecnológica y digital, donde la inteligencia artificial y la automatización están transformando rápidamente la naturaleza del trabajo y la sociedad, es esencial adaptar las metodologías educativas para preparar al alumnado para los desafíos del futuro. El ABP se presenta como una herramienta educativa fundamental en este contexto. Trabajar a través de proyectos, como el proyecto teatral descrito, no solo imparte conocimientos específicos sobre literatura y teatro, sino que también desarrolla habilidades cruciales para el siglo XXI.

La colaboración, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo son habilidades esenciales que se fomentan en proyectos colaborativos. Al trabajar en grupo para crear una producción teatral, el estudiantado aprende a abordar desafíos reales y colaborar en soluciones concretas, desarrollando habilidades críticas de pensamiento que son esenciales en el mundo laboral actual y futuro.

Es especialmente notable el caso de un alumno con dificultades de aprendizaje, que presentaba tartamudez, y que encontró un apoyo

significativo en el proyecto. A través de la participación en actividades teatrales, no solo mejoró en el área de Lengua y Literatura, sino que también ganó confianza para abordar desafíos en otras asignaturas. Su testimonio³ resalta la capacidad del teatro para adaptarse y ofrecer un ambiente inclusivo, donde cada estudiante, independientemente de sus habilidades y desafíos, encuentra un espacio para crecer y prosperar.

Este proyecto no solo ha demostrado ser un vehículo efectivo para mejorar la comprensión literaria y las habilidades teatrales, sino también para cultivar habilidades sociales, confianza y autoestima en las/los estudiantes. Los resultados presentados no solo tienen implicaciones educativas, sino también un impacto significativo en el campo de la pedagogía inclusiva y la educación personalizada, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones y prácticas educativas innovadoras. En última instancia, este estudio subraya el poder transformador del teatro como herramienta educativa, delineando un camino para enriquecer el aprendizaje y el crecimiento personal del alumnado en el aula contemporánea.

4. Autoevaluación

1. ¿Qué aspectos del artículo te han resultado más interesantes o novedosos? ¿Qué aspectos te han resultado más difíciles?
2. ¿Qué conocimientos previos tenías sobre la metodología del teatro y la literatura en el aula? ¿Qué conocimientos has adquirido o ampliado gracias al artículo?
3. ¿Qué aplicaciones prácticas crees que tiene el proyecto teatral descrito en el artículo para tu contexto educativo? ¿Qué ventajas y desafíos crees que supone implementar esta metodología en tu aula?
4. ¿Qué competencias o habilidades crees que se desarrollan con el proyecto teatral, tanto en el alumnado como en el profesorado? ¿Qué evidencias o indicadores se presentan en el artículo para demostrarlo?

³ “Me ha ayudado mucho a formarme como persona y actor. Gracias a esta experiencia he podido mejorar mi habla, la forma de proyectar la voz y cómo dirigirme al público. Ha sido todo un placer participar en esta experiencia”.

5. ¿En qué aspectos del artículo te gustaría profundizar o investigar más?
¿Qué fuentes o recursos utilizarías para ello?
6. ¿Qué sugerencias o aportaciones harías para mejorar el proyecto teatral? ¿Qué aspectos crees que se podrían ampliar o matizar?

5. Actividades

Actividad 1

Piensa en una obra clásica de la literatura que te gustaría trabajar con tu alumnado. ¿Qué aspectos te parecen más interesantes o relevantes para su aprendizaje? ¿Qué dificultades o retos crees que podrían encontrar? ¿Qué objetivos te propones alcanzar con el proyecto teatral?

Actividad 2

Fíjate en la adaptación que se ha hecho de *El Lazarillo de Tormes* por el alumnado de Bachiller en https://www.youtube.com/watch?v=vR_BIHUkf18&t=8s

Identifica los elementos principales de la obra: personajes, trama, conflicto, espacio, tiempo, etc. ¿Qué cambios o modificaciones se han hecho respecto al texto original? ¿Qué criterios se han seguido para hacer la adaptación? ¿Qué te parece el resultado?

Actividad 3

Diseña una actividad para que tu alumnado conozca el contexto histórico y cultural de la obra que has elegido. Puedes utilizar recursos digitales como vídeos, imágenes, mapas, etc. ¿Qué aspectos te parecen más importantes o curiosos para que tu alumnado comprenda mejor la obra? ¿Qué tipo de preguntas o tareas les plantearías para que investiguen y reflexionen sobre el contexto?

Actividad 4

Planifica una sesión de lectura dramatizada de la obra con tu alumnado. ¿Qué materiales necesitas? ¿Cómo distribuirías los roles y las intervenciones? ¿Qué pautas o consejos les darías para que hagan una

buena lectura? ¿Qué tipo de *feedback* o evaluación les proporcionarías después de la lectura?

Actividad 5

Organiza una representación escénica de la obra con tu alumnado. ¿Qué recursos necesitas? ¿Cómo dividirías el trabajo en equipos? ¿Qué funciones o responsabilidades asignarías a cada equipo? ¿Qué criterios o instrumentos utilizarías para evaluar el proceso y el producto final?

Referencias

- Cienfuegos, G. (2016). La educación literaria y el teatro del Siglo de Oro en Primaria: el proyecto comedia-va. *MULTIárea. Revista de didáctica*, 8, 147-170. <https://doi.org/10.18239/mard.v0i8.1150>
- Cuevas Romero, S. (2013). Creativity in education, its development from a pedagogical perspective. *Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 221-228. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4627697>
- De la Cruz, M. A. (2003). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Revista Creatividad y Sociedad*, 14, 1-35.
- Motos, T. (1992-1993). Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 75-94.
- Pareja-Olcina, M. (2021). Relacionados. El teatro como herramienta educativa: Lengua y Literatura Castellana en Educación Secundaria. *Aula De Encuentro*, 23(1): 217-240. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5447>
- Pareja-Olcina, M. (2021). Educación para el desarrollo: aprendizaje socioafectivo en el aula de Lengua y Literatura. *Journal of Literary Education*, 5, 75-93. <https://doi.org/10.7203/JLE.5.20892>

4

“Primero yo”. La autoestima presente a través de microrrelatos

Cecilia Concepción Cuan Rojas

Nancy Granados Reyes

Héctor Francisco González Fernández

Cuerpo Académico: “Género, Subalternidad
y Educación desde el discurso literario”,
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

1. Introducción

En el siguiente trabajo se presentan los resultados de un proyecto derivado del Seminario de Género y Feminismo de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, Puebla, México. Este proyecto es un taller titulado: “Taller de reflexiones sobre género y autocuidado” (2023), específicamente de la sesión “Autoestima y autoconcepto”. Dicho taller constó de 5 sesiones que se impartieron desde abril del 2023 a octubre.

Las temáticas que se abordaron para cada sesión fueron: “Violencia de género”, “identificación de la violencia en los medios masivos”, “Empoderamiento individual y colectivo”, “El discurso de la culpa y la responsabilidad” y “Autoestima y autoconcepto” respectivamente. Cada una de las sesiones se impartió los viernes, sin tomar en cuenta el periodo vacacional. La duración de cada sesión fue de 4 horas.

En esta propuesta que se presenta, se vincula el género con la literatura, ya que las alumnas relacionan los conceptos que revisaron anteriormente sobre teoría de género y feminismo y, al mismo tiempo analizan y producen un texto literario, en este caso un microrrelato como trabajo final de la sesión. Es preciso mencionar que, mediante el uso de relatos cortos se propicia la reflexión sobre el autocuidado, la libertad, la búsqueda del propio ritmo y la seguridad en las alumnas, pues les darán herramientas

para poder resolver desafíos con seguridad, ya que, siguiendo a Branden en *Los seis pilares de la autoestima*:

La autoestima, plenamente consumada, es la experiencia fundamental de que podemos llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias. Más concretamente, podemos decir que la autoestima es lo siguiente:

- 1.La confianza en nuestra capacidad de pensar, en nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida.
- 2.La confianza en nuestro derecho a triunfar y a ser felices; el sentimiento de ser respetables, de ser dignos, y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, a alcanzar nuestros principios morales y a gozar del fruto de nuestros esfuerzos (Branden, 2016: 22)

2. Objetivo

Se pretende que las alumnas, mediante el ejercicio de creación literaria interioricen los conceptos relacionados a la autoestima y al autoconcepto y los apliquen en un texto de creación literaria, específicamente un microrrelato.

De esta manera se busca la comprensión del tema de una manera más significativa, recurriendo al tema de autoestima y autoconcepto en un personaje de ficción. Además, las alumnas con los conocimientos y habilidades que poseen de lectura y escritura serán capaces de analizar textos literarios y hacer un ejercicio de creación literaria cuya finalidad es aplicar también la escritura de forma lúdica. Como lo mencionan Berta Hiriart y Marcela Guijosa en su *Taller de escritura creativa*: “Sin embargo, no es cosa de emprender el viaje con temor o nerviosismo, pues no se trata de hacer las cosas “bien”, sino de hacerlas en el disfrute de la creación y el aprendizaje” (Hiriart-Guijosa, 2015:14).

3. Justificación

En un mundo tan cambiante social, cultural, política y económicamente, hay aspectos que debemos considerar y es una necesidad urgente, dotar de herramientas a nuestras estudiantes para que les permitan sentirse seguras y confiadas en sí mismas, con el fin de poder afrontar las decisiones que deberán tomar a lo largo de la vida. Cada día cobra más importancia conocer temas sobre feminismo y violencia de género para erradicarlo de

nuestras instituciones. En el Plan de Desarrollo Institucional (2021-2025) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, dentro de los 5 ejes que se proponen, en el eje 1 “Gobernanza y Gestión, Incluyentes y con trato humano” menciona que para lograrlo se necesita:

6. Es preciso desarrollar un plan de transversalización de género en las dinámicas universitarias, junto con un proyecto integral de prevención de violencia de género que incluya la sensibilización en todos los sectores sociodemográficos, para contribuir a generar una sociedad más equitativa e incluyente.

Este curso sólo es una acción inicial para reflexionar sobre temas que son necesarios, y que es preciso conocer discutir, analizar y realizar propuestas de cambio.

Se les menciona a las estudiantes que este curso no pretende sustituir de ninguna manera alguna terapia psicológica que puedan necesitar o la orientación de un experto en salud mental, pues se trata de discutir, y reflexionar en un entorno académico sobre temáticas que están presentes en la sociedad.

4. Metodología

Se trabajó con el grupo de alumnas que estaban cursando desde un inicio del “Taller de Autocuidado”. Originalmente eran entre 15-20 alumnas.

Para esta última sesión, se les hizo un recordatorio vía correo electrónico días antes, sin embargo, debido a diversas actividades académicas propias del programa, solamente llegaron 6 alumnas para la sesión. Durante la sesión se llevaron a cabo 6 momentos: aplicación de diagnóstico, lectura de relatos, exposición y diálogo, lectura de cierre, escritura de microrrelatos y aplicación de una encuesta final. Cada momento se detalla a continuación de manera breve, cada uno se desarrollará de manera amplia líneas adelante.

5. Descripción de la sesión

La sesión se divide en 6 momentos: aplicación de diagnóstico, lectura de relatos, exposición y diálogo, lectura de cierre, escritura de microrrelatos.

5.1. Aplicación de diagnóstico

La sesión inicia con la aplicación de un diagnóstico para conocer el nivel de conocimientos sobre el tema.

5.2. Lectura de relatos

Posteriormente se da lectura de dos relatos breves con el fin de sensibilizar en torno a tema, los relatos fueron: “Talla única” y “Correr despacio” de Valeria Sabater (2021) para reflexionar sobre la importancia de la libertad de caminar a su propio ritmo. Iniciar con un relato permite que la atención se puesta en la historia y se dé un ambiente relajado. Escuchar qué va a suceder o cómo va a terminar la historia permite crear las condiciones para un clima relajado. Adam Chambers menciona que son necesarias dos condiciones para que se pueda dar la lectura literaria: disposición y circunstancia. “Por la “disposición” me refiero a la mezcla de actitudes mentales y emocionales que están involucradas en todo lo que hacemos” (Chambers, 2007: 25) Esto permitirá que se vayan creando las condiciones idóneas en el aula para escuchar y reflexionar con la lectura de un texto literario. Por otro lado, nos habla de la circunstancia: “Por “circunstancia” quiero decir el entorno físico y su pertinencia para la actividad que nos ocupa” (2007:25). Por ello se busca de un espacio adecuado para realizar la actividad, un salón amplio, iluminado y cómodo donde las alumnas puedan escuchar el relato de forma relajada, esto ayudará a poner atención, retener información y disfrutar del texto.

5.3. Exposición y diálogo

En un tercer momento, pasamos a la explicación sobre algunos puntos relativos a la autoestima: ¿qué es la autoestima?, ¿cuáles son los componentes?, diferencia entre alta autoestima y baja autoestima, ¿qué desarrolla la autoestima?, consecuencias de una alta autoestima, etc., autocuidado ¿qué es el autocuidado?, importancia de la autoaceptación, etc., así como algunas sugerencias para el autocuidado y trabajar la autoestima. Es fundamental señalar que no solamente se trata de la exposición de los conceptos sino establecer un diálogo entre las participantes para reflexionar sobre la temática. De esta manera se irá comprendiendo el tema de manera gradual con ejemplos y retroalimentación.

5.4. Lectura de cierre

Lectura de los textos: “Receta para ser gato”, “Mis mariposas perdidas”, “Demasiado libre” cuyo propósito es reflexionar sobre la seguridad y la confianza. La finalidad de las reflexiones que se generen con este taller es que las alumnas adquieran mayor confianza en sí mismas pues: “Cuanto mayor sea nuestra autoestima, más fuerte será el deseo de expresarnos y de reflejar nuestra riqueza interior” (Branden, 2016: 25).

5.5. Escritura de microrrelatos

Posteriormente se les solicita a las alumnas escribir un microrrelato protagonizado por un personaje femenino que verá fortalecida su autoestima.

5.6. Aplicación de una encuesta final

Se aplica una encuesta final cuyo objetivo es verificar si el tema se comprendió bien, así como sugerencias que se pudieran hacer para futuros cursos.

6. Desarrollo de la sesión

6.1. Diagnóstico inicial

El diagnóstico tiene como finalidad conocer ¿Cuál es el nivel del conocimiento del tema? Se divide en dos partes, en la primera se presentan 3 preguntas, 2 preguntas abiertas y una cerrada y en la segunda, varias afirmaciones que se presentan relacionadas con la autoestima y que deberán contestar Verdadero o Falso según sea el caso, indicándolo con las letras V o F según corresponda.

1. ¿Qué expectativas tienes del taller?	2. ¿Cuentas con algún conocimiento sobre el tema?	3. ¿Qué entiendes por autoestima?
	<ul style="list-style-type: none"> • a) Bastante b) Regular c) Poco d) Nada 	

Imagen 1. Primera parte del diagnóstico

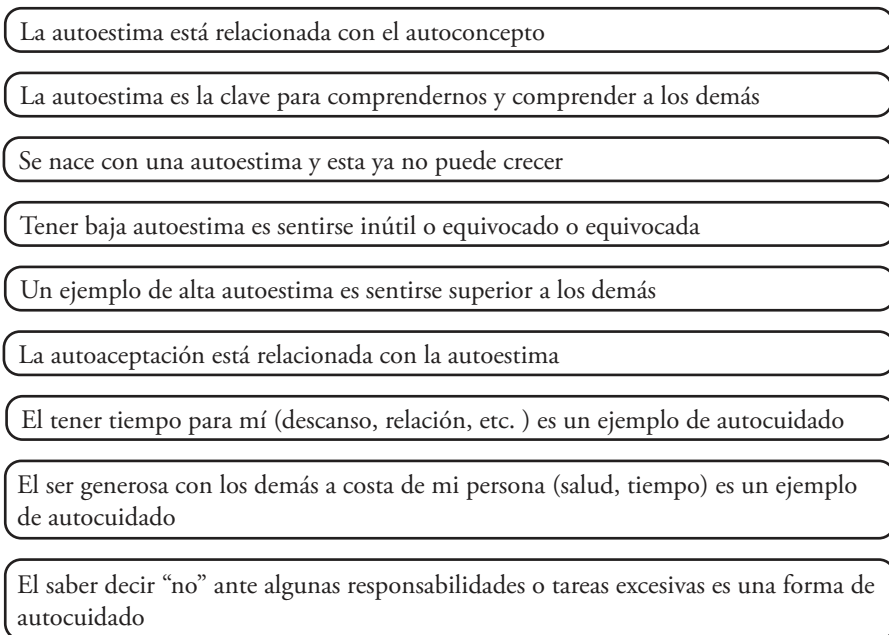


Imagen 2. Segunda parte del diagnóstico

6.2. Relatos breves

El objetivo de iniciar con relatos cuyo contenido esté relacionado con el tema que se va a revisar es sensibilizar a las alumnas sobre temas como: el autocuidado que deben procurarse.

En el texto “Talla única” se buscar reflexionar sobre la importancia de no “aceptar” patrones de felicidad o formas de actuar o de sentir ajenos. Explica la necesidad de no ceder ante la presión social de cierta forma de actuar o de pensar: “debes ser así” para ser feliz. Nos lleva a pensar sobre la búsqueda de nuestra propia individualidad.

En el texto “Correr despacio” se analiza la relevancia de ir avanzado por el mundo (aprendiendo, buscando su camino) a su propio paso sin ceder a las presiones de los demás. Cada una de nosotras tenemos deseos, trazamos planes, construimos sueños, pero debe de ser desde nuestros propios deseos y necesidades, tomando en cuenta nuestro contexto y condiciones para lograrlo. Deberán comprender que las comparaciones que a veces hacemos con la vida y metas de otras personas deben evitarse

porque, además de desiguales son dolorosas y no debe ser una guía para conducir nuestras acciones.

6.3. Exposición y diálogo

Se realiza una presentación en Power Point para profundizar sobre el tema. Se van realizando reflexiones a lo largo de la exposición, se muestran ejemplos para poder relacionar el tema con situaciones de la vida diaria. En esta parte es fundamental la retroalimentación que van brindando las alumnas pues se va enriqueciendo el tema y se va reforzando el interés.

6.4. Lectura de textos

Se cierra la exposición con tres relatos breves para reflexionar distintos puntos. El propósito es llevarse algunas ideas para analizarlas y aplicarlas. Los relatos son: “Mis mariposas perdidas”, “Demasiado libre”, y “Receta para ser un gato”

En el relato “Mis mariposas perdidas”, se reflexiona acerca de no perder la emoción, el entusiasmo y por las cosas que nos gusta hacer. En muchas ocasiones la falta de seguridad en nosotras mismas, pérdida de confianza y poca autoestima hacen que vayamos perdiendo ese impulso e interés por hacer lo que nos gusta, este relato ayuda a redireccionar esos sentimientos para volver a sentirlo.

En “Demasiado libre”, se revisa la urgente necesidad de “ignorar las etiquetas” que por años nos han colocado los demás, inclusive personas cercanas, pues el primer paso para liberarnos es ignorarlas no importa quién nos las haya colocado. Se trata de valorarnos a nosotras mismas con todas las cualidades y defectos que tenemos.

En el texto “Receta para ser un gato”, se hace una analogía entre las características que posee un gato aplicándolas a la vida con el fin de superar obstáculos. Los gatos se distinguen por caer siempre en 4 patas (vencer los retos cotidianos), caminan con elegancia (mirar los problemas desde otra perspectiva), son curiosos (explorar situaciones desde otros ángulos), confianza al caminar (autoestima fortalecida), entre otras.

Se trata también, de replanteamos la actitud positiva con la que debemos conducirnos, así como los gatos que son seguros, confiados en sí mismos, preocuparse sólo por lo que vale la pena y disfrutar plenamente de la vida: “Jamás descuidarás tu elegancia ni tu amor propio” (Sabater, 2021)

6.5. Escritura de un microrrelato

Debido a que el perfil de nuestras alumnas, estudiantes de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica, permite que tengan conocimientos de la construcción y análisis literario, se les solicita la escritura de un microrrelato protagonizado por un personaje femenino que verá fortalecida su autoestima a lo largo del mismo. Si bien el relato se escribe en una sesión, el mismo proceso de escritura va a permitir que se vean reflejadas ellas como protagonistas o testigos de situaciones donde han visto una falta de autoestima, y las reflexiones observadas en el taller les permitirán darle un giro, permitiendo que las actrices de sus relatos superen dicha situación: “Hay que confiar en que nuestro inconsciente ha trabajado ese material salido a la luz de forma espontánea. Sucedió sin darnos cuenta: al poner por escrito nuestras impresiones, estas permanecen cocinándose en nuestra mente, como si fuesen calabacitas al fuego” (Hiriart-Guijosa 2015: 53)

A continuación, se presentan dos ejemplos de microrrelato. En el primero podemos ver cómo una mujer crece con la presión de que “debe” cumplir las expectativas de los demás y cualquier esfuerzo realizado nunca es suficiente. Aunado a la comparación que hacía su madre entre ella y su hermana, la protagonista crece con la idea de que su hermana era mejor que ella. Cuando son mayores se percatan que cada una tiene su individualidad y que las diferencias que tenían eran sus fortalezas, apreciándose y reconociéndose por ello más.

Había una vez una mujer que siempre se veía afectada por lo que los demás le decían, cada que llegaba a su casa se enfrentaba a expectativas, cuando llegaba tarde le reclamaban por llegar tarde, cuando llegaba temprano, también era raro para los demás. Nunca tenía contentos a los demás.

Ella tenía una hermana y constantemente la comparaban con ella “la hija ideal”, ella sí cumplía las expectativas de su familia. Ambas hijas tenían buena relación, se querían mucho, pero estaban conscientes de que siempre las comparaban.

Cuando se hicieron mayores, formaron lazos que las unieron más, un día hablaron y profundizaron lo que sentían y de lo que se dieron cuenta era de que ambas se encontraban en la misma situación. La sensación de que no llenaban las expectativas era la misma, se dieron cuenta de que una siempre se comparaba con la otra y fue ahí cuando su vida cambió por completo.

Ellas empezaron a dejar de lado lo que decían las demás, empezaron a verse con distintas perspectivas, reconocían que cada una era diferente y eso las hacía únicas. Cada cosa que las distinguía las hacía ser lo que eran y estaba bien serlo, eso les ayudó a vivir de mejor manera, disfrutar cada etapa, así como a mejorar individualmente.

Ejemplo de microrrelato 1

En el segundo ejemplo de microrrelato, se utiliza el recurso de Prosopografía o Personificación donde la autora asigna cualidades humanas a los animales. En este caso se trata de una luciérnaga que, al compararse con los demás insectos en unas pruebas que tenían que presentar, se percata que es diferente, y esto la hace sentir mal. Sin embargo, su amigo, una oruga y su amiga mariposa, la invitan a continuar con la tarea. Al final Mimí, la luciérnaga descubre que tiene otros “talentos” que la hacen ser única y especial:

Mimí era una pequeña luciérnaga que vivía en el bosque con su familia. Todos los días se miraba en los reflejos de las gotas de agua y se sentía mal con su imagen, porque era pequeña y caminaba lento y sus alas eran chiquitas.

El bosque tenía dificultades para encontrar comida, por lo que un grupo de mariposas buscadoras iba a salir a otros bosques, pero necesitaban más ayuda, ellas eran fuertes, veloces, bellas y muy inteligentes. Así que se creó y se esparció la voz en los animales que harían una serie de pruebas para ser parte del equipo, Mimí se enteró y en seguida quiso participar.

“Eres demasiado pequeña”, “Te perderás”, “Ni siquiera eres veloz”, escuchaba de su familia. Se entristecía con cada comentario. Una tarde su amigo Lalito, una oruga, le dijo: “Inténtalo, no sabes qué puede pasar”, un poco indecisa, pero animada, aceptó.

El día de la prueba llegaron 10 participantes. La primera prueba era de velocidad, Mimí fue la última en llegar. La segunda prueba fue de camuflaje, también la falló. La tercera era de fuerza, ya harta y desanimada, iba a renunciar. Mientras hablaba con el jurado, una de las mariposas de búsqueda oyó y se acercó: “Únete, por favor”, le dijo. Mimí lo rechazó y le dijo que era inútil. La mariposa le dio que no, que a pesar de que eran grandes, fuertes y rápidas, no

había quien las iluminara en su viaje. Necesitaban alguien como Mimí. Ella luego de escuchar eso, feliz se unió. Se dio cuenta de que, así como era, era más que útil y valiosa.

Ejemplo de Microrrelato 2

En los dos relatos se puede notar que ambas protagonistas de las historias, una joven por un lado, y una luciérnaga por otro, se concientizan que su importancia no está dada por las comparaciones que hagan de ellas sino en su propio valor personal y hasta que se dan cuenta de ello, es que surgen fortalecidas y confiadas en sí mismas.

6.6. Encuesta final

Para la encuesta final se realizó el cierre con un instrumento de 11 preguntas divididas de la siguiente manera:

- a) Se realizaron 2 preguntas se relacionaron con el proceso de escritura (1,2)
 - ¿Crees que la escritura se vincula con lo emocional? Sí/No ¿Por qué?
 - ¿Consideras que el proceso de escritura que has realizado puede definirse como un “tiempo catártico”? Sí/No ¿Por qué?
- b) Una pregunta se relacionó con las emociones experimentadas al escribir (3)
 - ¿Qué emociones experimentaste al escribir tu relato?
- c) Tres preguntas se relacionaron de lo que se llevaron de la sesión o, lo que aprendieron en ella (4,8,9)
 - Menciona 3 conceptos o ideas que hayas aprendido el día de hoy
 - ¿Qué conocimientos se lleva de esta sesión
 - ¿Qué experiencias se lleva de esta sesión?
- d) Cuatro preguntas se realizaron para evaluar la sesión (6,7,10,11)
 - ¿Cómo calificarías la impartición de la sesión? Excelente B) buena C) regular D) mal
 - ¿Consideras que sabes más del tema que al inicio de la sesión? Sí porque/ No porque...

- ¿Se cumplieron sus expectativas de esta sesión? A) Sí, porque...
B) No, porque..
 - ¿Qué sugerencias tiene para las siguientes sesiones?
- e) Una pregunta se relacionó con ideas que despiertan la reflexión y te llevarán a hacer un cambio (5)
- Menciona dos ideas que te hayan despertado han reflexión, para cambiar algo en tu forma de ver las cosas, de sentir o de actuar y que vayan encaminadas a mejorar tu autoestima.

<p>1. ¿Crees que la escritura se vincula con lo emocional? Si/No ¿Por qué?</p>	<p>2. ¿Consideras que el proceso de escritura que has realizado puede definirse como un “tiempo catártico”? Sí/No ¿Por qué?</p>	<p>3. ¿Qué emociones experimentaste al escribir tu relato?</p>	<p>4. Menciona 3 conceptos o ideas que hayas aprendido el día de hoy</p>
<p>5. Menciona dos ideas que te hayan despertado han reflexión, para cambiar algo en tu forma de ver las cosas, de sentir o de actuar y que vayan encaminadas a mejorar tu autoestima.</p>	<p>6. ¿Cómo calificarías la impartición de la sesión? Excelente B) buena C) regular D) mal</p>	<p>7. ¿Consideras que sabes más del tema que al inicio de la sesión? Sí porque/ No porque...</p>	<p>8. ¿Qué conocimientos se lleva de esta sesión</p>
<p>9. ¿Qué experiencias se lleva de esta sesión?</p>	<p>10. ¿Se cumplieron sus expectativas de esta sesión? A) Sí, porque B) No, porque...</p>	<p>11. ¿Qué sugerencias tiene para las siguientes sesiones?</p>	

Imagen 3. Encuesta final

7. Resultados

Los resultados fueron los siguientes:

a) **Proceso de Escritura**

1. ¿Crees que la escritura se vincula con lo emocional? Sí/No
¿Por qué?

100% dicen que Sí

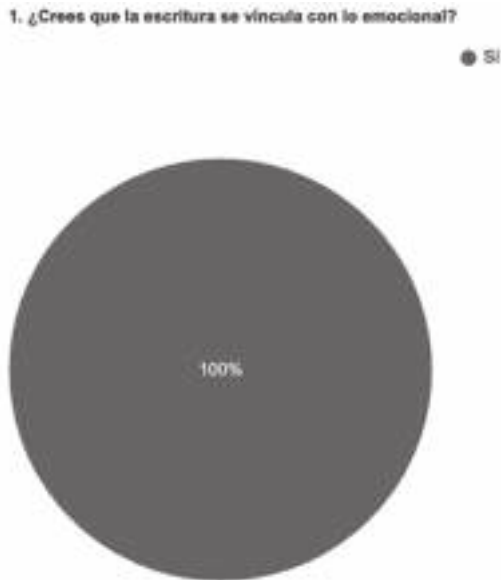


Gráfico 1. Proceso de Escritura

¿Por qué?

- Permite expresar nuestros motivos a través de ella
- Es una manera de expresarte y desahogarte
- Cuando uno escribe, libera sin darse cuenta todo lo que siente
- Involucra algo que uno no puede decir en palabras
- Releeja Directa o indirectamente el sentir
- Te ayuda a expresar lo que guardas

2. ¿Consideras que el proceso de escritura que has realizado puede definirse como un “tiempo catártico”? Sí/No ¿Por qué?

100% dicen que sí

2. ¿Consideras que el proceso de escritura que has realizado puede definirse como un “tiempo catártico”?

100%

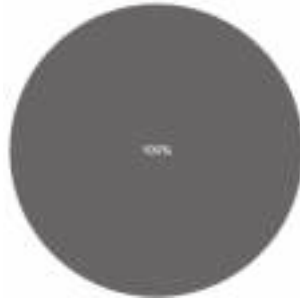


Gráfico 2. Proceso de escritura

¿Por qué?

- Ayuda a la autorreflexión y a ser más críticos
- Sirve para organizar tus pensamientos y te obliga a reflexionar
- Te ayuda a evaluarte a ti misma y tus actitudes
- Invita al alma a liberarse y a expandir las emociones que guarda
- Me ayudó a darme cuenta de lo que tengo por mejorar
- Te ayuda a analizar y profundizar en ti.

b) **Emociones experimentadas al escribir**

1. ¿Qué emociones experimentaste al escribir tu relato?

- Una especie de catarsis, de reflexión, y aceptación a ser como somos
- Me sentí relajada y segura de lo que quería decir
- Sin darme cuenta, mostré más de lo que quería mostrar sobre mí, pero también se sintió bien poder expresarlo
- Tristeza y ternura porque involucra, de cierta forma, expresar situaciones o emociones que una trae guardada
- Me llevó a la reflexión y a la esperanza de que eso cambie en mí.
- Una especie de recorrido, algo que no había pensado, felicidad, nostalgia

c) **Conocimiento o experiencias adquiridas de la sesión**

Para este apartado se seleccionó la pregunta 9 ¿Qué experiencias se lleva de esta sesión?

- El reflexionar y practicar la autoaceptación primero para iniciar el cambio en mi persona
- El poder escuchar ejemplos que me ayudaran a concretar conceptos
- No hay por qué vivir la incertidumbre de equivocarme. Equivocarse no es algo de lo que tenga que tener miedo
- Me llevo una experiencia buena y agradable ya que he aceptado que soy humana y puedo sentir y mejorar mi autoestima
- Experiencias buenas pero catárticas
- Una buena, creo que me ayudará para analizar algunas cosas que creí eran correctas

d) **Evaluación de la sesión**

En este rubro se seleccionan dos preguntas para mostrar resultados, la pregunta 6 ¿Cómo calificarías la impartición de la sesión? Excelente B) buena C) regular D) mal

- 5 alumnas contestaron: Excelente 83%
- 1 alumna contestó: Buena 17%

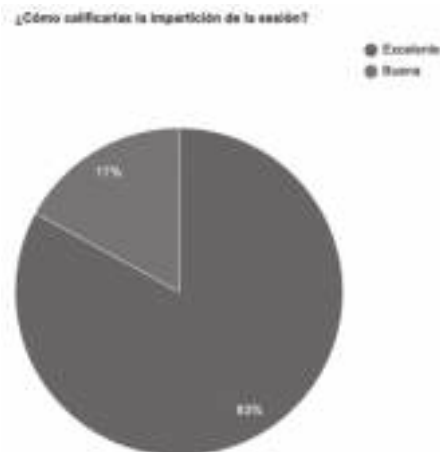


Gráfico 3. Evaluación de la sesión

Y la pregunta 11 ¿Qué sugerencias tiene para las siguientes sesiones?

- 5 alumnas no mencionaron ninguna sugerencia ya que les agradó la sesión 83%
- 1 alumna mencionó que haya un poco menos de explicación y más ejercicios para entender el tema 17%

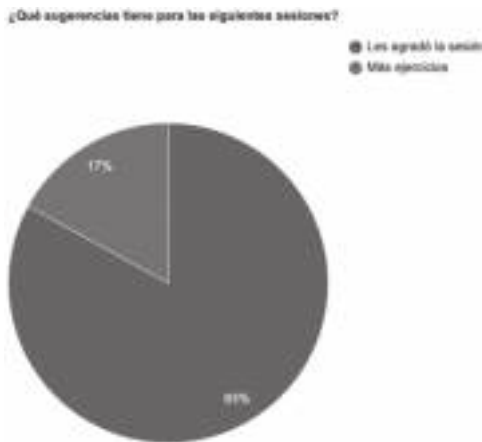


Gráfico 4. Sugerencias para otras sesiones

e) **Ideas que te dejaron una reflexión para hacer un cambio**

En la pregunta 5 se solicitó: Menciona dos ideas que te hayan despertado han reflexión, para cambiar algo en tu forma de ver las cosas, de sentir o de actuar y que vayan encaminadas a mejorar tu autoestima.

- La autoaceptación para hacer un cambio en una misma. El derecho a una a descansar y tener tiempo para una misma
- El que sea generosa sin pensar en mí puede generar que sea egoísta conmigo misma
- El hecho de no ponerme a mí como primera preocupación no me convierte en alguien egoísta, sino en alguien que se cuida
- Me pareció importante aprender sobre las personas positivas en la vida y como sus comentarios aportan al autoconcepto. Me movió el concepto de autoestima media ya que creo que es lo que tengo
- Debo darme mi tiempo y organizar el tiempo que le dedico a otras cosas y personas
- Cuidado mental

8. Conclusiones

De manera preliminar podríamos afirmar que las alumnas sí consideran que la escritura se vincula con lo emocional porque “permite expresar emociones”, “es una forma de expresión y desahogo”, “siente liberación sobre lo que siente”. Por lo tanto, el tiempo de la sesión sí lo consideraron como un espacio catártico donde pudieron expresarse, sobre todo, de las emociones que en ese momento cargaban.

Las emociones que experimentaron en el momento de escribir su relato fueron de desahogo, entre sus opiniones destacan: “una especie de catarsis, de reflexión y aceptación de ser como somos”, “me sentí relajada y segura de lo que quería decir”, “sin darme cuenta mostré más de lo que quería mostrar sobre mí, pero también se sintió bien poder expresarlo”. Es nos permite observar la relación que se dio entre el proceso de escritura y la sensación de bienestar.

Con respecto a las experiencias que se llevaron del taller destacan: “No hay porqué vivir en la incertidumbre de equivocarme”, “he aceptado que soy humana y puedo mejorar mi autoestima”. Aprendieron algunos conceptos sobre autoestima, autocuidado, lo expresaron en sus relatos aplicando los conocimientos y habilidades de lectura y escritura que poseen

Con respecto a las ideas que se llevan para reflexionar encaminadas a mejorar la autoestima: “Debo darme mi tiempo y organizar el que le dedico a otras personas”, “La autoaceptación para hacer un cambio en una misma”, “me pareció importante aprender sobre las personas positivas en la vida y cómo nos aportan en el autoconcepto”. El aprendizaje se dio de manera significativa pues lo visto en el taller tuvo sentido y lo pudieron relacionar con sus experiencias de vida, éstas herramientas dotan a nuestras alumnas para poderse enfrentar a los desafíos y situaciones que se les presenten. De acuerdo con Branden: “Cuanto más sólida es nuestra autoestima, mejor preparados estamos para hacer frente a los problemas que se presentan en nuestra vida privada y nuestra profesión; cuanto más rápido nos levantamos tras una caída, mayor energía tendremos para empezar de nuevo” (Branden, 2016: 24).

Como se observó, este tipo de cursos deben continuar porque es un espacio donde se les llevan temas de interés a las alumnas sobre el autocuidado, además la escritura es fundamental para expresar sus emociones.

9. Autoevaluación

- a) Para ti ¿Qué es el autocuidado? ¿Cómo lo podrías definir? ¿Por qué es importante hablar de autocuidado?
- b) ¿Crees que los estereotipos de género presentes en la publicidad y redes sociales han contribuido en gran medida a que las mujeres tengan problemas de autoestima? ¿Por qué? ¿Cómo podemos reeducarnos como sociedad para cambiar ese aspecto?
- c) ¿Consideras que la lectura de textos literarios donde se reflejen estas problemáticas ayuda a la reflexión y, por lo tanto, a modificar ciertas conductas? ¿O solamente se verá el texto literario como ficción?
- d) ¿Crees que la escritura del microrrelato ayuda a tomar conciencia sobre la falta de cuidado hacia nosotras mismas? Explica ¿Por qué?

10. Actividades

Actividad 1.

Realiza la lectura del texto literario “La Señorita Julia” de Amparo Dávila (*Cuentos Reunidos*, Fondo de Cultura Económica, 2009). ¿Por qué la salud de la señorita Julia comienza a deteriorarse?, ¿cuáles son los estereotipos de género que identificas en el texto? Señala las acciones que dejan ver que la Señorita Julia se fue descuidando en su salud. ¿Por qué crees que existe una falta de sororidad entre sus propias compañeras?

Actividad 2.

Busca 2 imágenes de anuncios publicitarios donde aparezcan mujeres y analiza lo siguiente:

- a) Anuncio 1: busca una imagen de un anuncio publicitario que refleje la falta de cuidado en la protagonista del anuncio (puede ser físico, mental o emocional). Describe el anuncio y explica en qué sentido las acciones reflejadas en la imagen no ayudan al autocuidado y qué efectos físicos y/o psicológicos pueden tener en las mujeres.
- b) Anuncio 2: busca una imagen de un anuncio publicitario donde se vea que se procura el bienestar de la mujer. Describe el anuncio

y explica cómo las acciones reflejadas en la imagen ayudan al autocuidado y refuerzan la autoestima.

Actividad 3.

Escucha con atención durante 3-4 días conversaciones casuales (familia, amigos, en el transporte, en programas de televisión) y registra al menos 5 expresiones donde se normalice el “no cuidarse” ni física, ni emocional ni psicológicamente. ¿Qué te dice cada expresión? ¿Qué idea subyace detrás de esas afirmaciones?

Registra al menos 5 expresiones en donde se refleje claramente el deseo de cuidarse y procurarse física, emocional y mentalmente. ¿Qué nos dice cada expresión?

Actividad 4.

A partir del taller, menciona 10 acciones que vas a incorporar en tu vida para procurar tu autocuidado (incluye los aspectos físico y emocional) y explica ¿Cómo los vas a llevar a cabo? Explica ¿cómo te van a ayudar cada una de esas acciones en tu bienestar?

Referencias

Branden, Nathaniel. (2016). *Cómo mejorar su autoestima*. Paidós.

Branden, Nathaniel. (2016). *Los seis pilares de la autoestima*. Editorial Planeta.

Hiriart Berta, Guijosa Marcela. (2015). *Taller de escritura creativa*. Paidós.

Chambers, Aidan. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica: México.

Medialdea, Ana Belén. (2023). *Las 5 estaciones de la autoestima*. Editorial Planeta.

Sabater, Valeria. (2021). *Felicidad a 55 cuentos luz. Relatos para el crecimiento personal y la autoestima*. S/E.

5

Fostering Spanish Language Acquisition through Literary Feminine Narratives: An Embrace of Culture in US Classrooms

Marta Giménez Ortí,
Universitat de València, Spain

1. Introduction

The presence and growth of Spanish as a second language in classrooms are increasingly evident. The absence of grammatical training as the sole means of language instruction has led to the exploration of other methods in recent years that are aware of the needs and interests of an increasingly culturally and ethnically diverse student body. Through the experience of teaching Spanish as a second language, foreign language and heritage language in the United States, the proposal is to recover a communicative approach to teaching that emphasizes the exploration and deeper understanding of the language through cultural aspects and relevant female figures of the Spanish-speaking world. This approach will focus on language competencies such as production, comprehension, and textual interpretation, as well as competence in cultural awareness and expressions that involve a commitment to the language's own identity and its role in society.

Why the use of literature? The teaching of the Spanish language has evolved over the years, recognizing the crucial role that literature and culture play in facilitating language acquisition. The teaching of Spanish as a second language encompasses more than linguistic proficiency; it involves a nuanced understanding of the culture and literature that shape the language. This article explores the integration of influential female

figures from the Spanish-speaking world into language classrooms, aiming to enrich the learning experience for students. By integrating literary works and cultural references, educators can enhance the learning experience and provide students with a deeper understanding of the language.

2. Cultural Relevance in Language Teaching: Nurturing Proficiency through Contextual Understanding

This section delves into the pivotal role of cultural relevance in the teaching of the Spanish language. Recognizing the inseparable bond between language and culture, we explore the theoretical framework underpinning the importance of understanding cultural contexts. It also advocates the integration of literary works as a potent tool to introduce students to diverse cultural aspects of the Spanish-speaking world.

Language acquisition extends beyond grammar rules and vocabulary; it encompasses a profound understanding of the cultural context in which a language thrives. Sociocultural Theory, as proposed by Vygotsky in 1978, constitutes a foundational framework in understanding the intricate interplay between language learning and cognitive development. This theoretical perspective places a significant emphasis on the role of cultural context, asserting that the process of learning a language is inherently a social activity intricately woven into cultural interactions. According to Vygotsky, language acquisition occurs not in isolation but within the broader context of cultural and social environments, highlighting the communal and interactive nature of language development.

Similarly, Cultural-Historical Activity Theory (CHAT), formulated by Engeström in 1987, delves into the relationship between individuals, cultural tools, and activities. In the realm of language learning, CHAT posits that language acquisition is not only an individual endeavor but is intricately connected to broader cultural practices and societal structures. This perspective underscores the notion that language is not merely a set of isolated skills, but a dynamic tool embedded in the socio-cultural fabric of its users.

The Cultural Approach to Second Language Acquisition (CASLA), introduced by Kramsch in 1993, reinforces the integration of cultural learning as an indispensable component of language acquisition. Within this framework, cultural knowledge is considered integral to enhancing linguistic competence. Kramsch argues that language cannot be divorced from its cultural context; therefore, a comprehensive understanding of cultural nuances enriches language proficiency. In essence, CASLA asserts that effective language acquisition involves a symbiotic relationship with cultural awareness, fostering a more holistic and nuanced language learning experience.

The importance of cultural relevance in language teaching is underscored by its multifaceted impact on linguistic proficiency, effective communication, learner motivation, and the promotion of inclusivity. Proficiency in a language is intricately interwoven with cultural fluency, emphasizing that a comprehensive understanding of cultural contexts is essential for mastering a language (Smith, 2015). This sentiment aligns with the sociocultural perspective that highlights the inseparable connection between language and culture (Vygotsky, 1978). As language is deeply embedded in cultural interactions, linguistic proficiency becomes a holistic skill that encompasses both grammatical competence and cultural understanding.

Moreover, cultural understanding plays a pivotal role in fostering effective communication and comprehension. Cultural nuances influence language usage, and a nuanced appreciation of these nuances enhances the clarity and appropriateness of communication (Gudykunst, 2003). This aligns with the Cultural-Historical Activity Theory (CHAT), which asserts that language learning is situated within broader cultural practices and societal structures (Engeström, 1987). Therefore, an awareness of cultural contexts is imperative for learners to navigate real-world communicative situations successfully.

In addition to linguistic benefits, the incorporation of culturally relevant content in language teaching significantly impacts learner motivation and engagement. When students encounter materials that resonate with their cultural interests, they are more likely to be captivated and motivated to engage actively in the learning process (Deci & Ryan, 2000). This motivational aspect aligns with self-determination theory, suggesting that

learners are more motivated when their psychological needs for autonomy, competence, and relatedness are satisfied (Ryan & Deci, 2017).

Furthermore, cultural education challenges stereotypes and fosters inclusivity, contributing to a more nuanced understanding of diverse cultures within the Spanish-speaking world. By exposing students to a variety of cultural perspectives, educators help break down preconceived notions and promote a more inclusive and open-minded learning environment (Banks, 2008). This supports the notion put forth by the Cultural Approach to Second Language Acquisition (CASLA), which advocates for cultural learning as an integral part of language acquisition (Kramsch, 1993). According to CASLA, cultural knowledge not only enriches language proficiency but also contributes to the development of intercultural competence.

In conclusion, the importance of cultural relevance in language teaching extends beyond linguistic benefits, encompassing effective communication, learner motivation, and the promotion of inclusivity. By acknowledging the symbiotic relationship between language and culture, educators can create a learning environment that fosters holistic language acquisition and intercultural understanding.

Utilizing literary works as a pedagogical tool in language teaching offers a multifaceted approach to introducing cultural aspects, encompassing diverse literary genres, influential authors, and interactive classroom applications. Incorporating a variety of genres such as novels, poems, and short stories is paramount in providing students with a comprehensive understanding of cultural nuances. Each genre acts as a lens through which different facets of the Spanish-speaking world can be explored (Norton, 2013). Novels, with their intricate narratives, offer a prolonged engagement with cultural themes, while poems encapsulate succinct expressions of cultural emotions and sentiments. Short stories, with their brevity, provide snapshots into cultural contexts, collectively contributing to a rich tapestry of understanding (Smith, 2006).

Prominent authors like Gabriel García Márquez, Isabel Allende, and Julio Cortázar play a crucial role in shaping the cultural dialogue within the Spanish-speaking world. Their literary contributions serve as windows into the complexities of cultural experiences, offering

students profound insights into the diverse perspectives that exist within the Spanish-speaking literary canon (García Márquez, 1985; Allende, 1985; Cortázar, 1963).

Classroom applications of literary works involve the design of exercises that go beyond mere linguistic analysis, encouraging students to delve into the cultural aspects embedded in these texts. Analyzing and discussing cultural themes within literary works become exercises in critical cultural literacy, fostering a deeper understanding of the social, historical, and political contexts that shape language use (Kramsch, 1993). By encouraging students to express their perspectives on cultural themes, educators facilitate a dynamic and interactive learning environment where cultural dialogue becomes a collaborative exploration (Gudykunst, 2003).

In essence, the incorporation of diverse literary genres and the exploration of works by influential authors in language classrooms become transformative experiences, providing students with not only linguistic proficiency but also a nuanced and empathetic appreciation of the cultural richness within the Spanish-speaking world. In conclusion, the theoretical framework supporting the integration of cultural relevance in language teaching emphasizes the inseparable connection between language and culture. By leveraging literary works, educators can provide students with a comprehensive and immersive understanding of the Spanish-speaking world.

3. Exploration of Female Voices

Female voices in Spanish literature, exemplified by the distinct contributions of Isabel Allende, Laura Freixas, Emilia Pardo Bazán, and Carmen de Burgos, resonate as powerful forces that have significantly shaped the literary and cultural landscape. Isabel Allende, renowned for her magical realism and poignant narratives, has brought forth a unique perspective, delving into the complexities of relationships and societal issues (Allende, 1985). Laura Freixas, a contemporary voice, has been a trailblazer in feminist literature, challenging traditional gender norms through her thought-provoking works (Freixas, 2009). Emilia Pardo Bazán, a pioneering figure from the late 19th century, defied societal

norms with her progressive views, contributing to the intellectual and cultural transformation of her time (Pardo Bazán, 1896). Carmen de Burgos, a feminist trailblazer of the early 20th century, used her pen to advocate for women's rights, leaving an indelible mark on Spanish literature and journalism (Burgos, 1913).

Collectively, these influential female voices have played a pivotal role in shaping not only the literary but also the cultural discourse within the Spanish-speaking world. Their works transcend the boundaries of conventional storytelling, offering profound insights into the complexities of human relationships, societal structures, and the evolving role of women in Spanish-speaking societies (Kaplan, 2003). Through their literary endeavors, these authors have fostered a deeper understanding of cultural nuances, providing a platform for dialogue on issues of gender, identity, and societal norms within the broader Spanish-speaking community (Fernández-Morales, 1994).

In conclusion, the individual profiles of Isabel Allende, Laura Freixas, Emilia Pardo Bazán, and Carmen de Burgos underscore the transformative power of female voices in Spanish literature. Their influence extends beyond the realms of literary creativity, permeating cultural discourse and contributing to a more inclusive and nuanced understanding of the Spanish-speaking world.

4. Teaching Strategies: Literary Analysis in the Classroom

Implementing effective teaching strategies is paramount in fostering a holistic language learning experience that integrates linguistic proficiency with cultural awareness. A powerful approach is the incorporation of literary analysis in the classroom, showcasing how excerpts from works authored by influential women such as Isabel Allende, Julia de Burgos, and Sor Juana Inés de la Cruz can be utilized for in-depth exploration. For instance, examining the magical realism in Allende's "The House of the Spirits" offers a platform for students to delve into linguistic intricacies while unraveling cultural themes (Allende, 1985). This literary analysis not only enhances language skills but also provides students with a nuanced understanding of the cultural nuances inherent in these

works, aligning with the principles of the Cultural Approach to Second Language Acquisition (Kramsch, 1993).

To illustrate the synergy between literary analysis, language proficiency, and cultural awareness, one can explore how dissecting Julia de Burgos's poetry or Sor Juana Inés de la Cruz's philosophical essays goes beyond linguistic deconstruction. By engaging in the critical examination of themes, symbolism, and cultural contexts within these works, students are prompted to navigate language intricacies while simultaneously broadening their cultural perspectives (Burgos, 1938; Juana Inés de la Cruz, 1700). This approach aligns with the sociocultural theory, emphasizing that language learning is deeply rooted in social interactions and cultural contexts (Vygotsky, 1978).

In essence, the integration of literary analysis into language teaching provides a dual benefit—strengthening language skills and fostering cultural awareness. By delving into the writings of influential female authors, students not only refine their linguistic abilities but also gain a profound appreciation for the diverse cultural tapestry woven into the Spanish language.

4.1. Cultural Dialogues

Incorporating cultural dialogues as a pedagogical strategy within Spanish language education emerges as a dynamic approach, promoting not only language proficiency but also a deeper understanding of diverse cultural nuances. By designing exercises that encourage students to engage in dialogues centered around cultural aspects presented in literary works by influential female authors, educators facilitate an immersive learning experience. These dialogues create a bridge between language learning and cultural exploration, aligning with sociocultural theory, which emphasizes the integral role of social interactions and cultural contexts in language acquisition (Vygotsky, 1978).

Furthermore, these exercises emphasize the crucial importance of fostering cross-cultural communication skills. By navigating and discussing cultural aspects within the context of literary works, students not only refine their language abilities but also develop the intercultural competence necessary for effective communication across diverse cultural

landscapes (Byram, 1997). This aligns with contemporary theories of language education that highlight the necessity of preparing students for communication in an increasingly interconnected and culturally diverse world (Kramsch, 1993).

In conclusion, cultural dialogues serve as a powerful teaching strategy that goes beyond linguistic proficiency, offering students a gateway to the rich tapestry of cultures embedded in the Spanish language. By engaging in these dialogues, students not only refine their language skills but also cultivate the cross-cultural communication skills essential for meaningful interactions in the globalized context.

4.2. Role-Playing Exercises

Incorporating role-playing exercises into Spanish language teaching emerges as a dynamic strategy, providing students with a hands-on, immersive experience that not only advances language proficiency but also deepens cultural understanding. Educators can design scenarios based on characters or situations from the works of influential female figures allowing students to actively embody cultural contexts and linguistic nuances present in their writings. This approach aligns with the theoretical framework of sociocultural theory, emphasizing the importance of practical, real-world applications for effective language learning (Vygotsky, 1978).

By engaging in role-playing scenarios, students not only enhance their language proficiency through active communication but also gain a deeper appreciation for the cultural dimensions embedded in the Spanish language. This dynamic strategy encourages students to navigate cultural nuances, adopt different perspectives, and apply their linguistic skills in context, fostering a holistic understanding of the language (Richards & Rodgers, 2001). Role-playing serves as a bridge between theoretical language learning and real-world application, promoting a comprehensive approach to language education.

In conclusion, role-playing exercises prove to be a transformative teaching strategy, blending language proficiency and cultural understanding in a dynamic and interactive learning environment. By immersing students in scenarios inspired by influential female figures, educators provide

a platform for linguistic growth and cultural exploration within the Spanish-speaking world.

5. Application in the U.S. Classroom: Relevance in a Diverse Educational Landscape

Adapting teaching strategies to the diverse educational landscape of U.S. classrooms is imperative for fostering inclusive and effective language education. In the context of female figures and literature, educators can tailor their approaches to resonate with the multicultural backgrounds of students. Drawing inspiration from the works of influential female authors, instructors can design curriculum components that align with the diverse cultural perspectives present in U.S. classrooms. This adaptation aligns with the Cultural Approach to Second Language Acquisition, recognizing the necessity of integrating cultural contexts into language education (Kramsch, 1993).

Moreover, addressing the importance of inclusivity in language education becomes paramount in creating a learning environment that respects and celebrates the cultural richness of students. By acknowledging and incorporating the contributions of female figures from various cultural backgrounds within the Spanish-speaking world, educators promote a sense of belonging and cultural relevance in the classroom (Byram, 1997). This aligns with contemporary theories emphasizing the value of fostering inclusivity in language education to meet the diverse needs of students in multicultural settings (Herrera, 2019).

Adapting teaching strategies to the diverse U.S. educational landscape in the context of female figures and literature is crucial for promoting inclusivity and cultural relevance in language education. By recognizing the multicultural backgrounds of students and incorporating diverse perspectives, educators can create an enriching learning experience that resonates with the diverse tapestry of the U.S. classroom.

6. Conclusion

In conclusion, the integration of Spanish language acquisition through literary feminine narratives represents a nuanced and culturally enriching

approach in U.S. classrooms. This approach, rooted in the principles of the Cultural Approach to Second Language Acquisition and sociocultural theory, recognizes the inseparable connection between language and culture. As teachers tailor their strategies to the multicultural landscape of U.S. classrooms, addressing the importance of inclusivity becomes paramount, creating a learning environment that respects and celebrates the diverse backgrounds of students. Ultimately, the embrace of literary feminine narratives in Spanish language education fosters a holistic understanding of language, culture, and inclusivity, contributing to a more comprehensive and meaningful educational experience in U.S. classrooms.

7. Auto evaluation

1. How can educators further tailor teaching strategies to encompass a broader spectrum of literary feminine narratives, ensuring inclusivity and representation of diverse voices within the Spanish-speaking world?
2. In what ways can the incorporation of literary feminine narratives in Spanish language acquisition be extended beyond traditional classroom settings, leveraging technology and digital resources to enhance students' engagement and interaction?
3. How do students perceive and respond to the inclusion of influential female figures in Spanish literature within the classroom context, and what impact does this have on their motivation and interest in language learning?
4. What challenges and opportunities arise when adapting teaching approaches to the multicultural landscape of U.S. classrooms, particularly in the context of literary feminine narratives, and how can these challenges be effectively addressed?
5. How can the use of literary feminine narratives contribute to a more comprehensive understanding of cultural nuances and identity within the Spanish-speaking world, and how does this understanding influence students' language acquisition and intercultural competence?
6. Are there specific literary works or authors that resonate more strongly with students in the U.S. classroom, and how can educators leverage this information to create tailored and impactful learning experiences?

7. How might the incorporation of literary feminine narratives in Spanish language acquisition align with or contribute to broader educational goals, such as fostering critical thinking skills, empathy, and cultural awareness among students?
8. In what ways can educators collaborate with diverse communities and organizations to enhance the integration of literary feminine narratives into Spanish language teaching, promoting a more holistic and community-oriented approach?
9. How do students perceive the role of literature in their language learning journey, and how does the inclusion of literary feminine narratives influence their perspectives on language, culture, and societal dynamics?
10. What role can ongoing professional development play in supporting educators in effectively integrating literary feminine narratives into their Spanish language teaching practices, and how can collaboration and knowledge-sharing be encouraged among educators in this context?

8. Activities

Activity 1: Literary Exploration and Discussion

Objective: Encourage students to explore and discuss literary works by influential female figures, fostering language proficiency and cultural understanding.

- Select a short story or excerpt from a novel by a prominent female author such as Isabel Allende or Julia de Burgos.
- Have students read the selected text individually and identify key cultural elements, linguistic nuances, and themes.
- Facilitate a class discussion where students share their observations, interpretations, and connections to cultural contexts within the narrative.
- Encourage students to express their opinions on the significance of incorporating literary feminine narratives in language acquisition.

Activity 2: Role-Playing Scenarios

Objective: Engage students in language practice by creating role-playing scenarios based on characters or situations from literary works.

- Choose a scene or characters from a literary work by a female author, for example, a dialogue between characters in a novel.
- Divide the class into pairs or small groups and assign roles for each student based on the chosen scene.
- Instruct students to recreate the scene through role-playing, encouraging the use of vocabulary and expressions relevant to the cultural context.
- After the role-playing activity, facilitate a debriefing session where students discuss language challenges, cultural insights, and the overall experience.

Activity 3: Creative Writing Inspired by Female Figures

Objective: Promote creativity and language expression by having students create their own literary works inspired by influential female figures.

- Introduce students to biographical information about a selected female author, such as Sor Juana Inés de la Cruz.
- Encourage students to research and explore the author's literary style, themes, and contributions.
- Task students with writing a short story, poem, or essay inspired by the chosen author, incorporating elements of the author's cultural background.
- Provide opportunities for students to share and discuss their creative works, fostering language production and cultural expression.

Activity 4: Multimedia Presentations on Cultural Icons

Objective: Integrate technology and multimedia resources into language learning by having students create presentations on influential female figures from the Spanish-speaking world.

- Assign each student or group a notable female figure, such as Frida Kahlo or Gabriela Mistral.

- Instruct students to research and compile information about the figure's contributions to culture, art, or literature.
- Have students create multimedia presentations incorporating visuals, audio, and key language expressions related to the chosen figure.
- Conduct a presentation session where students showcase their projects, promoting language presentation skills and cultural awareness.
- These activities aim to provide dynamic and engaging opportunities for students to explore Spanish language acquisition through literary feminine narratives, fostering linguistic proficiency and cultural understanding.

References

- Allende, I. (1985). *The House of the Spirits*. Dial Press.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational researcher*, 37(3), 129-139.
- Burgos, C. (1913). *La rampa*. Renacimiento.
- Burgos, J. (1938). *Poema en veinte surcos*. Ediciones Torremozas.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byrnes, H., & Maxim, H. H. (2004). Advanced foreign language learning, a challenge to college programs. *The Modern Language Journal*, 88(2), 171-185.
- Cortázar, J. (1963). *Final del juego*. Siglo XXI Editores.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Echevarría, L. (2018). Feminismos negros en España: empoderamiento y resistencia. *Anuario de Estudios Americanos*, 75(1), 75-98.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Orienta-Konsultit.

- Fernández-Morales, M. (1994). Gender and identity in the works of Spanish women writers. In *Breaking Boundaries: Latina Writing and Critical Readings* (pp. 195-212). Rodopi.
- Freixas, L. (2009). *Colección de arena*. Alfaguara.
- García Márquez, G. (1985). *One Hundred Years of Solitude*. Harper & Row.
- Gudykunst, W. B. (2003). *Bridging differences: Effective intergroup communication*. Sage.
- Herrera, H. (2019). Mariana Pineda, poesía y mito: Retorno de la musa a través de los tiempos. *Hispanic Review*, 87(1), 1-22.
- Juana Inés de la Cruz, S. (2005) [1700]. *Inundación castálida. Hespíria hija de la cristiandad, en lengua española en varios géneros de versos*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Kaplan, E. A. (2003). Introducción. In A. Díaz Fuentes (Ed.), *Cuentos de Emilia Pardo Bazán* (pp. 7-17). Cátedra.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- McKay, S. L., & Wong, S. C. (1996). Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, 66(3), 577-608.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Smith, L. T. (2015). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books.
- Smith, L. T. (2006). Uses of heritage in education. In *Handbook of research on multicultural education* (pp. 869-887). Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

6

De refranes y sabiduría popular: explorando la cultura y la lengua española a través de *El Quijote*

M.^a Almudena Cantero Sandoval
Universidad Internacional de La Rioja, España

1. Introducción

En el vasto universo de la lengua y la literatura españolas, los refranes del Quijote se erigen como auténticos tesoros culturales, revelando sabiduría popular y valores atemporales. En este capítulo, se explorará una propuesta didáctica innovadora que aprovecha la riqueza lingüística y literaria de estas sentencias para enriquecer el aprendizaje de estudiantes de 1.º de Bachillerato. Así, a través del análisis y la contextualización de estos refranes recogidos por Cervantes en su obra inmortal y puestos, en la mayoría de casos, en boca de Sancho, se busca fomentar una comprensión profunda de la lengua española y su relación con la sociedad y la literatura de la época.

Desde la proverbial perspectiva de Don Quijote, se invita al estudiantado a sumergirse en un viaje donde la tradición y la contemporaneidad se entrelazan, ofreciendo nuevas luces sobre el idioma y la cultura hispana. Este enfoque pedagógico aspira no solo a fortalecer habilidades lingüísticas, sino también a cultivar el pensamiento crítico y la apreciación por la riqueza literaria de la lengua española.

2. Definición y función de los refranes en la cultura y en la lengua española

Los refranes, expresiones breves y concisas transmitidas de generación en generación de forma oral, son pequeñas cápsulas de sabiduría y experiencia

acumulada en una comunidad o en una cultura, y en este sentido decía Jiménez que “son uno de los modos de expresión y de defensa” de las mayorías silenciosas (1983: 212). Considerados paremias por los lingüistas (Almela-Pérez y Sevilla-Muñoz, 2000), son enunciados en los que se dan los rasgos siguientes: “lexicalización, autonomía sintáctica y textual, valor de verdad general y carácter anónimo” (Corpas-Pastor, 1996: 148). Dicho carácter anónimo determina, a su vez, que estos enunciados se consideren unidades polifónicas, “dado que el locutor no coincide con el autor” (Penades-Martínez, 2006: 291), lo que otros lingüistas denominan discurso repetido, que incluye todo lo que tradicionalmente se define como “expresión”, “oración” o “locución” y cuyos elementos constitutivos no son reemplazables o recombinables según las reglas vigentes de la lengua (Coseriu, 1964: 195).

Julio Casares definió el refrán como “frase completa e independiente, que en sentido directo o alegórico, y por lo general en forma sentenciosa y elíptica, expresa un pensamiento [...] a manera de juicio, en el que se relacionan por lo menos dos ideas” (1969: 162). Se trata, pues, de sentencias que realizan como predominante la función apelativa del lenguaje, pues contienen consejos, enseñanzas morales u observaciones sobre la vida cotidiana o la naturaleza humana y tienen por finalidad influir en el receptor para que actúe en consecuencia. En las lenguas en general, y en la española en particular, funcionan como elementos de la cultura popular y como mecanismos lingüísticos para comunicar ideas de forma memorable, por lo que también realizan la función poética.

Con estos rasgos, vehiculan la transmisión de valores, tradiciones y conocimientos, pues al expresar conceptos complejos de forma simple, se erigen en poderosos instrumentos para enseñar lecciones importantes sobre la vida, las relaciones humanas y la ética, convirtiéndose así en reflejo de la identidad cultural y preservando la herencia lingüística.

En este sentido, desempeñan un papel esencial en el aprendizaje y en la enseñanza de la lengua española, pues el alumnado, al estudiarlos, adquiere un mayor dominio del idioma y profundiza en la comprensión de la cultura y de las tradiciones hispanas, en la medida en que proporcionan ejemplos genuinos del uso de la lengua en contextos reales y les sirven para familiarizarse con expresiones idiomáticas propias del español. De este modo se sumergen en la riqueza y en la diversidad

cultural española y exploran tanto las diferencias regionales como las peculiaridades lingüísticas de las variedades dialectales. Además, analizar los temas recurrentes y las ideas subyacentes de los refranes permite a las/los estudiantes comprender la cosmovisión de la sociedad española y apreciar con más profundidad sus valores culturales, éticos y lingüísticos.

Igualmente, el estudio de los refranes promueve la competencia intercultural en el aula de lengua española, pues obliga a explorar la historia y las relaciones entre significado y sentido, lo que determina tanto una mejora en la comprensión de la lengua como un mayor conocimiento de la diversidad cultural.

2. Desarrollo de la competencia lingüística mediante el estudio de los refranes

Desde una perspectiva lingüística, con el estudio de los refranes se ponen en juego tanto la citada oposición entre significado y sentido como los conceptos de inferencia, implicatura y presuposición. Con respecto a la primera, la Lingüística diferencia mediante estos conceptos lo que literalmente dicen las expresiones y lo que estas quieren decir en un contexto comunicativo determinado (Lyons, 1980; Casas-Gómez, 2002), lo cual, en el caso de los refranes, juega un papel fundamental en su comprensión y en su uso. Así, pues, el significado de los refranes sería la interpretación literal de las palabras que los integran, y puede entenderse mediante el procesamiento de su estructura gramatical. Por ejemplo, en “Más vale tarde que nunca” el significado es, literalmente, que más vale tarde que nunca.

Sin embargo, el sentido hace referencia al significado figurado o simbólico, que va más allá de la lectura literal. Este tipo de construcciones lingüísticas suelen contener metáforas, símiles, alegorías o analogías que comunican enseñanzas o consejos, por lo que su sentido requiere de una comprensión más profunda del contexto cultural y lingüístico en que se utilizan. En el ejemplo anterior, el sentido del refrán es que es mejor hacer alguna cosa tarde que no hacerla nunca, por lo que se pone el énfasis en la importancia de la acción, aunque postergada, sobre la inacción.

Como se ve, significado y sentido están relacionados, pero no necesariamente coinciden. Además, a esta oposición entre significado y sentido se le añaden

las implicaturas y las inferencias, que desempeñan un papel crucial para comprender tanto dicha oposición como la función comunicativa del mensaje. Así, las inferencias, conclusiones lógicas que los/las interlocutores/as extraen a partir de la información que proporciona un enunciado, pueden surgir tanto de la relación entre las palabras y las expresiones usadas por el refrán como del contexto comunicativo en que se usa. Por ejemplo, del refrán “A quien madruga, Dios le ayuda” se infiere que madrugar está asociado con el éxito, y aunque el significado lleva al concepto de Dios, el sentido lleva a la idea de aprovechar el tiempo para trabajar y hacer cosas productivas. Solo mediante las inferencias es posible comprender el enunciado, pues lo dotan de coherencia, y aunque es “el texto el responsable de que las inferencias se activen” (Campos, 2008: 164), se necesita de un/a lector/a competente para que la comprensión tenga lugar, es decir, se requiere un/a lector/a modelo (Eco, 1979).

Por su lado, las implicaturas pueden surgir en los refranes por las connotaciones culturales asociadas con las palabras y por las expectativas que comparten los interlocutores. Y lo hacen por su carácter social, pues son “un tipo de significado inferencial no convencional que ya no se basa en el uso de ciertas palabras, sino en la aplicación de ciertas normas comunicativas” (Gallardo, 2005: S68). Por ejemplo, en el refrán “Quien siembra vientos recoge tempestades” la implicatura es que se derivan consecuencias negativas o graves de las acciones maliciosas o imprudentes, lo cual, como se ve, revela el sentido del enunciado.

3. Incorporación de los refranes en la enseñanza del español como lengua extranjera

Por los motivos anteriores, incluir los refranes en el estudio de la materia de Lengua y Literatura Castellana ofrece cuantiosos beneficios pedagógicos. En primer lugar, ayudan a ampliar el léxico y a mejorar la comprensión del español coloquial; en segundo lugar, al aprender los refranes, el alumnado adquiere una más profunda comprensión de las estructuras lingüísticas y del uso de la lengua, así como de las connotaciones culturales vinculadas con las expresiones y léxias idiomáticas; en tercer lugar, fomentan el pensamiento crítico y la reflexión lingüística y cultural, pues al analizar sus significados y sus usos en contextos comunicativos determinados, se desarrollan destrezas interpretativas y analíticas fundamentales para una

efectiva comunicación en español; por último, promueven un enfoque comunicativo y contextualizado del aprendizaje de la lengua, ya que el estudiantado se sumerge en la realidad social y cultural de los países de habla hispana.

3.1. Objetivos

1. Analizar y comprender el contexto cultural y lingüístico en el que se enmarcan los refranes del *Quijote*, reconociendo su importancia en la cultura española y su aplicación en diferentes situaciones de la vida cotidiana.
2. Identificar y explicar el significado literal y figurado de los refranes del *Quijote*, relacionándolos con situaciones y contextos actuales, para favorecer el desarrollo de la competencia lingüística y la capacidad de interpretación y análisis.
3. Aplicar los refranes del *Quijote* en situaciones comunicativas reales, a través de la práctica oral y escrita, para mejorar las habilidades de expresión y comprensión, tanto oral como escrita, en lengua española.
4. Fomentar el trabajo en equipo y la colaboración, a través de actividades cooperativas como la creación de una exposición de refranes, la representación teatral de refranes o la elaboración de un mural, para promover el aprendizaje entre pares y fortalecer habilidades sociales.
5. Reflexionar sobre la relevancia cultural y social de los refranes del *Quijote*, analizando su vigencia en la sociedad actual y su impacto en la construcción de la identidad cultural, favoreciendo la comprensión y el respeto hacia otras culturas a través de la diversidad lingüística.

3.2. Metodología

Se implementarán metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el trabajo cooperativo (Cálciz, 2011). Ambas metodologías ofrecen un enfoque dinámico y participativo para enseñar cultura y lengua española a partir de los refranes del *Quijote* y fomentan la motivación, la reflexión crítica y el aprendizaje significativo, al tiempo

que promueven el desarrollo de habilidades comunicativas y el trabajo en equipo.

Por una parte, el ABP permite que los/las estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje enfrentándose a un proyecto que les desafía a investigar, analizar y aplicar conocimientos sobre la cultura y lengua española presentes en los refranes del *Quijote*. En este sentido, las actividades planteadas promueven la reflexión y el pensamiento crítico, y fomentan la autonomía y responsabilidad de los/las discentes. Por otro lado, el trabajo cooperativo facilita el trabajo en equipo, la comunicación y la colaboración entre quienes participan. A través de actividades grupales, tendrán la oportunidad de intercambiar conocimientos, compartir ideas y asumir roles diferentes. En consecuencia, esta metodología promueve el aprendizaje colaborativo y la interacción social, a la vez que fortalece las habilidades de comunicación oral y escrita en lengua española.

Esta propuesta didáctica está concebida para estudiantes de un nivel de 1.º de Bachillerato, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, en un grupo concreto de 25 discentes que trabajarán en grupos de 4 o 5. Como resultado de su trabajo, obtendrán un producto final integrado por todos los enlaces resultantes de la resolución de las seis actividades propuestas.

3.3. Propuesta didáctica

1. Introducción a los refranes del *Quijote*: PRIMER ENLACE. En primer lugar, se hace una breve introducción sobre la importancia de los refranes en la cultura española y se contextualizan los refranes utilizados por Cervantes en su obra maestra, *Don Quijote de la Mancha*. Para ello se puede emplear la selección de refranes que Coll y Vehí hace en su estudio *Los refranes del Quijote* (1874). Como actividad, el alumnado debe realizar un breve vídeo en la red social TikTok reflexionando sobre los refranes en la cultura española y los refranes de Cervantes, citando al menos tres ejemplos.

2. Análisis de refranes del *Quijote*: SEGUNDO ENLACE. En este apartado se seleccionan algunos refranes destacados del libro de Cervantes y se realiza un análisis lingüístico y cultural de cada uno de ellos. Se explica el significado literal y figurado de los refranes y se exploran las ideas y

valores que se transmiten a través de ellos. Además, se hace hincapié en la forma en que los refranes reflejan la realidad social y cultural de la época en que fue escrito el *Quijote*. A continuación, se pide al estudiantado que seleccione cinco refranes que tengan una temática común y elabore una infografía en Canva o Genially que incluya dichos refranes junto a una fotografía que ilustre dicha temática.

3. Actividades de comprensión lectora: TERCER ENLACE. Esta sección está destinada a desarrollar habilidades de comprensión lectora a partir de la lectura de fragmentos del *Quijote* que contengan refranes. Los/las estudiantes deben identificar los refranes, comprender su significado y su contexto y relacionarlos con el mensaje general que se quiere transmitir en la obra. Como actividad, se les pide que seleccionen un fragmento del *Quijote* en el que, al menos, aparezcan dos refranes y que elaboren un *podcast* opinando sobre el significado de este fragmento y la importancia significativa y lingüística de los refranes en este contexto.

4. Actividades de expresión oral y escrita: CUARTO ENLACE. En esta parte se proponen actividades en las cuales el alumnado deba utilizar los refranes del *Quijote* en su propia expresión oral y escrita. Para ello, cada grupo debe elaborar un breve texto dramático de temática libre en el que usen algunos de los refranes del *Quijote* de modo oportuno atendiendo al contexto que han inventado y al desarrollo argumental de la historia. La representación de esta historia deben grabarla y subirla a YouTube (en su canal privado o con permisos públicos, como cada grupo decida).

5. Actividad de uso de expresión escrita en redes sociales: QUINTO ENLACE. En esta sección se plantea a las/los estudiantes la aplicación de los conocimientos adquiridos para que demuestren su comprensión de la lengua y cultura españolas. Para ello, deben simular en la red social WhatsApp una conversación entre Sancho y don Quijote en la que se empleen refranes españoles que hayan investigado (no tienen por qué aparecer en la obra) y que sean pertinentes en relación con el argumento y con el contexto de la charla de ambos personajes.

6. PROYECTO FINAL. Se pide a los/las discentes que realicen una compilación de todos los enlaces resultado de cada actividad y elaboren un póster digital que los incluya. Para ello se pueden ayudar de la aplicación EDIT (<https://edit.org/>). El enlace al póster será difundido en

las redes sociales del centro y de organismos culturales para que se pueda disfrutar del proyecto elaborado.

3.4. Evaluación

La evaluación de esta propuesta tendrá una doble dimensión: continua y final. Con respecto a la primera, se valorará cada tarea atendiendo a una rúbrica que comprende unos ítems planteados en una escala del 1 al 5, donde 1 es la mínima puntuación y 5, la máxima. Estos ítems se corresponden con el contenido de las tareas, y son los siguientes:

1. Comprensión de los refranes: Se evaluará la precisión y coherencia de las respuestas a la primera tarea (primer enlace).
2. Reflexión sobre valores culturales: Se evaluará la claridad de argumentos sobre los valores culturales y morales transmitidos a través de los refranes según lo elaborado en el segundo enlace (segunda tarea).
3. Análisis de la literatura: Se evaluará la comprensión y el análisis de la obra del *Quijote* y su contexto histórico-cultural a través del tercer enlace resultado de la tercera tarea.
4. Creatividad y expresión escrita: Se evaluará la originalidad y la calidad de los textos dramáticos creados, así como la capacidad del alumnado para incluir refranes en dichos textos (cuarto enlace).
4. Aplicación de los refranes: Se evaluará la capacidad de las/los estudiantes para aplicar los refranes en situaciones cotidianas, como es el uso de la red social WhatsApp o contextos específicos de manera apropiada y creativa (quinto enlace).

En segundo lugar, habrá una valoración del resultado final, el póster digital en el que se incluyen todos los enlaces, que comprenderá los siguientes ítems, que a su vez serán valorados en una escalada del 1 al 5:

1. La comprensión de los refranes y de su significado.
2. La capacidad de los/las discentes de aplicar los refranes en situaciones cotidianas o contextos específicos mediante ejercicios prácticos y ejemplos de aplicación.

3. El conocimiento y análisis de la obra literaria del *Quijote* y su contexto histórico-cultural a través del análisis de los refranes en ella empleados.
4. La reflexión sobre los valores culturales y morales transmitidos a través de los refranes en la cultura española
5. La capacidad del alumnado para crear sus propios refranes o adaptar los existentes a diversas situaciones contextuales tanto orales como escritas.

4. Conclusiones

Los resultados que se pueden obtener de una propuesta didáctica para enseñar lengua y cultura españolas a partir de los refranes del *Quijote* en un curso de 1.º de Bachillerato son muy positivos, ya que, en primer lugar, los refranes del *Quijote* son una fuente rica de expresiones idiomáticas de la lengua española, de modo que, a través de la propuesta didáctica, los/las alumnos podrán estudiar y comprender el significado y el uso correcto de estos refranes. Esto les permitirá ampliar su vocabulario, mejorar su comprensión lectora y desarrollar habilidades de inferencia y contextualización.

En segundo lugar, el análisis de los refranes del *Quijote* les brindará la oportunidad de conocer y apreciar la literatura española clásica, estudiando la obra de Miguel de Cervantes y conociendo su importancia en la literatura universal. Mediante los refranes, podrán analizar el estilo literario de Cervantes, su riqueza lingüística y su capacidad para reflejar la realidad social y cultural de la época.

En tercer lugar, esta propuesta didáctica les permitirá reflexionar sobre cómo los refranes son expresión de la sabiduría popular y reflejo de valores relativos a la moralidad, la honradez, la valentía o la amistad, entre otros. Esto fomentará la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades para analizar y cuestionar los valores culturales.

En último lugar, las/los discentes podrán explorar su creatividad al inventar sus propios refranes o adaptar los existentes, y redactarán textos dramáticos en los que reflexionarán sobre el significado y la aplicación

de los refranes en diferentes contextos. Esto desarrollará su capacidad para expresarse de manera clara y coherente por escrito, y potenciará su imaginación y su originalidad.

En definitiva, esta propuesta didáctica basada en los refranes del *Quijote* para enseñar lengua y cultura españolas en un curso de 1.º de Bachillerato permite abordar aspectos curriculares tan importantes como la comprensión de la lengua española, el conocimiento de la literatura, la reflexión sobre valores culturales y el desarrollo de la creatividad y de la expresión escrita del alumnado, a través del acercamiento a uno solo de los elementos de una de las obras literarias más importantes de la literatura universal.

5. Autoevaluación

1. ¿Eres capaz de identificar los principales objetivos de la propuesta didáctica presentada en el artículo y comprendes cómo los refranes del *Quijote* pueden ayudar en la enseñanza de la literatura y la lengua española?
2. ¿Consideras que la actividad propuesta en la que el alumnado debe elaborar un texto dramático que incluya refranes es efectiva para fomentar la creatividad y la comprensión de los refranes? ¿Qué cambios realizarías para mejorarla?
3. ¿Has identificado algún aspecto que consideres mejorable en la propuesta didáctica presentada en el artículo? Si es así, ¿qué sugerencias de mejora puedes ofrecer para optimizar su implementación?
4. ¿Has detectado posibles limitaciones en la comprensión de los alumnos con respecto a los refranes del *Quijote*? ¿Cuáles podrían ser y cómo podrían solventarse?
5. ¿Eres capaz de identificar los valores culturales transmitidos a través de los refranes del *Quijote* y entiendes cómo pueden ser abordados en la enseñanza de la lengua y la literatura?
6. ¿Consideras que la propuesta didáctica presentada en el artículo promueve la participación activa y el aprendizaje significativo de los estudiantes? ¿Por qué?

6. Actividades

Actividad 1.

Tras trabajar los refranes en la obra de Cervantes, organiza un concurso de recitación de refranes del *Quijote*.

Planifica los recursos: selecciona una lista de refranes del *Quijote* y prepara material de apoyo, como presentaciones o carteles. ¿Cómo dividirías el trabajo en equipos? ¿Qué funciones o responsabilidades asignarías a cada equipo? ¿Qué criterios o instrumentos utilizarías para evaluar el proceso y el producto final?

Actividad 2.

Realiza un juego de roles basado en escenas del *Quijote* que contengan refranes.

Los equipos deben ensayar sus diálogos, incluyendo los refranes, y practicar la expresión oral y la actuación. Evalúa la precisión en la interpretación de los personajes, la comprensión del texto y la fluidez en la actuación.

Actividad 3.

Organiza un debate sobre refranes del *Quijote* y su relevancia en la sociedad actual.

Prepara una lista de refranes del *Quijote* para debatir y material de apoyo como artículos o vídeos relacionados. Divide la clase en equipos y asigna a cada uno un refrán para investigar su significado y su aplicación en la sociedad actual.

Evalúa la participación en el debate, la calidad de los argumentos y la capacidad para expresar y defender opiniones.

Actividad 4.

Crea un libro ilustrado de cualquier otra obra literaria clásica española.

Proporciona a los/las estudiantes el título de otra obra literaria española en la que se incluyan refranes (por ejemplo, *Lazarillo de Tormes* o *La*

Celestina). Forma equipos de estudiantes y asigna a cada uno un refrán del *Quijote* para ilustrar. Cada equipo debe leer y comprender el refrán asignado, crear una ilustración que refleje su significado y diseñar la presentación del libro.

Actividad 5.

Realiza un proyecto de investigación sobre la influencia de los refranes del *Quijote* en la literatura y cultura españolas.

Proporciona acceso a bibliotecas y recursos en línea para la investigación. Asigna a cada equipo de investigación un tema relacionado con los refranes del *Quijote* y su influencia. Cada equipo debe elaborar una presentación sobre el refrán asignado. Evalúa la profundidad de la investigación, la calidad de la presentación y la capacidad para relacionar los refranes del *Quijote* con otros aspectos de la cultura española.

Referencias

- Almela-Pérez, R., & Sevilla-Muñoz, J. (2000). Paremiología contrastiva: propuesta de análisis lingüístico. *Revista de Investigación Lingüística*, 1(3), 7-47.
- Cálciz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7(40), 1-11.
- Campos, V. M. (2008). Sobre el concepto de inferencia: un diálogo entre Lingüística y Psicología. *Territorios en red: Prácticas culturales y análisis del discurso*, 159-178.
- Casares, J. (1969). *Introducción a la lexicografía moderna*. CSIC.
- Casas-Gómez, M. (2002). *Los niveles del significar*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Coll y Vehí (1874). *Los refranes del Quijote*. Imprenta del Diario de Barcelona.
- Corpas-Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- Coseriu, E. (1964). Structure lexicale et enseignement du vocabulaire. *Actes du premier Colloque International de Linguistique appliquée*, pp. 175-252. Université de Nancy.

- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Gallardo-Paúls, B. (2005). Categorías inferenciales en pragmática clínica. *Revista de neurología*, 41(1), 65-71.
- Jiménez, J. F. S. (1983). Presentadores de refranes en el texto de "La Celestina". *Serta Philologica. F. Lázaro Carreter: natalem diem sexagesimum celebranti dicata* (pp. 209-218). Cátedra.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Teide.
- Penades-Martínez, I. (2006). El valor discursivo de los refranes. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 20, 287-304.

7

Portafolio digital y relato digital para una educación intergeneracional y en sostenibilidad en el aprendizaje de lengua extranjera⁴

Alba Pérez-García

Queen Mary University of London, Londres,
Reino Unido Grupo de investigación TALIS

María Alcantud-Díaz

Universidad de Valencia, Valencia, España
Grupo de Investigación TALIS

1. Introducción

El Parlamento y el Consejo Europeo adoptaron en 2006 un nuevo marco de referencia europeo sobre las competencias clave necesarias para obtener un aprendizaje permanente. Este marco identificó y concretó por primera vez a nivel europeo las competencias clave que la ciudadanía iba a necesitar para su “realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en nuestra sociedad basada en el conocimiento” (Ministerio de Educación, 2007:3). Por tanto, todos los sistemas de educación y formación inicial de los países miembros de la UE tienen la obligación de incluir dichas competencias en las diferentes leyes educativas para que las personas, a través de la educación y la formación, tuvieran posibilidades no solo de aprender, sino también de mantener esas aptitudes y competencias (Ministerio de Educación, 2007). En España, esta directiva europea se incluyó en la Ley Orgánica de

⁴ Esta propuesta se enmarca en el proyecto de I+D+I Contenido interactivo H5P y ODS en la enseñanza de lenguas extranjeras, de las ciencias sociales y en la formación de futuros/as docentes (CIGE/2021/131) y está financiado por la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo de la Generalitat Valenciana (España)

Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) (Ley 3/2020, de 29 de diciembre) (BOE, 2020). Esta ley se empezó a implementar en 2022 en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, modificando el aprendizaje basado en contenidos a un aprendizaje competencial que gira en torno a ocho competencias clave: Competencia en comunicación lingüística, Competencia plurilingüe, Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, Competencia digital, Competencia personal, social y de aprender a aprender, Competencia ciudadana y Competencia emprendedora.

Este giro en la educación ha tenido una gran influencia en la formación del profesorado, incluyendo el de lenguas extranjeras (Samper y Redondo, 2023), que ha tenido que adaptarse a aprender a enseñar en este contexto. Esta es la base de la propuesta presentada en este capítulo, cuyo objetivo es doble; por un lado, describir una propuesta didáctica destinada a mejorar las habilidades comunicativas en lengua extranjera, trabajando en el marco de la educación intergeneracional y en el de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este proyecto se realizó con alumnado de lengua extranjera de 14 países distintos en la asignatura Lengua Extranjera II (inglés) impartida en el último año del Grado de Maestro/-a de Educación Primaria, con especialidad en ILE en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia (España). El segundo objetivo es mostrar las percepciones del alumnado en cuanto a la replicabilidad del proyecto en su futuro profesional como maestros y maestras de inglés como lengua extranjera en educación Primaria teniendo en cuenta las competencias clave trabajadas y su incorporación al aprendizaje para toda la vida.

El estudio se ha llevado a cabo durante cinco años (2019-2023) a través de una propuesta teórico-metodológica, donde el propósito principal era fortalecer el aprendizaje del alumnado en lengua extranjera (inglés, en este caso, aunque el proyecto es replicable en cualquier lengua extranjera) a través de un proyecto contrastivo relacionado con el estudio y la producción de diferentes géneros literarios (el perfil personal, el reportaje infográfico, la entrevista, el guion cinematográfico y un relato digital) sobre un tema a elección del alumnado. El resultado final sería la creación de un portafolio digital (Alcantud-Díaz, 2016 y 2021) en forma de revista cultural en el que el alumnado trabajó junto con sus abuelos y abuelas, por tanto, dicho proyecto se llevó a cabo dentro de un contexto de Educación Intergeneracional para fomentar un entorno colaborativo

desde una perspectiva sociocultural. Este tipo de entorno intergeneracional favorece a que haya un intercambio de costumbres y maneras de actuar al mismo tiempo que promueve el conocimiento de la historia y el respeto recíproco entre nuestros mayores y el alumnado, favoreciendo así una acercamiento cultural (Heredia y García, 2018: 114). Asimismo, la educación intergeneracional ayuda a que haya un mayor entendimiento de ambas generaciones y que se transformen y modifiquen opiniones, conductas y valores en cada una de dichas generaciones dando lugar a un aprendizaje bidireccional (Heredia y García, 2018, cit. de Sáez, 2002).

2. Revisión de la literatura

2.1. Los ODS en la educación competencial

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2020) son metas globales establecidas por la ONU (2015) para abordar los desafíos sociales, económicos y ambientales (las tres columnas de la sostenibilidad según se entiende este concepto hoy en día) más urgentes del mundo. Estos objetivos incluyen la igualdad de género, la educación de calidad, la erradicación de la pobreza, el trabajo decente y el crecimiento económico sostenible, entre otros. La relación entre los ODS y el aprendizaje por competencias que promulga la actual ley de educación en España, la LOMLOE, que pone énfasis en la adquisición de competencias, radica en la necesidad de formar a una ciudadanía comprometida, capaz de analizar y comprender los problemas globales, desarrollar soluciones innovadoras y contribuir a la construcción de un mundo más justo y sostenible, es decir, que sea capaz de sumar para la consecución de los ODS.

Las competencias adquiridas a través de la educación deberían capacitar al alumnado para abordar los desafíos sociales y ambientales presentes en la actualidad y ayudarles a desarrollar habilidades y conocimientos útiles en la vida cotidiana y su futuro laboral.

La LOMLOE establece de manera patente la inclusión transversal de los ODS en el currículo académico, incluyendo el de lengua extranjera, adaptándose a las necesidades de cada etapa educativa. Algunos ejemplos de cómo los ODS se integran en la ley son la inclusión de la educación para el desarrollo sostenible (Alcantud-Díaz y Lloret-Catalá, 2023),

que ofrece la posibilidad de enseñar al alumnado a enfrentarse a los problemas relacionados con la sostenibilidad que se encuentran en su día a día (Commonwealth of Australia. Living Sustainability, 2009), como un contenido transversal en cada disciplina. Asimismo, fomentar la participación y la ciudadanía activa a través de proyectos educativos orientados a la consecución de los ODS como el que se presenta en este capítulo relacionado con la educación intergeneracional ya que

las escuelas, institutos y universidades no funcionan, realmente, como espacios de encuentro e intercambio intergeneracional. De hecho, existe una clara segregación por edad. Se requiere, en este sentido, de prácticas en las que exista intercambio y actividades conjuntas inter-edades (Iglesias Vidal, González Patiño, Lalueza, & Esteban Guitart, 2020:10)

En definitiva, la LOMLOE establece la base legal para la promoción de los ODS en el sistema educativo español (García-Gresa, 2019; Navarro y Trilla, 2021).

2.2. Portafolio y relato digital

The Center for Digital Storytelling fue el precursor del relato digital a finales del siglo XX (Illera y Monroy, 2009), El relato digital es una herramienta educativa cuyo objetivo es transmitir un mensaje de manera multimodal y que ayuda a crear una perspectiva socio-educativa en la enseñanza de cualquier nivel educativo siendo muchas las personas de la comunidad investigadora que subrayan el papel de los relatos o narrativas digitales en el contexto educativo y sus beneficios (Gregori-Signes, 2014).

Por un lado, el Portafolio Digital como herramienta pedagógica, proporciona al alumnado un aprendizaje activo (Alcantud-Díaz, 2016). Según Zubizarreta (2004: 15) y Barrell et al. (2009: 93) el objetivo primordial de un portafolio es “perfeccionar el aprendizaje del alumnado facilitándole un andamiaje para reflexionar sistemáticamente sobre el proceso de aprendizaje y desarrollar competencias y habilidades que emanan de la reflexión crítica” (Alcantud-Díaz, 2016). Asimismo, el portafolio digital dota al estudiantado de habilidades de organización puesto que tienen que diseñar y crear cada una de las partes del proyecto a lo largo del proceso. Al mismo tiempo, la realización del proyecto de esta forma favorece la adquisición del proceso de aprendizaje (Prendes y Sánchez, 2008: 27-28). Finalmente, pero no menos importante, el portafolio digital pretende dar la oportunidad al futuro

profesorado a aprender a reflexionar sobre su trabajo de forma gradual durante el proceso (Alcantud-Díaz, 2016 y 2021).

3. Metodología

Como se ha mencionado anteriormente, la muestra es uno de los resultados de aprendizaje del proyecto realizado en la asignatura Lengua Extranjera II (inglés⁵) (nº 33664), la cual forma parte del plan de estudios del último curso del Grado en Maestro en Educación Primaria de Inglés, realizado durante el primer cuatrimestre en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, España. Sin embargo, esta intervención metodológica puede extrapolarse a la enseñanza de cualquier lengua extranjera, segunda lengua o lengua de herencia. En cuanto a la muestra, los datos recogidos de la misma se han recopilado de los proyectos realizados desde los cursos académicos 2019 a 2023.

Entre los cursos 2019-2020 y 2023-2024, se recopilaron 75 portafolios digitales. Con el fin de clasificar los portafolios digitales en detalle, se consideraron los siguientes aspectos en diferentes columnas: año académico, número de portafolios digitales, grupos y estudiantes (ver Tabla 1 a continuación):

Año académico	N.º Portafolios digitales	N.º estudiantes	N.º grupos
2019-2020	21	44	21
2020-2021	18	55	18
2021-2022	12	55	12
2022-2023	13	69	13
2023-2024	11	65	11
Total	75	288	75

Tabla 1: Clasificación de los portafolios digitales por curso académico, número de portafolios digitales, grupos y alumnos.

⁵ Puede consultarse la guía docente en el siguiente enlace: <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=33664&CURSOACAD=2023&IDIOMA=C>

3.1. Objetivos

Los objetivos de esta propuesta didáctica son varios, en primer lugar, desarrollar y mejorar las habilidades comunicativas en lengua extranjera dentro del marco de la educación intergeneracional y en el de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El segundo objetivo es mostrar las percepciones del alumnado en cuanto a la replicabilidad del proyecto en su futuro profesional como maestros y maestra de lengua extranjera en educación Primaria teniendo en cuenta las competencias clave trabajadas y su incorporación al aprendizaje para toda la vida. Otro objetivo fundamental es fomentar el aprendizaje por competencias, algunas de ellas se trabajan en el proyecto que describimos, tales como la competencia en comunicación lingüística, la competencia plurilingüe, la competencia digital y la competencia personal, social y de aprender a aprender.

3.2 Desarrollo de la metodología

El resultado final de esta intervención es la creación de un portafolio digital en forma de revista cultural en el que el alumnado trabajó junto a sus abuelos y abuelas. En cuanto a la estructura de dicha revista, el portafolio digital está formado por cinco trabajos. En otras palabras, formado por proyectos contrastivos encadenados (comparando el antes y ahora de un tema) relacionados con el estudio y la producción de diferentes géneros literarios (Alcantud-Díaz, 2021: 8):

Tarea 1: Portada y Perfil personal. En esta parte el alumnado debe decidir el nombre de la revista y empezar con la maquetación, aunque bien es cierto que la portada se puede ir decidiendo poco a poco conforme se va trabajando el conjunto de la revista. También se debe crear el perfil de los miembros del grupo.

Tarea 2: Tarea 1 + infografía (reportaje). En este segundo proyecto, se pretende crear una infografía. En esta parte, el objetivo principal es que el alumnado compare el antes y el ahora del tema elegido de manera empírica, utilizando el léxico relacionado con la sociedad, los modos de vida, etc. dentro del uso de elementos

discursivos. El alumnado, además, debe añadir esta parte al documento creado anteriormente.

Tarea 3: Tarea 2 + Entrevista. En esta parte, el propósito es que se cree una serie de preguntas en base al tema elegido e introducirlo en la revista cultural. Este cuestionario se lo realizarán a sus mayores, a sus abuelos/as. De este modo, el alumnado pondrá en práctica elementos conversacionales al mismo tiempo que crea distintas preguntas.

Tarea 4: Tarea 3 + Guion de un relato digital. El objetivo de este proyecto es unir y recoger toda la información de los proyectos anteriores con la idea de crear un guion, el cual será el que se utilizará en la siguiente parte del proyecto, el relato digital.

Tarea 5: Tarea 4 + Relato digital. Esta parte del proyecto también se añade a la revista cultural, al portafolio digital, en esta sección el alumnado tiene que añadir un pequeño resumen de la historia digital, una captura de pantalla extraída de la historia digital y un enlace a dicha historia digital.

4. Resultados

El primer objetivo de este capítulo, la descripción de la propuesta didáctica ya ha sido descrito en la sección de metodología. Añadiremos, sin embargo, que durante los cinco años de implementación se han recogido 75 portafolios digitales en los que han quedado reflejados en un proyecto contrastivo a través del estudio y creación de géneros literarios las diferencias y cambios generacionales en los siguientes temas (a elección del alumnado de acuerdo con sus gustos e intereses, ver Tabla 2 a continuación):

Etiqueta	Año académico	Tema
1-S1-2019	2019-2020	Entretenimiento
2-S2-2019	2019-2020	Educación
3-S3-2019	2019-2020	Alimentación
4-S4-2019	2019-2020	Estructura familiar
5-S5-2019	2019-2020	Entretenimiento

6-S6-2019	2019-2020	Entretenimiento
7-S7-2019	2019-2020	Tecnología
8-S8-2019	2019-2020	Guerra
9-S9-2019	2019-2020	El papel de la mujer
10-S10-2019	2019-2020	Educación
11-S11-2019	2019-2020	Vida diaria y tradiciones
12-S12-2019	2019-2020	El papel de la mujer
13-S13-2019	2019-2020	Música
14-S14-2019	2019-2020	El papel de la mujer
15-S15-2019	2019-2020	Comunicación
16-S16-2019	2019-2020	Alimentación
17-S17-2019	2019-2020	Entretenimiento
18-S18-2019	2019-2020	Vida diaria
19-S19-2019	2019-2020	Alimentación
20-S20-2019	2019-2020	Redes sociales- Entretenimiento
21-S21-2019	2019-2020	Alimentación
22-S1-2020	2020-2021	Comunicación
23-S2-2020	2020-2021	Entretenimiento
24-S3-2020	2020-2021	Relaciones
25-S4-2020	2020-2021	Alimentación
26-S5-2020	2020-2021	El papel de la mujer estructura familiar
27-S6-2020	2020-2021	Estructura familiar
28-S7-2020	2020-2021	Niñez adolescencia y tradiciones
29-S8-2020	2020-2021	Educación
30-S9-2020	2020-2021	Alimentación
31-S10-2020	2020-2021	Comunicación
32-S11-2020	2020-2021	Relaciones
33-S12-2020	2020-2021	Relaciones
34-S13-2020	2020-2021	Salud
35-S14-2020	2020-2021	Moda
36-S15-2020	2020-2021	Educación
37-S16-2020	2020-2021	Entretenimiento
38-S17-2020	2020-2021	Música

EL ESPAÑOL COMO PRIMERA Y SEGUNDA LENGUA

39-S18-2020	2020-2021	Trabajo
40-S1-2021	2021-2022	El papel de la mujer
41-S2-2021	2021-2022	Relaciones
42-S3-2021	2021-2022	Música
43-S4-2021	2021-2022	Relaciones
44-S5-2021	2021-2022	Música
45-S6-2021	2021-2022	Relaciones
46-S7-2021	2021-2022	Alimentación
47-S8-2021	2021-2022	Alimentación
48-S9-2021	2021-2022	Moda
49-S10-2021	2021-2022	Relaciones
50-S11-2021	2021-2022	Trabajo
51-S12-2021	2021-2022	Entretenimiento
52-S1-2022	2022-2023	Educación
53-S2-2022	2022-2023	Comunicación
54-S3-2022	2022-2023	Entretenimiento
55-S4-2022	2022-2023	Viajes
56-S5-2022	2022-2023	Comunicación
57-S6-2022	2022-2023	Viajes
58-S7-2022	2022-2023	Moda
59-S8-2022	2022-2023	Trabajo
60-S9-2022	2022-2023	El papel de la mujer
61-S10-2022	2022-2023	Trabajo
62-S11-2022	2022-2023	Música
63-S12-2022	2022-2023	Consumo
64-S13-2022	2022-2023	Alimentación
65-S1-2023	2023-2024	El papel de la mujer
66-S2-2023	2023-2024	Consumo
67-S3-2023	2023-2024	Moda
68-S4-2023	2023-2024	El papel de la mujer
69-S5-2023	2023-2024	Juegos y juguetes
70-S6-2023	2023-2024	Comunicación
71-S7-2023	2023-2024	Entretenimiento

72-S8-2023	2023-2024	Música
73-S9-2023	2023-2024	Educación
74-S10-2023	2023-2024	Vida diaria
75-S11-2023	2023-2024	Alimentación

Tabla 2: Lista de los temas escogidos por el alumnado entre los cursos académicos 2019-2020 y 2023-2024.

Agrupando los temas, se puede ver que el *papel de la mujer*, la *alimentación* y el *entretenimiento* son los temas de máximo interés, esto se puede ver visualmente en el gráfico 1 a continuación:

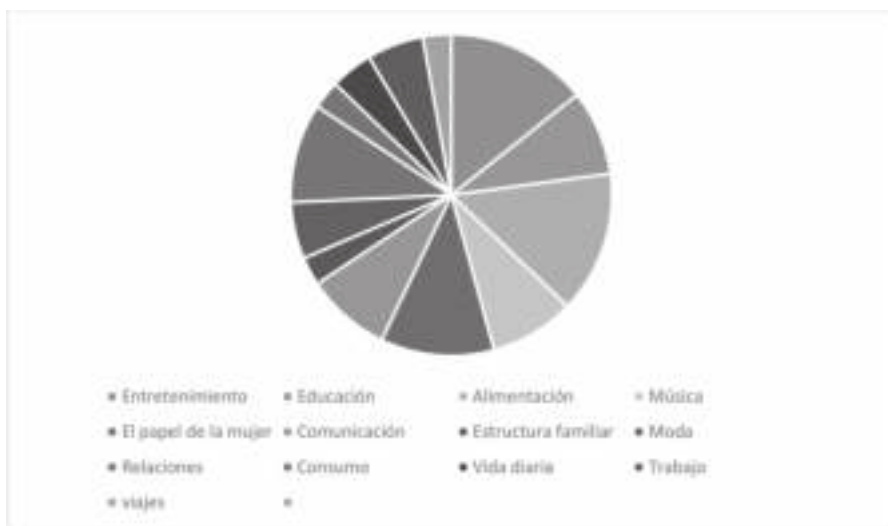


Gráfico 1: Los resultados de los temas a elección del alumnado de acuerdo con sus gustos e intereses.

Temas como *Juegos y juguetes*, *salud*, *niñez y adolescencia*, *guerra y tecnología* tan solo se han tratado una vez a lo largo de todo el periodo de investigación por lo que se han dejado fuera del gráfico.

Los resultados referidos al segundo objetivo de este capítulo pretenden mostrar las percepciones del alumnado en cuanto a la replicabilidad del proyecto en su futuro profesional como maestros y maestra de lengua

extranjera en educación Primaria, teniendo en cuenta las competencias clave trabajadas y su incorporación al aprendizaje para toda la vida. Puesto que el resultado de la implementación de la propuesta didáctica aquí presentada es de corte cualitativo y cuantitativo, se van a analizar las percepciones que tuvo el alumnado participante en dos vertientes. La primera, la conexión del mismo con el trabajo de competencias clave que luego tendrán que saber replicar con su futuro alumnado de educación Primaria; esto se hará a través del análisis de los resultados obtenidos con una pregunta de autorreflexión y pensamiento crítico sobre competencias clave: “he trabajado en esta asignatura las siguientes competencias clave siguiendo las directivas europeas sobre educación”. El alumnado tenía que valorar cada competencia trabajada según una escala Likert entre 0 y 5. Además, debían escribir su opinión sobre el trabajo con el portafolio digital. Se van a valorar los resultados que el alumnado marcó con 4 o 5 de manera conjunta, de esta manera, según la percepción del alumnado, las competencias más trabajadas fueron, en primer lugar, la Competencia Personal, social y de aprender a aprender con un 85.45%. Este resultado fue una sorpresa, pero lo achacamos al trabajo con los ODS y la educación intergeneracional en la revista, además de a la elección de los temas que el alumnado escogió para sus portafolios, todos de corte social y cultural. En segundo lugar, el 83.63% del alumnado decía haber trabajado la competencia en comunicación lingüística a través de los proyectos del portafolio, el relato digital y el trabajo en el grupo. La competencia digital, con un 81.81% de valoración fue la tercera más trabajada. Esto queda explicado por la característica digital del proyecto. En cuarto lugar, el 70.9% del alumnado creía haber trabajado la competencia plurilingüe en el trabajo en grupos internacionales, en las entrevistas a abuelos y abuelas de varias nacionalidades en sus propias lenguas y en el relato digital, en el que podían incluir textos de sus mayores en sus lenguas originales y después subtitular. En quinto lugar, el 78,18% del alumnado pensaba haber trabajado la Competencia en conciencia y expresión culturales, pensamos que por los mismos motivos que la competencia social. La sexta competencia, con un 67.27% fue la Competencia ciudadana, 36.36% Competencia emprendedora y la competencia menos trabajada fue la matemática y competencia en Ciencia, tecnología e ingeniería, con tan solo un 14.5%.

Varias personas señalaron que “la mayoría de las actividades hechas con este proyecto se podían adaptar a alumnado de educación Primaria”, o

también que “la metodología activa que se ha llevado a cabo durante este periodo me ha parecido eficiente y efectivo. Por tanto, como futura maestra, me encantaría incorporar este tipo de recursos y metodologías en mis clases, siempre adaptándolas a las necesidades de mi futuro alumnado”, lo que confirma la adquisición de no sólo una capacidad de transferencia a su futuro alumnado, sino también de un banco de ideas y actividades replicables.

Asimismo, según los testimonios de alguna de las personas participantes, el grado de motivación del alumnado fue muy alto, elemento fundamental para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ejemplo, una estudiante comentaba que “el portafolio fue una muy buena idea porque pudimos trabajar con géneros distintos y estoy muy orgullosa del resultado final del Relato Digital”. Otra estudiante comentaba lo siguiente: “Disfruté especialmente el trabajo con el portafolio digital porque teníamos la libertad de diseñarlo e incluir nuestros propios intereses. Las actividades incluidas en él eran versátiles y engaging. El enfoque constructivo de este proyecto definitivamente me ha ayudado a estar motivada permanentemente”. El hecho de tener que trabajar con sus abuelos y abuelas y aprender cosas de otra generación también les impactó, como destacaba esta alumna: “me encanta el proyecto de la revista ya que, como teníamos que comparar, hemos aprendido cómo la visión, en nuestro caso sobre los oficios, ha cambiado tan solo en dos generaciones”.

El procedimiento de creación del portafolio digital, poco a poco, fue resaltado por varios estudiantes. Uno de ellos comentaba que “el proyecto de la revista digital, hecha poco a poco a lo largo del curso, me encantó. Sin darnos cuenta, habíamos practicado diferentes tipologías textuales sin haber hecho actividades tradicionales de producción de textos. Además, tener un estudiante Erasmus como miembro obligatorio del grupo de trabajo ha sido muy enriquecedor. Nos ha ayudado a hablar más y mejor inglés [lengua extranjera] y a interactuar con gente con la que de otra forma me habría dado más vergüenza hacerlo”. Otra estudiante comentaba que “el curso había tenido un buen impacto en ella, especialmente con la organización paso-a-paso de la revista digital. Trabajar con plazos y metas cortos ha hecho que el proceso sea mucho más fácil. Ahora veo cuánto trabajo hemos hecho con el proyecto sin haber sido conscientes de ello. Además, ha sido el único proyecto del curso en el que no he

sentido presión al final para entregarlo, porque la carga de trabajo se ha distribuido poco a poco durante el curso”.

Por último, el desarrollo de la creatividad del alumnado ha sido puesta en valor por varios estudiantes, como comentaba una de ellas, “la producción del portafolio ha sido una actividad muy original que propicia nuestra propia creatividad y nos aleja de las actividades tradicionales basadas en libros de texto”.

5. Conclusión

Analizando los resultados, se ha visto que utilizar este tipo de propuestas didácticas en el contexto de la enseñanza de la lengua extranjera puede ayudar al alumnado a mejorar muchas de las competencias clave que más tarde tendrán que transferir a su futuro alumnado de Educación primaria.

También, a lo largo de la implementación de este proyecto se identificaron los impactos positivos, como el aumento de la motivación y la implicación del alumnado, sobre todo al conectar con otras generaciones, por lo que el desarrollo de la Educación Intergeneracional se llevó a cabo.

En cuanto a resultados negativos de gran importancia no se encontraron, si bien es cierto que algunos de los proyectos se llevaron a cabo en la pandemia del Covid-19, lo que dificultó que se realizaran con mayor facilidad.

Este proyecto puede extrapolarse no solo a la enseñanza de la lengua extranjera, sino dentro del contexto de segunda lengua o, con más motivo, de lengua de herencia. Como señalan Bloon y Polinsky (2015: 1):

la lengua de herencia se define como la lengua más debilitada entre las habladas por un hablante bilingüe perteneciente a una minoría étnica o a una comunidad de inmigrantes. Los hablantes de herencia sienten una conexión cultural o familiar con su lengua de herencia, pero su lengua dominante es aquella que también domina en su comunidad.

De este modo, este proyecto puede reforzar esta lengua de herencia y además puede ayudar a que el alumnado reciba conocimientos,

experiencias, cultura, vivencias etc., de generaciones anteriores a través de la educación intergeneracional.

En resumen, esta propuesta ha manifestado de manera práctica la eficacia de la aplicación del portafolio digital y el relato digital; el propósito principal era fortalecer el aprendizaje del alumnado en una lengua extranjera a través de proyectos contrastivos encadenados relacionados con el estudio y la producción de diferentes géneros literarios para una educación intergeneracional y en sostenibilidad en el aprendizaje.

6. Autoevaluación

1. ¿Qué aspectos del artículo te han resultado los más interesantes desde un punto de vista didáctico y cuáles te han parecido los más complejos?
2. Antes de la lectura de este artículo, ¿qué aspectos metodológicos conocías del relato digital y del portafolio digital? ¿Y de la educación intergeneracional?
3. ¿Qué conceptos has aprendido sobre educación intergeneracional? ¿Y sobre el relato y el portafolio digitales? ¿En qué conceptos del artículo te gustaría investigar más?
4. ¿Qué ventajas y desventajas piensas que pueden surgir a la hora de implementar esta propuesta en el aula para el docente? ¿Piensas que se pueden aplicar este tipo de proyectos en todas las etapas educativas?
5. ¿A qué dificultades puede enfrentarse el alumnado en esta propuesta didáctica?
6. ¿Qué recomendaciones harías para mejorar el proyecto de la revista cultural? ¿Qué aspectos piensas que se podrían ampliar? ¿Se plantean suficientes nuevas perspectivas para un trabajo futuro?

7. Actividades

Actividad 1

Diseña una actividad sobre los temas trabajados en los portafolios digitales tales como la comunicación, el rol de la mujer, la moda etc. Pregúntale al alumnado qué términos ha aprendido sobre estos temas y que debe explicárselo a un/a compañero/a.

Actividad 2

Haz que el alumnado piense en una época y en un tema en concreto y que haga una búsqueda en la web para crear un pequeño póster con las diferencias principales con la sociedad actual.

Actividad 3

Organiza un museo intergeneracional con tu alumnado, en este museo cada alumno debe traer uno o varios objetos relacionados con el tema elegido en el ejercicio anterior pero los objetos deben ser de otra generación. ¿Qué otros recursos necesita el alumnado? ¿Qué criterios o instrumentos utilizarías para evaluar el proceso y el producto final?

Referencias

- Alcantud-Díaz, M., y Lloret-Catalá, C. (2023). Bridging the gap between teacher training and society. Sustainable development goals (SDGs) in English as a foreign language (EFL). *Globalisation, Societies and Education*, 1-12.
- Alcantud-Díaz, M. (2021) Multiliteracidad basada en los géneros en ILE. Gramática Sistémica Funcional en práctica para futuros docentes de Educación Primaria1, 2. *MEXTESOL Journal*, Vol. 45, No. 2.
- Alcantud-Díaz, M. (2016) Languages and New Technologies: Learning Digital Portfolio in Stylistics of English”. En Carrió-Pastor, María. (Ed.). *Technology Implementation in Second Language Teaching and Translation Studies*. New Tools, New Approaches. Berlin: Springer. ISBN 978-981-10-0571-8 pps. 131-154 (nº 2).
- Barrell, S., L. Mivers, K. Nantz, y R. Torosyan. (2009). Getting started with portfolios: A vision for implementing reflection to enhance student learning. En *The learning portfolios: Reflective practice for improving student learning*, 2.ª ed., ed. J. Zubizarreta, 85–97. San Francisco: Jossey Bass y Wiley Imprint.
- BOE (2020). Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) (Ley 3/2020, de 29 de diciembre). *BOE núm. 340*, de 30 de diciembre de 2020.

- Bloon, E., y Polinsky, M. (2015). Del silencio a la palabra: El empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XXI. *Informes del Observatorio/Observatorio Reports*, 7, 01.
- Commonwealth of Australia. (2009). Living Sustainability. Canberra, Australia: Department of Environment, Water, Heritage and the Arts. http://aries.mq.edu.au/pdf/national_action_plan.pdf
- García-Gresa, M. (2019). Objetivos de desarrollo sostenible en el currículo de la Educación Primaria española. *Revista de Investigación en Educación*, 17(3), 367-381.
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250.
- Heredía, N. M., y García, A. M. R. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 113-124.
- Iglesias Vidal, E., González Patiño, J., Lalueza, J. L., y Esteban Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2020, vol. 9, núm. 3, p. 181-198.
- Illera, J. L. R., & Monroy, G. L. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação e Tecnologias*, 2(01), 5-18.
- Ministerio de Educación. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Un Marco de Referencia Europeo. Educación y Formación. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Navarro, V., y Trilla, J. (2021). Aplicación de los ODS en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de la LOMLOE y propuestas didácticas en Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 223-256.
- Organización de las Naciones Unidas (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Naciones Unidas.

- Prendes Espinosa, M.P., y Sánchez Vera, M. D. M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación* 32: 21–34.
- Sáez, J. (2002). Hacia la Educación Intergeneracional. Concepto y posibilidades. En J. G^a Mínguez y M. Bedmar (coords.), *Hacia la Educación Intergeneracional* (pp. 25-36). Dykinson.
- Samper, P. L., y Redondo, M. T. (2023). Reflexiones sobre la concreción en el aula del currículo establecido en la LOMLOE para primera lengua extranjera y los retos para el profesorado. *Supervisión* 21, 67(67).
- Zubizarreta, J. (2004). *The learning portfolios: Reflective practice for improving student learning*. Anker.

8

Análisis del cuento “Algo en la oscuridad”, de José Emilio Pacheco, aplicado a ejercicios para la reflexión del desarrollo de la tolerancia en estudiantes de la Educación Media Superior en México

Adrián Soca Cardoso

Universidad Autónoma de Querétaro
Santiago de Querétaro, México

Carmen Dolores Carrillo Juárez

Universidad Autónoma de Querétaro
Santiago de Querétaro, México

1. Introducción

Existe consenso en el mundo sobre la necesidad de alcanzar la paz, aunque en la práctica falte mucho como sociedad universal para alcanzarla. Sin embargo, la acción individual como ciudadano/a y su implicación colectiva contribuye a su logro. En este camino, un mínimo indispensable constituye el desarrollo de la tolerancia ante lo diverso, ante lo extraño y lo diferente. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el punto 2 del artículo 26, se declara que “La educación (...) favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos étnicos o religiosos” (Naciones Unidas, 1948). La mención de la tolerancia como una cualidad a alcanzar no solo reviste su importancia en las relaciones humanas, sino que ubica en nosotros, los/las maestros/as fundamentalmente, una responsabilidad de alto grado en su formación. Igualmente, en la Carta de las Naciones Unidas se declara que uno de sus

fin es “practicar la tolerancia y convivir en paz como buenos vecinos”, demostrando nuevamente la importancia de esta actitud.

Incluso, desde un organismo asociado a las Naciones Unidas, como la UNESCO, se promulgó la Declaración de Principios sobre la Tolerancia (UNESCO, 1995). En ella se entiende que

La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad, de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica (p. 3).

Además, se explicita que constituye la responsabilidad sobre la cual se van a sustentar los derechos humanos (UNESO, 1995: 3). De las directrices que afloran en la anterior conceptualización debe resaltarse la búsqueda de la armonía en la diferencia, pues no debe generarse un análisis parcializado hacia la realidad de la otra persona sin ser conscientes de las diferencias propias. Esto no significa negar las convicciones, características culturales, ideológicas y demás particulares personales, pero sí encontrar un equilibrio en la comprensión e interacción social donde lo diverso y diferente no constituya una frontera perpetua como génesis de conflictos y discriminaciones.

La tolerancia, según Camps (1990: 81), se presenta desde una perspectiva dual. Primeramente, como una virtud moral, más apegada a la aceptación de las diferencias culturales, de opinión, creencias, formas de vida. Luego, como una virtud política según la cual las sociedades mantienen sus sistemas de convivencia.

Por su parte, Bobbio (1991), diferencia el problema de tolerancia según los órdenes que se encuentran en oposición. Por ello, establece diferencias entre los conflictos de creencias u opiniones divergentes y el problema de tolerancia cuando la diferencia proviene de razones físicas o sociales. Esta última se relaciona más directamente con la generación de prejuicios y discriminación (p. 244).

También existe un elemento básico que hay que tener en cuenta. El propio acto de tolerar supone que nuestras concepciones se oponen o contradicen a las representadas por la otra persona. Sin embargo, se encuentran razones para adoptar una actitud diferente, por lo que constituye un acto

consciente, racional, responsable, civilizado. Constituye el reconocimiento del derecho de la otra personas a ser distinta.

Sin duda, la educación es un proceso eficaz para el fomento de la tolerancia. Dada la importancia de esta actitud como directriz que atraviesa todos los derechos humanos, asegura Parra que educar en, por y para ella, debe

considerarse un imperativo urgente; por eso es necesario fomentar métodos sistemáticos y racionales de enseñanza de la tolerancia que aborden los motivos culturales, sociales, económicos, políticos y religiosos de la intolerancia, es decir, las raíces principales de la violencia y la exclusión.

La educación para la tolerancia ha de tener por objetivo contrarrestar las influencias que conducen al temor y la exclusión de los demás, y ha de ayudar a los jóvenes a desarrollar sus capacidades de juicio independiente, pensamiento crítico y razonamiento ético (Parra, 2012: 13).

Igual concepción se defiende en la Declaración de Principios sobre la Tolerancia (UNESCO, 1995) donde se expone que el fomento de la tolerancia debe realizarse en todo contexto, y da especial importancia al escolar. De ahí que llama la atención en la sistematicidad con la que deben activarse métodos que aborden los distintos motivos de exclusión y violencia (culturales, sociales, económicos, políticos, religiosos) para lograr el objetivo de “contrarrestar las influencias que conducen al temor y la exclusión de los demás, y (...) ayudar a los jóvenes a desarrollar sus capacidades de juicio independiente, pensamiento crítico y razonamiento ético” (p. 5).

En la actualidad existe una necesidad apremiante de establecer políticas y acciones que se encaminen a la formación de sociedades con reglas de convivencia que garanticen el bienestar y el respeto a la diversidad. El fenómeno migratorio constituye un elemento esencial en este escenario, pues establece relaciones directas e indirectas entre nacionales y extranjeros, o personas de diferentes espacios del propio país, en los que diferencias culturales son evidentes y la necesidad de respeto a la otredad es básico.

2. La representación de la intolerancia en un cuento

La literatura, sin lugar a duda, posee grandes potencialidades para comprender la importancia de la tolerancia ante culturas diversas a la nuestra. Dentro de ella, la narrativa tiene una gran capacidad para crear diversos mundos posibles, siguiendo a Lubomir Doležal (1999),

ante los cuales el/la lector,a/estudiante se posiciona críticamente y asume una conducta. Por tanto, se trata de diseñar un proceso pausado de comprensión mediante ejercicios. Para esto, aquí se describe una propuesta mediante el análisis de “Algo en la oscuridad”, un cuento del escritor mexicano José Emilio Pacheco⁶. El texto está incluido en el libro *El viento distante*, publicado por primera vez en 1963. En este caso se utilizará la tercera versión que escribió Pacheco en el 2000.

Es fundamental una primera lectura del cuento para que quien lee se familiarice con la estructura textual y su propuesta semántica. El análisis comienza entonces por el plano formal: cuántas partes tiene el cuento, quiénes narran, descripción del espacio. Es un cuento dividido en dos actos. Aunque ambas partes están relatadas desde un “nosotros”, cada una tiene un narrador homodiegético diferente. Este es un punto importante para plantear como ejercicio inmediato a la lectura, pues se van a establecer desde la propia estructura del cuento las contradicciones que protagonizan las voces que se oyen en el texto; incluso cuando solo una parte es consciente y proyecta esta contradicción. Por tanto, el análisis debe encaminarse a discernir quiénes son esos “nosotros” de cada acto y desde qué momento están narrando.

La historia asume, sobre todo en su primera parte, códigos propios de un cuento de ficción. Los nuevos ocupantes de una casa se encuentran con un espacio abandonado apresuradamente, según describen, por los inquilinos anteriores. Comentan que acaban de firmar un contrato, dada la “explosión fabril” del momento. Como les urge el alojamiento, alquilan la casa por un año. Ya instalados, por curiosidad, deciden leer las cartas y otros documentos que dejaron los inquilinos anteriores. Hay un primer indicio de que algo raro sucedió, cuando el personaje masculino le dice a Ester:

Parecería que no se fueron de aquí por su voluntad: alguien, algo los obligó a salir sin darles tiempo de mirar atrás.

—¿Qué habrá sido?

—Tarde o temprano lo sabremos. (Pacheco, 2000: 120).

⁶ José Emilio Pacheco es considerado uno de los principales escritores de la historia literaria mexicana. Dada su versatilidad, pudo incursionar en la poesía, el ensayo, la novela, el cuento, la crónica, la traducción y la crítica literaria. Fue merecedor de varios premios nacionales y extranjeros. Entre los fundamentales están el Premio Cervantes de Literatura, el Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana y la Medalla de Bellas Artes, otorgada por Instituto Nacional de Bellas Artes en México.

De esta manera, se sugiere que hay algo por descubrir en el cuento y va a crear un precedente con mira al futuro de los personajes. Una motivación para seguir leyendo. Al siguiente párrafo se siguen incorporando comentarios sobre una atmósfera rara, que poco a poco adquiere matices de misterio y terror:

Sentí miedo ante aquel silencio. Nada se movía, ni el viento, ni una sombra, ni la hoja de un árbol. Yo era el único intruso en un planeta lívido y como desangrado de todas las materias terrestres. (Pacheco, 2000: 120).

Incorpora una puesta en abismo (*mise en abyme*) que podría usarse para el ejercicio de comprensión de forma tal que, después de haber expuesto al alumnado en qué consiste esa estrategia narrativa, comenten por qué se le puede considerar así. Pacheco describe: “elegimos una vieja película acerca de un matrimonio que llega a habitar una casa de campo inglesa atestada de espectros. La mujer misma que les muestra el cottage es un fantasma” (p. 120). Tan hábil como siempre en condensar situaciones e imágenes, Pacheco va dando más características de narración fantástica a su cuento.

Se puede hacer notar en ese primer ejercicio el tratamiento del personaje femenino. Ester será la que ya no quiere quedarse en esa casa; hasta la señora de la tienda le había recomendado que se fueran. Aparecerán un aullido y un maullido: no saben si dejar entrar al gato. No están seguros de si es un gato o un perro. Lo buscan, pero al final de ese primer acto no pueden definir qué era esa criatura.

El segundo acto del cuento está dividido en “la casa”, “el interior”, “el traspatio”, “los habitantes”, “el móvil”, “la ceremonia”, “la noche del sábado” y “desenlace”. Es importante que en el ejercicio de análisis se dé la oportunidad de describir a grandes rasgos qué se narra en cada subparte. También es importante que definan si es la misma voz narradora que la del primer acto. Cambia el acto y cambia la perspectiva. Se narra desde un *nosotros* lo referente a un *ellos*. Importante que se note cómo están descritas las casas, en especial que son de materiales frágiles para una construcción.

En “El traspatio” se narran relaciones entre gorriones y cuervos. Esta subparte puede ser usada para el ejercicio de comprensión, porque todo está puesto para que se note la crítica que contiene y en la que se comienza

a poner en claro la acción de continencia y represión a lo que se pone fuera del control del “nosotros” protagonista en este acto:

Si nadie los adopta la comunidad los extermina. No queremos ver contagiados de rabia y rebeldía a nuestros animales. Apareamos a los ejemplares de raza en lugares precisos. Neutralizamos a los demás al poco tiempo de nacidos. La gente viene a buscar la paz que es ya imposible en las ciudades. No admitimos escándalos ni excesos (p. 124).

Los suburbios se vuelven el espacio de intolerancia a formas diferentes de vida. Allí viven los cuidadores de las costumbres recalcitrantes y no están dispuestos a los cambios que viven en las ciudades.

En “Los habitantes” el narrador declara de manera abierta que han estado al pendiente de los nuevos habitantes. Deja claro que, como no han seguido las normas que deben seguir los recién llegados, se sienten afrentados y les parecen, por tal razón, detestables. El segundo acto en general ya no procede como cuento fantástico del siglo XIX, es decir, no es una historia de desaparecidos o de fantasmas. La narración es realista y categórica. Muy conveniente preguntar en el ejercicio por qué este narrador asegura que ellos, los recién llegados son los que los ofendieron. El propósito de esta pregunta es que el estudiantado defina qué estaba pasando realmente en el primer acto y qué en el segundo.

En el subcapítulo “El móvil” establece de manera puntual cuáles son las reglas, cuál podría ser para esa población la importancia de mantener un césped podado y, asimismo, cómo son vistos los mexicanos o latinos:

Rompieron la armonía del conjunto, trajeron a nuestro refugio la suciedad del trópico, la incuria de los países atrasados, el salvajismo que amenaza a nuestras creencias ancestrales (...). Con la bondad que caracterizó a nuestro sumo sacerdote disculpó a los habitantes: provienen de esos horribles bloques de concreto en que se hacían por millares los seres como ellos” (Pacheco, 2000: 126).

Cuando la pareja de recién llegados salió al patio a degollar una gallina para poderla cocinar, ellos solo vieron una suerte de ceremonia de vudú. Deciden castigarlos. Hablan sobre no tolerar la crueldad contra los animales, porque ellos solo comen “pollos limpiamente ejecutados en la fábrica que procesa más de diez mil cada día” (p. 127). Fino sarcasmo del autor para ubicar en su justo lugar ante el lector al intolerante “nosotros” del segundo acto. El odio ante los recién llegados llega a tal nivel que

tiran la casa y cuando sus inquilinos quieren huir los destazan. El cuento concluye con la frase: “Una vez más y para siempre nuestro pueblo había quedado libre de intrusos” (p. 128).

El cuento constituye un referente claro para que el estudiantado realice un análisis, ahonde en la importancia de la tolerancia cultural e, incluso, sea capaz de realizar una crítica acerca de la cerrazón e incompreensión ante la manera otra de comportarse y entender el mundo. De esta manera, se abre la opción para que en equipo o grupo los/las estudiantes discurren sobre la tolerancia y la insistencia en creer que solo la cultura de un grupo o nación es la única válida.

Así, mediante la literatura se da al alumnado una situación creada para leer a un escritor tan importante como Pacheco y, además, para observar la importancia de la tolerancia y tener una suerte de espejo que les permita notar esto y la posibilidad de aplicar esto a/en contextos situacionales diversos. Se facilita el reconocimiento de que la tolerancia es un eje básico de los derechos humanos, valor fundamental en la formación de las/los estudiantes como ciudadanas/os del mundo.

3. Metodología

Desde el punto de vista didáctico, es necesario considerar que quien lee no se posiciona ante el texto de forma pasiva, sino que activa constantemente toda una serie de conocimientos y experiencias precedentes que otorgan sentidos a los significados que descubre en el texto. De allí que, incluso datos como el género al que pertenece la obra, el tema a tratar o el mismo título provoquen un horizonte de expectativas que matizará la comprensión. Al mismo tiempo, se actualizará constantemente a medida que avance la lectura.

Es por ello que, como perspectiva didáctica, asumimos las direcciones de lectura que propone Hernández (2007). Estas son definidas como “ángulos de indagación lectora, compuestas por un sistema de procedimientos y medios, con carácter orientador y correlativo, dirigidos a instrumentar una lectura activa y flexible del texto literario” (p. 145). Estas vías se complementan entre sí y, además de considerar al lector como pieza clave en la comprensión del texto literario, se toma en cuenta la diversidad de interpretaciones que sobre una misma estructura lingüística y semántica

pueden generarse. Por otra parte, resulta muy útil en la instrumentación de ejercicios de análisis, puesto que cada dirección de lectura posee una operacionalización no rígida para su puesta en práctica. Resulta más bien una serie de sugerencias para direccionar el análisis.

A continuación, se presentan las direcciones de lectura y su operacionalización. No obstante, en dependencia de las exigencias del análisis o los objetivos que se quieran cumplir pueden activarse otras operaciones que no se declaren:

1. Dirección de lectura como referente discursivo: se atiende a la búsqueda del significado desde las cristalizaciones culturales del género, donde cada *género* encauza la lectura en una determinada orientación estructural y de sentido.
2. Dirección de lectura contextual: promueve intervenciones contextuales para enfocar la obra como constancia de cultura y documento biográfico e histórico-social.
3. Dirección como dinámica textual: concibe los significados de la obra como superación de un límite entre el ahora y el después en el continuo textual. Esta dirección fomenta las intervenciones intratextuales para descubrir la dinámica interna en la organización del significado, donde el significado inicial puede hallar superación a partir de repeticiones, oposiciones y transformaciones en el desarrollo de la obra.
4. Dirección estilístico-semántica del texto: pretende una lectura desde la expresividad del código.
5. Dirección como saber integrador: orienta la lectura como diálogo cultural reflexivo, mediante intervenciones intertextuales que conectan el texto literario con otros textos en el complejo entramado de la cultura.
6. Dirección como transposición analógica: se recomienda como lectura abierta a la creación y sustentación de hipótesis de imaginación, mediante analogías.

Dirección como interpretante del mundo: promueve intervenciones entre el texto y el contexto de actuación del lector. Esta dirección estimula

la transferencia de significados a nuevas condiciones de socialización; donde se personalizan los significados del texto desde distintos puntos de vista (Hernández, 2007: 146-147).

4. Posibles actividades en relación con el cuento

- 1- El análisis comienza con la dirección de lectura del texto como discurso.

Describe la estructura que sustenta el cuento “Algo en la oscuridad”, de José Emilio Pacheco.

- a. De las siguientes opciones escoge la más acertada (o varias) según tu análisis y justifica tu selección. La división en actos establecida en la narración pretende:

- ___ Establecer desde la misma estructura la idea de separación, contrarios, oponentes.
- ___ Proporcionar un orden al relato, de manera tal que se presenten dos miradas de un mismo fenómeno.
- ___ Establecer una marca formal que delimite dos historias separadas pero complementarias.

- 2- Dirección de lectura como dinámica textual (Intervinculación por oposición).

Precisa quiénes son las voces que se escuchan en ambos actos del texto.

- a) Según cada una de las partes, explica qué relación existe entre un “nosotros” en relación con un “ellos”.

- 3- Dirección de lectura como dinámica textual (Intervinculación por semejanza).

En el apartado “El traspatio” se puede leer:

Nunca se encuentran perros callejeros. Si nadie los adopta la comunidad los extermina. No queremos ver contagiados de rabia y rebeldía a nuestros animales. Apareamos a los ejemplares de raza en lugares precisos. Neutralizamos a los demás al poco tiempo de nacidos. La gente viene a buscar la paz que es ya imposible en las ciudades. No admitimos escándalos ni excesos.

- a) Explica la posición que asume la comunidad ante lo extraño, aquello que no le es común, según este fragmento.

- b) ¿Quiénes se encuentran en la misma posición que los perros callejeros en el relato?
- 4- Dirección estilístico-semántica del texto.
A partir de las siguientes ideas del Segundo Acto resume en una palabra qué condición debe cumplir el habitante de este vecindario para ser aceptado:
- Quien exceda en algunos milímetros la marca establecida sufrirá el rigor de nuestras leyes.
 - Construida a base de frágiles materiales ensamblados en pocas horas, hecha para ser indistinta y no perdurar.
- a) ¿Justificas esta forma de actuar?
- 5- Dirección como interpretante del mundo.
Extrae el fragmento del texto en el que se enuncia el lugar del cual provienen los nuevos vecinos. ¿Qué calificativos se utilizan para referirse a ellos?
- b) ¿Cuán intolerantes podemos llegar a ser con aquello que nos resulta diferente?
- c) Pon ejemplos de tu entorno inmediato en el que emerja la intolerancia ante emigrados, dadas sus formas diferentes de concebir o enfrentar la vida.

5. Autoevaluación

1. ¿En cuáles tratados internacionales se asume la tolerancia como un elemento fundamental?
2. ¿Qué relación se establece entre la tolerancia y los derechos humanos?
3. ¿Cuál es el vínculo que existe entre la educación y la tolerancia?
4. ¿Cuáles son las direcciones de lecturas propuestas por Hernández?

6. Actividades

Actividad 1

Diseña una actividad sobre los temas trabajados en los portafolios digitales tales como la comunicación, el rol de la mujer, la moda etc. Pregúntale

al alumnado qué términos ha aprendido sobre estos temas y que debe explicárselo a un/a compañero/a.

Actividad 2

Haz que el alumnado piense en una época y en un tema en concreto y que haga una búsqueda en la web para crear un pequeño póster con las diferencias principales con la sociedad actual.

Actividad 3

Organiza un museo intergeneracional con tu alumnado, en este museo cada alumno debe traer uno o varios objetos relacionados con el tema elegido en el ejercicio anterior pero los objetos deben ser de otra generación. ¿Qué otros recursos necesita el alumnado? ¿Qué criterios o instrumentos utilizarías para evaluar el proceso y el producto final?

5. Referencias

- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Sistema. http://culturadh.org/ue/wp-content/files_mf/144977835110.pdf
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Espasa-Calpe.
- Doležel, L. (1999). *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles*. Arco.
- Hernández, J.E. (2007). El análisis sistémico-integral del análisis literario. En Mañalich, R.B., *La enseñanza del análisis literario* (pp. 140-162). Editorial Pueblo y Educación.
- Pacheco, J.E. (2000). *El viento distante*. Era.
- Parra, E. (2012). Los derechos humanos y la tolerancia. La tolerancia elemento clave en los derechos humanos. *Razón y palabra*, 81. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199524700004.pdf>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- UNESCO. (1995). *Declaración de Principios sobre la Tolerancia*. https://www.oas.org/dil/esp/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_Declaracion_Principios_Tolerancia_UNESCO.pdf

9

Cuentos bilingües: una propuesta de proyecto para cursos de aprendizaje del español a través del servicio

Carla Suhr

University of California Los Angeles

1. Introducción

El aprendizaje a través del servicio (ApS) difiere de otros tipos de pedagogía en que combina los elementos de participación comunitaria, la instrucción y la reflexión. Esta relación permite, entre otros aspectos, añadir un componente de vida real que a menudo no está presente en las clases de español convencionales. La exposición a diversas situaciones comunicativas en este dominio fuera del aula tiene el potencial de convertirse en un escenario promotor del desarrollo de la competencia no solo lingüística, sino también sociolingüística y pragmática del estudiantado voluntario. Los proyectos de ApS creados en colaboración con los/las socios/as comunitarios/as requieren, por un lado, proveer oportunidades para el desarrollo de dichas competencias y, por otro, responder a las necesidades concretas de cada organización sin fines de lucro.

El presente trabajo expone una propuesta de proyecto colaborativo entre una escuela de primaria bilingüe del distrito escolar de Los Ángeles y el curso de ApS de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA) llamado *Latinos, Lingüística y Alfabetización*. El principal objetivo, a lo largo de seis años de colaboración, ha sido el desarrollo simultáneo de las competencias comunicativas en español tanto de los estudiantes de primaria como de los universitarios que sirven de voluntarios. En particular, este capítulo se centra en las destrezas puestas en práctica por los/las estudiantes en la elaboración de cada apartado del proyecto final *Cuentos bilingües*: a) la traducción de cuentos de países hispanohablantes;

b) la grabación del audiolibro; c) la creación de actividades culturales y de comprensión; d) la implementación en el aula, y e) la retroalimentación.

El apartado que continúa presenta la definición de la pedagogía de ApS y aquellos principios y modelos fundamentales que se utilizan como referencia en el desarrollo de este proyecto final. La segunda sección del capítulo expone su contexto académico y comunitario y, finalmente, en el último apartado, se exponen los componentes que conforman la propuesta del proyecto *Cuentos bilingües*.

2. Aprendizaje a través del servicio: definición, principios y modelos

ApS no es un enfoque educativo novedoso surgido recientemente. Su implementación en el sistema educativo superior de Estados Unidos se remonta a finales de los años 60 (Sigmon, 1979); sin embargo, ha sido durante las últimas dos décadas cuando se ha incrementado notablemente su presencia a nivel global. Este cambio en popularidad se observa no solo en el aumento de publicaciones en el campo, sino también en la inclusión de créditos de ApS en los planes de licenciatura y en la apertura de centros de aprendizaje comunitario en las universidades. Según Barreneche y Ramos-Flores (2013), este movimiento fue impulsado tanto por los resultados académicos positivos obtenidos al conectar proyectos universitarios con la comunidad como por decisiones y declaraciones llevadas a cabo por instituciones de renombre. En el caso de Estados Unidos, Sánchez López (2013) sugiere que el incremento coincide con la incorporación de la categoría *Community Engagement* en la clasificación de instituciones de educación superior de Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. En consonancia con este crecimiento, se han ido proponiendo numerosas definiciones de ApS (p. ej.: Bringle y Hatcher, 1995; Eyler y Giles, 1999; National Service-Learning Clearinghouse, 2018) y el concepto continúa evolucionando a medida que emergen nuevas investigaciones. La definición que sirve de guía para el presente proyecto es la propuesta por Carnegie Foundation (s. f.):

El aprendizaje a través de la participación comunitaria es la enseñanza, aprendizaje e investigación que conecta a los miembros facultativos, estudiantiles y comunitarios en una relación de respeto y beneficio mutuo. Los esfuerzos de sus interacciones se dirigen a cubrir necesidades identificadas por la comunidad, profundizar el

aprendizaje cívico y académico de los estudiantes, mejorar el bienestar de la comunidad y enriquecer los proyectos de investigación de la institución.

Asimismo, los principios sobre los que se basa el proyecto siguen las directrices marcadas por el centro de participación comunitaria de UCLA, las cuales señalan que todo trabajo de ApS debe:

crear **valor recíproco** para los estudiantes como aprendices como para los socios comunitarios; sustentarse a lo largo de todo el periodo académico en el que se desarrolla el curso (trimestre, semestre o año); estar integrado en el diseño del curso (incluyendo la evaluación de aprendizaje del alumno); proveer a los estudiantes la oportunidad de conectar activamente su experiencia comunitaria con su aprendizaje académico por medio de la reflexión crítica.

2.1. ApS en la enseñanza de segundas lenguas

Dentro del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, ApS —al igual que los programas de estudios en el extranjero— ofrece un enfoque orientado a la acción que promueve la inclusión de componentes socioculturales y pragmáticos en el diseño y la evaluación de cursos, los que suelen ser limitados en otros marcos pedagógicos (Girozenti y Koike, 2016; Pastor Cesteros, 2014; Shively, 2011). La literatura que compara los diferentes enfoques muestra que el uso de la lengua en un entorno auténtico y/o con un propósito significativo incrementa la motivación del alumnado para mejorar sus destrezas comunicativas y su competencia cultural (Nelson y Scott, 2008; Pak, 2007; Pellettieri, 2011; Suhr, 2021). Lear y Abbot (2008) enfatizan, además, la efectividad de ApS para guiar a los estudiantes hacia la consecución de los estándares nacionales del *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL): *Communication, Cultures, Connections, Comparisons, and Communities*. En particular, según los/las autores/as, ApS presenta una ventaja para el cumplimiento del objetivo de aprendizaje *communities*, que se describe como la habilidad de comunicar e interactuar con competencia cultural y ser capaz de desenvolverse en comunidades multilingües locales y alrededor del mundo. La relevancia de ApS para el cumplimiento del objetivo de comunidades se pone de manifiesto especialmente en el entorno educativo de Estados Unidos, donde la población latina, de acuerdo con los datos del U.S. Census Bureau, alcanzó 63,7 millones de personas en 2022.

Las siguientes obras compilan una serie de modelos para la puesta en práctica de ApS en español y ofrecen ejemplos de cómo las experiencias

de ApS resultan en una mejora de las competencias comunicativas y culturales de quienes participan.

Lecturas recomendadas:

Castañeda y Krupczynski (2018). *Civic Engagement in Diverse Latinx Communities*, Nueva York, Peter Lang.

Hellebrandt, Josef, Jonathan Arries, y Lucía T. Varona, eds. (2003). *Juntos: Community Partnerships in Spanish and Portuguese*. Boston: Thomson/Heinle. AATSP Professional Development Series.

Hellebrandt and Varona (1999). *Construyendo Puentes: Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. Washington, DC. American Association for Higher Education. AAHE Series on Service-Learning in the Disciplines.

3. El contexto académico y comunitario del proyecto

El contexto académico en el cual se integra el proyecto *Cuentos bilingües* es el programa de aprendizaje a través de la participación comunitaria del Departamento de Español y Portugués de UCLA. Este programa colabora activamente con 40 organizaciones sin fines de lucro a nivel estatal (en California), nacional e internacional, y gestiona un promedio de entre 8400 y 8700 horas de trabajo voluntario cada año académico. Los tres cursos que lo componen son *Taking it to the streets: Spanish in the community*, *Latinos, linguistics and literacy* (curso para el cual se desarrolla el proyecto *Cuentos bilingües*) y *Community internships in Spanish*. Estos cursos cuentan con un máximo de 25 estudiantes de nivel intermedio alto que cursan las licenciaturas y especializaciones de *Spanish*, *Community and Culture*, *Spanish and Linguistics* y *Chicano and Central American Studies*. El formato de los dos primeros cursos incluye ocho horas de servicio semanal en la organización, tres horas de seminario en el campus y, aproximadamente, una hora semanal de escritura de diarios de reflexión. Los principales objetivos de aprendizaje son mejorar la competencia multidimensional del alumnado en español a un nivel B2-C1, desarrollar destrezas útiles para sus futuras carreras, conectar la disciplina con el mundo real y expandir la visión sobre la diversidad del mundo hispanohablante.

La escuela primaria con la que se colabora en este proyecto comunitario es Broadway Elementary School, situada en la ciudad de Venice, dentro del condado de Los Ángeles. De acuerdo con el informe *Annual Estimates of the Resident Population for the United States*, basado en los datos recogidos por el censo de los Estados Unidos de 2022, este condado figura como uno de los epicentros hispanos del país, representando el 49% de la población total del condado con cerca de 6 millones de hispanos. Se trata, además, de un grupo heterogéneo en cuanto a su ascendencia. A pesar de que la población de ascendencia mexicana figura como la mayoritaria, todo el resto de países hispanohablantes están representados en mayor o menor medida en el condado: los salvadoreños, guatemaltecos y puertorriqueños son los grupos que se sitúan con mayor presencia después de México.



Ilustración 1: Origen de los latinos en Los Ángeles, California.
 Fuente: Oficina del Censo de los Estados Unidos (2022).

Broadway Elementary School ofrece un programa de inmersión dual para estudiantes desde kindergarten a quinto grado y cuenta con un cuerpo estudiantil diverso de alumnos/as de español como segunda lengua y de español como lengua de herencia, que comparten el mismo espacio educativo. Dado el énfasis de la misión de la escuela en la inclusión y el empoderamiento de sus estudiantes, nuestro proyecto se asegura de que

los materiales creados **representen la diversidad de ascendencia de las/ los estudiantes de la escuela primaria provenientes de las distintas comunidades hispanas** de Los Ángeles. Al mismo tiempo, y siendo consistentes con las directrices marcadas por Carnegie Foundation para la puesta en práctica de ApS, nuestro proyecto persigue como principal objetivo crear un valor recíproco para ambas partes, de forma que tanto los/las estudiantes universitarios/as como la escuela (la profesora y sus estudiantes) se beneficien de su creación.

4. El proyecto: Cuentos bilingües

Desde el inicio de la colaboración entre Broadway Elementary School y el Departamento de Español y Portugués de UCLA en 2017, los/las estudiantes universitarios/as, de forma rotatoria cada trimestre, han realizado su voluntariado como asistentes de maestras en las aulas de la escuela primaria por un promedio de dos días cada semana y durante un total de 80 horas cada uno. Como trabajo adicional a sus tareas semanales de voluntariado, el alumnado en este curso de ApS tiene que realizar un proyecto grupal final en forma de un producto útil a largo plazo para la organización. En el caso del voluntariado en Broadway Elementary School, el estudiantado universitario contribuye al proyecto *Cuentos bilingües*, un recurso didáctico que comprende una serie de módulos educativos en torno a cuentos de diferentes países hispanohablantes traducidos y acompañados por un audiolibro y un plan de lección que integra actividades culturales y de comprensión.

Las directrices principales seguidas en el diseño y la realización exitosa de los proyectos finales en este curso de español de ApS son:

1. Abordar una necesidad lingüística identificada por la comunidad.
2. Seguir un enfoque equilibrado: crear un recurso que beneficie a la organización y al estudiantado universitario equitativamente.
3. Promover el trabajo colaborativo entre todas las personas involucradas.
4. Asegurar un impacto duradero.
5. Analizar los resultados de su implementación por medio de una evaluación cuantitativa o cualitativa.
6. Reflexionar sobre el proceso de realización y la consecución de objetivos.

El proyecto *Cuentos bilingües* se diseñó y se implementó respondiendo a cada una de estas seis directrices. En primer lugar, *Cuentos bilingües* surgió de la necesidad compartida por los profesores de Broadways Elementary School de disponer de un recurso educativo bilingüe que a) contribuyera al desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas de sus estudiantes; b) se pudiera utilizar dentro del aula y, de forma independiente, en casa; c) estuviera adaptado al nivel de lengua de cada grupo, y d) expandiera el conocimiento acerca de la diversidad cultural de las comunidades hispanohablantes en el mundo. Teniendo en cuenta estas necesidades, *Cuentos bilingües* se presenta como un proyecto que, al tiempo que aborda dichos requisitos, enriquece el desarrollo de las destrezas y competencias comunicativas en español de ambos cuerpos estudiantiles —el alumnado de la escuela primaria (la audiencia objeto) y el universitario (los/las creadores/as del proyecto)—. En relación con el punto 3 de las directrices, este proyecto promueve y requiere para su consecución de una continua actividad colaborativa entre el estudiantado voluntario (creador principal), la profesora de UCLA (facilitadora y editora de las traducciones), el profesorado de Broadway (consejeros) y el alumnado de Broadway y sus padres/madres (proveedores/as de retroalimentación).

Cada módulo didáctico de la serie *Cuentos bilingües* gira en torno a un país hispanohablante y comprende cinco elementos fundamentales que se desarrollan por etapas a lo largo de las 10 semanas que dura el trimestre académico:

El cuento bilingüe (semanas 1 a 3):

La primera fase del proceso de realización consiste en la selección de un cuento basado en una región hispanohablante, escrito bien en español o en inglés, que no haya sido traducido anteriormente a la otra lengua. El objetivo final de este proyecto es tener al menos un módulo didáctico para cada una de las regiones del mundo donde se hable español como lengua nativa, dando orden de prioridad, como se ha mencionado en la sección anterior, a aquellas regiones representadas por la ascendencia de las/los estudiantes de la escuela primaria. Una vez seleccionado el cuento, el alumnado universitario comienza la traducción y mantiene sesiones de revisión con su profesora. A través de este proceso, practican sus destrezas de comprensión lectora y expresión escrita, y desarrollan su competencia léxica (incluyendo la adquisición de terminología y expresiones propias

del país de referencia), gramatical, semántica, ortográfica y funcional. Asimismo, la práctica de traducción mejora la habilidad funcional del estudiantado a medida que se familiariza con la transferencia de mensajes entre diferentes marcos discursivos.



Ilustración 2: Extracto del cuento «Gauchada», traducido del inglés al español.

El audiolibro (semanas 4 y 5):

Con el fin de proporcionar un recurso adicional por medio del cual el alumnado de primaria pueda desarrollar su comprensión auditiva, se crea un audiolibro que acompaña al texto. Para su elaboración, el estudiantado universitario emplea diversas aplicaciones como Adobe, Audacity o Garageband. Se realizan varias pruebas hasta que se consigue una grabación de la lectura realizada con fluidez, pronunciación clara, con las necesarias variaciones de entonación y con el énfasis de la oración colocado correctamente para expresar matices sutiles de significado. En esta fase, por lo tanto, se da prioridad al desarrollo de la competencia fonológica y ortoépica.

El plan de lección (semanas 6 y 7) y su implementación en el aula (semana 8 y 9):

La plantilla para los planes de lección, basada en los cuentos bilingües, implementa una serie de actividades enfocadas en el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas y la ampliación del conocimiento sociocultural.

- a) Actividad de calentamiento: *¿Qué sabemos acerca de...?, ¿Conocen cómo se llama y de dónde es esta música que está sonando?, etc.*, y presentación de la agenda del día (5 min).
- b) Introducción a la cultura y al país en donde se sitúa la historia (presentaciones de Power Point, vídeos, imágenes, etc.) (10 min).
- c) Aprendizaje de vocabulario relevante para la comprensión del texto y/o terminología perteneciente a la variante del país (asociaciones de palabras con imágenes, crucigramas, etc.) (10 min).
- d) Actividad introductoria a la temática del cuento (10 min).
- e) Lectura en voz alta del cuento en inglés y en español. Los/las estudiantes de primaria se turnan (15 min).
- f) Preguntas de comprensión guiadas, de opciones múltiples y libres (15 min).
- g) Proyecto de arte (15 min).
- h) Rellenar encuesta para evaluar la lección (5 min).
- i) Cierre (5 min).

Adicionalmente, se realiza un taller para los padres y las madres donde se les comparte la serie de módulos educativos creados hasta el momento para que puedan practicar el español con sus hijos e hijas en casa.

Una vez terminado el recurso e implementado en el aula, se evalúa su eficacia en relación con los objetivos de aprendizaje marcados a través de la **recogida y análisis de retroalimentación** cuantitativa y cualitativa por medio de encuestas. Cada módulo se incorpora a la serie de *Cuentos bilingües* como un recurso para el aula reutilizable, así se confirma su impacto a largo plazo. El estudiantado universitario, por su parte, escribe una **reflexión** sobre el proceso de realización y la consecución de objetivos, y expone una **presentación sobre su proyecto oralmente** en el seminario de la universidad en la **semana 10** del trimestre.



Ilustración 3: Etapas de la realización del proyecto *Cuentos bilingües* por los estudiantes universitarios.

5. Conclusiones

La metodología de ApS en la enseñanza de español como segunda lengua presenta un modelo pedagógico orientado a la acción que facilita el desarrollo de las competencias comunicativas multidimensionales del estudiantado voluntario, al tiempo que granjea un beneficio para el socio comunitario.

Este capítulo expone una propuesta de proyecto final para un curso de español de ApS universitario en colaboración con un programa de inmersión bilingüe de una escuela primaria, cuyo principal objetivo es el progreso de dichas competencias en los dos cuerpos estudiantiles partícipes. *Cuentos bilingües* consigue eficazmente los objetivos de aprendizaje a través de actividades que promueven la puesta en práctica de las diferentes destrezas comunicativas e interculturales en la elaboración e implementación de cada apartado del proyecto (la traducción de cuentos de países hispanohablantes, la grabación del audiolibro, la creación de un plan de lección y su implementación en el aula y la recogida de retroalimentación).

Además, *Cuentos bilingües* aborda con éxito los requisitos marcados para los proyectos finales de este curso siguiendo los principios para actividades de participación comunitaria de las instituciones de referencia: responde a una necesidad lingüística identificada por la comunidad, crea un recurso con un valor recíproco, promueve el trabajo colaborativo entre todos los miembros involucrados, asegura un impacto duradero y provee un espacio para el análisis de los resultados y la reflexión.

6. Autoevaluación

1. ¿Cómo definirías la pedagogía de aprendizaje a través del servicio aplicada a la enseñanza de segundas lenguas?
2. Desde la perspectiva de progreso de competencias lingüísticas, ¿de qué formas se benefician los dos cuerpos estudiantiles partícipes del proyecto *Cuentos bilingües*?
3. ¿Qué destrezas comunicativas se ponen en práctica en la realización e implementación de la traducción del cuento, el audiolibro, el plan de lección y la presentación oral?
4. ¿Cómo crees que este tipo de proyectos de ApS contribuye al desarrollo de las destrezas interculturales (la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas o la capacidad de superar relaciones estereotipadas)?
5. ¿Qué otros proyectos finales de ApS se podrían realizar, en colaboración con escuelas bilingües, que se enfocaran en el desarrollo de una competencia comunicativa en particular?

7. Actividades

Actividad 1

Preguntas para la selección del cuento: ¿Quién es nuestra audiencia? ¿Cuál es la ascendencia de su familia? ¿Cuál es su nivel de español? ¿En qué temáticas están interesados y cómo las diferentes opciones se relacionan con el contenido visto en sus clases y con sus vidas?

Actividad 2

Preguntas para el diseño del plan de lección: Para entender la historia ¿cuáles son cinco aspectos fundamentales que los estudiantes de primaria necesitan conocer sobre la cultura del país en el que se basa el cuento? ¿Qué términos aparecen en el texto que deberían explicarse antes de la lectura? ¿Qué cuestiones pueden evaluar la comprensión del estudiante

del planteamiento, nudo y desenlace de la historia? ¿Qué actividad de arte puede fomentar los lazos culturales entre el estudiante y el país?

Actividad 3

Preguntas para la preparación de la presentación oral final del proyecto en el seminario: ¿Cuáles fueron los objetivos del proyecto? ¿Puedes explicar las fases de realización? ¿Hubo algunos desafíos en el transcurso? Si los hubo ¿cómo los superó? ¿Cuáles fueron algunas lecciones aprendidas en cuanto a actividades eficaces para el aprendizaje de segundas lenguas? ¿Se consiguieron todos los objetivos? ¿Qué demuestra que se consiguieron?

Referencias

- Barkley, E., Major, C.H. y Cross, K.P. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. Jossey-Bass.
- Barreneche, G. I., y Ramos-Flores, H. (2013). Integrated or Isolated Experiences? Considering the Role of Service-Learning in the Spanish Language Curriculum. *Hispania* 96. 2: 215-228.
- Bringle, R. G., Phillips, M. A., & Hudson, M. (2004). *The Measure of Service Learning: Research Scales to Assess Student Experiences*. APA.
- Castañeda y Krupczynski (2018). *Civic Engagement in Diverse Latinx Communities*. Peter Lang.
- Council of Europe, 2001a. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. www.coe.int/lang
- Ebacher, C. (2013). Taking Spanish into the Community: A Novice's Guide to Service-Learning. *Hispania* 96.2: 397-408.
- Eyler & Giles (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Gibson, M., Hauf, P., Long, B. S., y Simpson, G. (2011). Reflective practice in service-learning: Possibilities and limitations. *Education & Training* 53/4, 284-96. <http://dx.doi.org/10.1108/00400911111138451>.

- Gironzetti y Koike (2016). Bridging the gap in Spanish instructional pragmatics: from theory to practice/Acortando distancias en la enseñanza de la pragmática del español: de la teoría a la práctica, *Journal of Spanish Language Teaching*, 3:2, 89-98, DOI: 10.1080/23247797.2016.1251781.
- Hellebrandt, Josef, Jonathan Arries, y Lucía T. Varona, eds. (2003). *Juntos: Community Partnerships in Spanish and Portuguese*. Thomson/Heinle. AATSP Professional Development Series.
- Hellebrandt & Varona (1999). *Construyendo Puentes: Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. Washington, DC. American Association for Higher Education. AAHE Series on Service-Learning in the Disciplines.
- Lamm, Drew (2002). *Gauchada*. Knopf.
- Lear, Darcy W., y Annie R. Abbott (2008). Foreign Language Professional Standards and CSL: Achieving the 5 C's. *Michigan Journal of Community Service Learning* 14.2: 76-86.
- National Service-Learning Clearinghouse (s.f.) *What is service-learning?* www.servicelearning.org/what_is_service-learning/service-learning_is/index.php.
- National Standards Collaborative Board (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Alexandria: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Nelson, Ardis L., & Jessica L. Scott. (2008). "Applied Spanish in the University Curriculum: A Successful Model for Community-based Service-Learning". *Hispania* 91.2: 446-60.
- Pak, Chin-Sook (2007). "The Service-Learning Classroom and Motivational Strategies for Learning Spanish: Discoveries from Two Interdisciplinary Community-centered Seminars". *Learning the Language of Global Citizenship: Service-Learning in Applied Linguistics*. Ed. Adrian J. Wurr y Josef Hellebrandt. Anker. 32-57.
- Pastor Cesteros, S. (2014). Aprendizaje de contenidos a través del español como segunda lengua en la educación superior: un puente entre la lengua y el conocimiento. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 1 (1): 15-30.

- Pellettieri, Jill (2011). Measuring Language-related Outcomes of Community-based Learning in Intermediate Spanish Courses. *Hispania* 94.2: 285-302.
- Pew Research Center. *Mapping the Latino Population by State, County and City*, www.pewhispanic.org/2013/.../mapping-the-latino-population-by-state-county-and-city/.
- Sánchez-López, L. (2013). “Service-Learning Course Design for Languages for Specific Purposes Programs”. *Hispania* 96.2: 383-96.
- Shively, R. L. (2011). “L2 Pragmatic Development in Study Abroad: A Longitudinal Study of Spanish Service Encounters”. *Journal of Pragmatics* 43 (6): 1818-35.
- Sigmon, R. (1979). “Service learning: Three principles”. *Synergist*, 8, 9-11.
- Standards Summary ACTFL, <https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages/standards-summary>.
- Suhr, C. (2021). “Building Horizontal Relations through Spanish Community-engaged Learning”. *Campus Service Workers Supporting First Generation Students: Informal Mentorship and Culturally Relevant Support as Key to Student Retention and Success*, Eds. Georgina Guzman, La’Tonya Rease y Stephanie Youngblood. Routledge Press, 201-15.
- U.S. Census Bureau.
<https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2023/hispanic-heritage-month.html>.

II.

REFLEXIONES

1. Introducción

Esta reflexión de aula se centra en la diversidad lingüística existente en España, país que, como es sabido, posee cuatro lenguas oficiales: el castellano o español, el gallego, el vasco o euskera y el catalán. El origen de tres de ellas es el latín, son por tanto lenguas románicas, en lo que respecta al vasco o euskera, a pesar de las teorías que sitúan a esta lengua como de la familia indoeuropea, su origen es aún un enigma por resolver. En el caso del castellano, de esta lengua ha surgido con el paso del tiempo una gran variedad de dialectos, que han ido adoptando alguna que otra característica o peculiaridad que los distingue entre ellos. Igualmente, se le dará presencia a las variedades del español en América.

De esta temática se han diseñado actividades para trabajar en un curso avanzado de Educación Primaria, en España podría corresponder con un quinto curso, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Teniendo en cuenta la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, conocida como LOMLOE, vigente actualmente, se trabajarían, especialmente, las siguientes competencias específicas:

- Competencia específica 1: Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.
- Competencia específica 3: Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.
- Competencia específica 6: Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su

fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.

- Competencia específica 10: Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.

2. Propuestas de actividades

2.1. Actividad de contextualización

Sería adecuado comenzar esta primera actividad con la visualización de algunos vídeos. Primero, se puede poner uno en el que se aprecien los diferentes dialectos y lenguas que existen en España, representados por personas o personajes que puedan ser reconocidos por el alumnado. Posteriormente, la clase debatirá las posibles diferencias que encuentran entre estos, o si conocen a alguien que hable de esa manera. Estos podrían ser familiares, conocidos, famosos, etc. Tras definir algunos rasgos de estos dialectos y lenguas (sin explicarlos profundamente todavía), se les proporcionará una hoja con el mapa de España. Con su propia intuición el alumnado deberá asignar un color a cada dialecto o lengua en la ubicación geográfica de cada comunidad (véase anexo 1). Estas actividades podrían relacionarse con otras materias que tenga el alumnado, como Ciencias Naturales u otra materia equivalente a la Geografía e Historia. De esta manera se podría promover la transversalidad de las materias. Cuando el alumnado haya acabado de hacer el mapa, se corregirá con la ayuda de una pantalla donde se proyectará y se señalarán las zonas dialectales y lingüísticas.

A continuación, el docente podría preparar otro vídeo en el que se muestren distintas variedades del español americano. Al ser el español una de las lenguas más habladas en el mundo, es sencillo encontrar ejemplos de personas conocidas o no hablando para percibir los rasgos. Se podrían buscar ejemplos del español en Argentina, México, Chile, Colombia o incluso en Puerto Rico. Tras visualizar este vídeo, se debatirá

igual que con el anterior, y esta vez, después del debate, se proporcionará al alumnado un mapa de América, donde tendrán que situar con un color los países o zona geográficas de los ejemplos vistos (véase anexo 2).

Finalmente, se pondrá un tercer vídeo para apreciar las tres principales vertientes del inglés, (Reino Unido, Estados Unidos y Australia) para demostrar que la variación lingüística no sucede solo con el español, sino también con otros idiomas (véase anexo 3).

2.2. Actividad de desarrollo

Se comenzará dividiendo al grupo en parejas y las mesas estarán dispuestas de dos en dos. Esto supondrá un cambio en la distribución de la clase y se generará un nuevo ambiente de trabajo. La actividad tiene dos partes. La primera hace referencia a las lenguas cooficiales del territorio español, mientras que con la segunda se trabajarán los dialectos del español.

La primera parte consistirá en que rellenar una tabla de elaboración propia con diferentes características de cada lengua que cohabita el territorio español. Aparte, dentro de la tabla, habrá un apartado donde, tras investigar, deberán escoger tres palabras distintas que les llamen la atención de cada lengua cooficial (véase anexo 3). Para conseguir completar la tabla, se ayudarán de los conocimientos adquiridos tras la explicación, así como de un *Chromebook* proporcionado a cada pareja, con el que se ayudarán a completarla investigando sobre estas lenguas. Una vez hecho este primer paso, se pedirá a las parejas que, por turnos, pongan en común lo que hayan puesto en cada apartado. Mientras tanto, el docente en la pizarra completaría la tabla con las participaciones correctas de sus alumnos, excepto en el apartado de las tres palabras, en el cual se deberá escribir el máximo posible sin repeticiones.

En la segunda parte de la actividad nos centraremos en los dialectos del español y en las variedades americanas. El alumnado seguirá en parejas, como en el ejercicio anterior, y deberá elaborar un mapa mental puntualizando los diferentes dialectos del español. Se usarán dibujos que puedan resultar de ayuda a la hora de recordar los dialectos, al igual que algunas palabras clave que sean fáciles de recordar. Este mapa mental deberá quedar dividido en tres apartados: a) dialectos históricos

o derivados del latín. Se incluirán el asturleonés, también conocido como bable, y el navarroaragonés o fabla; b) dialectos del castellano. Se incluirán el andaluz, el extremeño, el murciano, el canario; c) variedades americanas.

2.3. Actividad de consolidación

Como actividad de final, se propone la representación oral de una escena dialogada. La clase podría dividirse en grupos de entre cuatro y siete personas. Cada grupo deberá escoger un dialecto del español diferente para crear el diálogo con los rasgos característicos que se han visto y que el docente debe procurar que se hayan comprendido. Cada participante deberá hablar un mínimo de 30 segundos. Los diálogos se prepararán en una sesión de clase, con la supervisión del docente, que sirve de guía, y en otra sesión para la representación.

3. Conclusiones

Las actividades propuestas poseen la ventaja de que son viables de llevar al aula, no requieren mucho esfuerzo de preparación ni el material necesario resulta costoso de conseguir, por lo que siempre que se quiera pueden servir para practicar el contenido comentado. En la tarea de contextualización, la preparación de los vídeos requerirían de un poco de más de tiempo para montarlos y prepararlos para el aula, pero es un recurso motivador idóneo para detectar conocimientos previos. Por otro lado, el cambio de distribución de la clase y el uso de dispositivos electrónicos para hacer algunas actividades ofrecen perspectivas distintas para trabajar en el aula y conceden cierta dosis de originalidad, al mismo tiempo que, en lo que respecta a los dispositivos electrónicos o digitales, siempre es beneficioso para el aprendizaje. Por último, las representaciones de los diálogos en el aula es ventajoso para practicar la espontaneidad, la fluidez a la hora de comunicarse y para poner en práctica lo aprendido de forma lúdica.

Anexos

Anexo 1: [Mapa de España elaboración propia] Ubica cada lengua y dialecto en la zona correspondiente y coloréala.

Lenguas: Gallego / Vasco (Euskera) / Catalán

Dialectos: Extremeño / Andaluz / Murciano / Canario



Anexo 2: [Mapa de América elaboración propia] Ubica estas variedades del español de América en su zona correspondiente y coloréala.

EL ESPAÑOL COMO PRIMERA Y SEGUNDA LENGUA

ARGENTINO

MEXICANO

CHILENO

COLOMBIANO

PUERTORRIQUEÑO



Anexo 3: (Tabla de elaboración propia) Completa la información

	CASTELLANO	GALLEGO	EUSKERA	CATALAN
ORIGEN				
ZONAS DONDE SE HABLA				
N.º DE HABLANTES				
TRES PALABRAS EN ESTE IDOMA				

Referencias

Language of Earth. (2020, 10 octubre). *American vs. British vs. Australian English | One language, three accents* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fybd5AC-Ms>

Estudio de la Lengua: *Las lenguas de España*. (2017, 15 septiembre). Tirar de la Lengua. <https://proyectotirardelalengua.wordpress.com/estudio-de-la-lengua-laslenguas-de-espana/>

1. Introducción

La composición escrita o la redacción es uno de los procesos cognitivos más complejos que existen, tanto para los alumnos de Educación Primaria como para las sucesivas etapas de la educación obligatoria. Está formado por una serie de ejercicios de diferentes niveles cognitivos, y todos ellos son necesarios para el correcto desarrollo de la actividad de la escritura. Según Mata y García Guzmán (2009, p. 175-178), el alumnado muestra una gran dificultad en la planificación del contenido, algunos optan por redactar sobre la marcha y otros necesitan escribir antes un borrador, pero en casi ningún caso la planificación se desarrolla de manera correcta.

Para que el alumnado pueda llevar a cabo una planificación adecuada, el docente debe, en primer lugar, trabajar para que la estructura del texto sea reconocida y, posteriormente, diseñar actividades para que esta estructura pueda ser trabajada y dentro de ella planificar el contenido; es decir, conocer la forma para insertar el contenido. Como comentan Salvador Mata, F. y García Guzmán, A. en su artículo, es imprescindible saber diferenciar estos dos aspectos para poder organizar de forma correcta la planificación y todos sus procesos posteriores (2009, p. 179).

Esta reflexión de aula se centra en la redacción desde el ámbito poético, que servirá, por una parte, para hacer hincapié en la planificación del texto, organizando las ideas para el desarrollo del poema, y, por otra parte, para trabajar con el lenguaje metafórico con la idea de aprovechar el vocabulario de este ámbito para aumentar el dominio de esta parte de la lengua. Del mismo modo, servirá como incentivo para descubrir la poesía de una forma más cercana y como iniciativa para animar a su lectura. Por tanto, la redacción servirá para consolidar la comprensión de los textos, favoreciendo su interpretación y la selección de información, así como la integración de estos aspectos en el ámbito comunicativo y en la vida cotidiana del alumnado, tal como indican Rabazo Méndez y Moreno Manso (2005, p.140).

A la hora de realizar esta propuesta de actividades, se ha pensado en el tercer ciclo de la Educación Primaria, en un sexto curso, debido a que

el alumnado ya posee un buen desarrollo cognitivo y es propicio para abordar el componente metafórico y la abstracción.

Teniendo en cuenta la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, conocida como LOMLOE, vigente actualmente, se trabajarían, especialmente, las siguientes competencias específicas:

- Competencia específica 4: Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.
- Competencia específica 5: Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.
- Competencia específica 7: Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, para fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y para disfrutar de su dimensión social.
- Competencia específica 8: Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria.
- Competencia específica 9: Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada, para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y para mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.

2. Propuesta de actividades

2.1. Actividad de contextualización

Para un primer acercamiento al tema, la actividad inicial se centrará en identificar el tema de un texto por medio del vocabulario que contiene, por lo que será importante prestar atención a los sustantivos y adjetivos. Se deberá organizar este vocabulario en campos semánticos y relacionarlo con emociones o sentimientos. Esto ayudará a desarrollar el vocabulario emocional, así como a identificar la intención de los textos a través de los sentimientos que estos evocan. Para ello, se van a utilizar textos de Leopoldo Lugones, para trabajar los sentimientos de la angustia, el dolor o la añoranza; de Antonio Machado, a fin de intentar transmitir el amor, el paso del tiempo y el discurrir de la propia vida como metáfora; y de L. M. White, con el que se comentarán los sentimientos asociados a la tranquilidad, la serenidad, el silencio y la calma.

A partir de los textos, se creará un campo semántico de cada uno que gire en torno al tema principal y se recogerán todos los elementos que estén relacionados con él. Posteriormente, se identificarán adjetivos o sustantivos que aporten simbología al ambiente del poema y, de esta forma, se podrá identificar el mensaje a través de las imágenes que representan palabras, tanto las más visuales como las que esconden más significado, para fomentar la reflexión sobre el lenguaje explícito e implícito.

Leopoldo Lugones: “Martirio”

Al ver la angustia que siento
si te apartan de mi lado,
todos comprenden al punto
la gravedad de mi estado.

Con alarma me reprochan
la pasión de que me muero,
y yo nada les respondo,
pero más y más te quiero.

Como a nadie oculto el alma,
todos conocen mi historia,
y saben que en tu amor puse
gozo y pena, infierno y gloria.

Me dicen que un delirio
que labró mi mala suerte,
yo sólo sé – les respondo-
que te querré hasta la muerte.

Antonio Machado: “A un olmo seco”

Al olmo viejo, hendido por el rayo
y en su mitad podrido,
con las lluvias de abril y el sol de mayo
algunas hojas verdes le han salido.
¡El olmo centenario en la colina
que lame el Duero! Un musgo amarillento
le mancha la corteza blanquecina
al tronco carcomido y polvoriento.
No será, cual los álamos cantores
que guardan el camino y la ribera,
habitado de pardos ruiséñores.
Ejército de hormigas en hilera
va trepando por él, y en sus entrañas
urden sus telas grises las arañas.
Antes que te derribe, olmo del Duero,
con su hacha el leñador, y el carpintero
te convierta en melena de campana,
lanza de carro o yugo de carreta;
antes que rojo en el hogar, mañana,
ardas en alguna mísera caseta,
al borde de un camino;
antes que te descuaje un torbellino
y tronche el soplo de las sierras blancas;
antes que el río hasta la mar te empuje
por valles y barrancas,

olmo, quiero anotar en mi cartera
la gracia de tu rama verdecida.
Mi corazón espera
también, hacia la luz y hacia la vida,
otro milagro de la primavera.

4 de mayo de 1912

L. M. White “4 a.m.”

Ese momento en el que todo está en silencio,
En el que el sonido de la tranquilidad invade el oído de ese cuerpo
inconsciente,
y aquel al que el insomnio desvela,
para que escuche semejante obra de arte,
esa que solo la Luna es capaz de ofrecernos.
Esa hora muerta de la noche en la que todo está en calma,
en la que solo se oye a las aves nocturnas y algún que otro vehículo circular
por las carreteras
prácticamente vacías, solitarias.
Tal serenidad imperturbable es un sentimiento tan profundo,
Que la simplicidad ruidosa del día no tiene el suficiente virtuosismo para
poder comprenderlo.

2.2. Actividad de desarrollo

Esta actividad se centrará en las características propias de la poesía, las figuras empleadas y los recursos más frecuentes. Para ello, se explicará o profundizará en el concepto de metáforas y otros más abstractos del vocabulario trabajados en la actividad anterior, pero utilizando la terminología y forma de la lírica. Igualmente, se profundizará en el vocabulario emocional que existe tras los símbolos y las figuras literarias más destacables en primaria, con el fin de adentrarse en el significado metafórico de los textos y reconocer la forma poética. trabajaremos el extrañamiento a través de estos aspectos. Por otra parte, se contemplará el extrañamiento del lenguaje literario, sensación que se experimenta ante un texto artístico y no en el lenguaje cotidiano.

La actividad se desarrollará en dos partes. Primero, la fase de reconocimiento, dentro de la estructura de la metáfora para identificar el término real y el imaginario. Para desarrollar este concepto, se ofrecerá al alumnado imágenes o términos reales, a los que deberán otorgarle un elemento simbólico, es decir, el término imaginario. Podemos partir de similitudes muy comunes que se emplean en muchas metáforas, como la comparación del cabello rubio con el oro, las perlas con los dientes o el mar como los ojos (color azul). A partir de las más superficiales podemos ir buscando otras más abstractas, como el sentimiento de tristeza y soledad achacado al invierno o al tiempo frío, el misticismo o reflexión en la noche, etc.

Una vez comprendido este concepto como dos elementos diferentes, nos adentraremos en la simbología, que podemos hablar de ella como un significado propio que cada autor le da a un elemento, poniendo los ejemplos de los autores más conocidos: la luna en Federico García Lorca, para hablar de la muerte; el camino en Antonio Machado, para simbolizar la vida, etc.

Segundo, fase de reconocimiento de las estructuras características de la poesía; rima, estrofas, versos y figuras retóricas. A través de ejemplos con textos iremos viendo diferentes matices de qué es la poesía y cómo se escribe, a la vez que vamos identificando los rasgos que en la anterior práctica hemos consolidado, que, aunque de manera más sutil, también forma parte de la estructura, ya que sin predisposición a saber cómo se debe leer la poesía es complejo desarrollar una buena lectura y análisis de los textos. Emplearemos los siguientes textos para analizar el tema e ideas principales y como material de referencia para ver en práctica todos los elementos característicos de la lírica:

F. García Lorca: “Si mis manos pudieran deshojar”

Yo pronuncio tu nombre
en las noches oscuras,
cuando vienen los astros
a beber en la luna
y duermen los ramajes
de las frondas ocultas.

Y yo me siento hueco
de pasión y de música.
Loco reloj que canta
muertas horas antiguas.
Yo pronuncio tu nombre,
en esta noche oscura,
y tu nombre me suena
más lejano que nunca.
Más lejano que todas las estrellas
y más doliente que la mansa lluvia.
¿Te querré como entonces
alguna vez? ¿Qué culpa
tiene mi corazón?
Si la niebla se esfuma,
¿qué otra pasión me espera?
¿Será tranquila y pura?
¡¡Si mis dedos pudieran
deshojar a la luna!!

Carolina Coronado: “¡Oh, cual te adoro!”

*¡Oh, cuál te adoro! Con la luz del día
tu nombre invoco, apasionada y triste,
y, cuando el cielo en sombras se reviste
aún te llama exaltada el alma mía.
Tú eres el tiempo que mis horas guía,
tú eres la idea que a mi mente asiste,
porque en ti se concentra cuanto existe,
mi pasión, mi esperanza y mi poesía.
No hay canto que igualar pueda a tu acento,
cuando tu amor me cuentas y deliras
revelando la fe de tu contento.
Tiemblo a tu voz y tiemblo si me miras,
y quisiera exhalar mi último aliento
abrasada en el aire que respiras.*

Carilda Oliver Labra: “No me canso, mi amor, ya de quererte”

No me canso, mi amor, ya de quererte
ni me pesa tampoco lo perdido;
sólo importa de veras que has vivido
y ese tiempo que falta para verte.
No fue gloria pasada el conocerte
porque sigo teniendo lo tenido;
tú no eres la noche ni el olvido,
en mi pecho renaces sin tu muerte.
Sé que es larga y monótona la espera,
y si acaso tu rostro se borrara
algún sueño mañana pareciera.
Pero siempre será lo que antes era.
Aunque verte de nuevo no esperara
lo mismo que te quiero te quisiera.

El objetivo de esta actividad es la creación e identificación de metáforas y símbolos a través de objetos reales, dándoles un significado propio y empleo de recursos literarios básicos: hipérbaton, símil, personificación, oxímoron, etc.

2.3. Actividad de consolidación

La última actividad servirá para recoger todo lo que se ha aprendido sobre la poesía y su escritura. El alumnado podrá escoger un tema y crear un poema propio con las estaciones como idea principal. Para hacerlo más interesante, el poema representará un caligrama sobre algún aspecto de la estación que se represente. El docente servirá de guía y ayudará en el proceso. Se podrá hacer uso del diccionario en todo momento, así como de otros libros que puedan servir de inspiración. Se pretende valorar el lenguaje literario y la importancia de adquirir vocabulario. Se reforzará el uso del lenguaje connotativo y saber diferenciarlo del denotativo. Se trabajará la entonación y el ritmo de lectura propio de la poesía recitando los poemas que hayan escrito los alumnos en el aula.

El hecho de trabajar individualmente los poemas ayudará a formar una idea más consolidada del lenguaje y pensamiento abstracto y su expresión

de diversas formas. Cabe destacar que la versatilidad de la lírica es un gran recurso para introducir saberes de otras áreas. Las áreas transversales que pueden introducirse en estas actividades son múltiples. En el área musical, el recital de los poemas o la creación de una música de ambiente que acondicione su lectura; las artes plásticas, creando un poemario con todos los caligramas o la propia estructura de estos; el componer los textos sobre ámbitos de la naturaleza como las estaciones en ciencias naturales con los conocimientos que hayan adquirido en esta materia y las matemáticas en el recuento de sílabas en los versos.

Todos estos recursos nos permiten multiplicar los usos que le podemos dar a la poesía y diferentes formas de trabajarla, tanto de forma escrita como de forma oral.

3. Conclusiones

Con las actividades planteadas se pretende acercar a los alumnos la poesía, que se conozca su estructura y se sepa analizar el contenido de esta. Además, se apuesta por el texto poético para trabajar las emociones y su expresión, así como un modo de elaboración del concepto de lo abstracto, aprendiendo a verbalizarlo a través de las palabras y la combinación lírica de estas.

Por otro lado, la poesía es un gran incentivo para reconocer las diferencias entre el lenguaje denotativo y connotativo. Saber cuándo se emplea uno u otro es uno de los ejercicios mentales más requeridos por ella, o para saber, por ejemplo, cuando algo es una metáfora (que incluye dos elementos, uno real y otro imaginario) o cuando una palabra adquiere un significado diferente (solo hay un solo elemento al que se otorga un significado escogido por el autor o autora).

En este aspecto, desde el papel del docente, conseguir que el alumnado interiorice todo esto es un trabajo complicado y requiere de mucha dedicación y práctica, y es donde más conflicto nos podemos encontrar, ya que, a la hora de producir un texto lírico, han de dominar el uso de la interpretación del lenguaje y vocabulario, además del valor simbólico que expresan.

No obstante, el acercamiento a este género literario es una gran oportunidad para que comiencen a leer por su propia cuenta y desarrollen

de manera autónoma su propia identidad lectora, su comprensión y un concepto mejor formado de la abstracción. Adentrar al alumnado en la lírica y su reflexión les abrirá las puertas a la apreciación de la estructura tan delicada y la belleza que esconde entre sus versos la poesía.

Referencias

- Coronado, C. (2003). “¡Oh, cual te adoro!”. En Plaza, J. M.^a, *De todo corazón, 111 poemas de amor*. SM.
- García Lorca, F. (2003). “Si mis manos pudieran deshojar”. En Plaza, J. M.^a, *De todo corazón, 111 poemas de amor*. SM.
- 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> [Fecha de consultación: 02/10/2023].
- Lugones, L. (2003). “Martirio”. En Plaza, J. M.^a, *De todo corazón, 111 poemas de amor*. SM.
- Machado, A. “A un olmo seco”. En Plaza, J. M.^a (2003). *De todo corazón, 111 poemas de amor*. SM.
- Oliver Labra, C. (2003). “No me canso, mi amor, ya de quererte”. En Plaza, J. M.^a, *De todo corazón, 111 poemas de amor*. SM.
- Rabazo Méndez, M. J. y Moreno Manso, J. M. (2005). *La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria*. [Fecha de consulta: 05/10/2023].
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE-A-2022-3296 24386 (2022). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>. [Fecha de consulta: 02/10/2023].

Salvador Mata, F. y García Guzmán, A. (2009). *El proceso cognitivo de estructurar el contenido en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria: Enseñanza & Teaching*, 27, 1-2009, 171-190.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/194114/6589-25112-1-PB.pdf?sequence=1>. [Fecha de consulta: 05/10/2023].

White, L. M. (2022). *Vuela, sueña, vive. Crónicas de una mente desordenada*. Editorial Poesía eres tú.

1. Introducción

Esta reflexión de aula está diseñada para trabajar la expresión oral en el aula de Lengua Castellana y Literatura, más concretamente, a través de la entrevista. El contenido va dirigido a un alumnado de entre 9 y 10 años, el cual se situaría en 4º de Educación Primaria, segundo ciclo, en un contexto de enseñanza español.

Teniendo en cuenta la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, conocida como LOMLOE, vigente actualmente, se trabajarían, especialmente, las siguientes competencias específicas:

- Competencia específica 2: Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.
- Competencia específica 3: Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.

Como se ha mencionado, el tema a tratar es la entrevista. Es una técnica de expresión oral que se encarga de recoger información, aunque también se suele utilizar en investigaciones. Se realiza con el fin de conocer, de manera oral, diferentes acontecimientos, opiniones y experiencias de personas. Dentro de este término, las personas adquieren dos roles, el entrevistador y el entrevistado; por lo tanto, tienen que participar un mínimo de dos personas en dicha actividad (Folgueiras Bertomeu, p. 2).

La entrevista puede ayudar al alumnado a expresarse oralmente sin ser consciente, a saber cómo actuar a una situación semejante y conocer

cómo hay que comportarse, dependiendo de la situación en la que se encuentre, entrevistador o entrevistado. Además, hoy en día, las redes sociales están repletas de entrevistas, puede ser una manera de este género se vea como un modo de conocer a las personas.

Del mismo modo, trabajar este contenido en clase puede hacer pequeñas aportaciones al aula, dependiendo de cómo se enfoquen las actividades. Puede ayudar a que el alumnado se conozca mejor, aficiones, intereses, con lo que mejoraría el propio ambiente del aula. En cierta manera, favorecería también la formación del alumnado pudiendo adquirir algunas competencias lingüísticas, como por ejemplo, desenvolverse adecuadamente a la hora de hablar en público.

2. Propuesta de actividades

2.1. Actividad de contextualización

Para comenzar a tratar este tema, se empezará por saber que estructura tiene una entrevista, para más tarde, introducir a los alumnos en el contenido de forma dinámica.

Esta tarea se realizará en el aula habitual. Antes de empezar con la actividad, se les expondrán a los alumnos dos vídeos para poder analizar lo que tienen en común y poder sacar la estructura que tiene la entrevista. Los vídeos que se van a utilizar son los siguientes:



Los Muppets | Entrevistas a los personajes | Disney Oficial



Disponible en: <https://youtu.be/tKMwOv9mQ8k> [Fecha de consulta: 15/10/2023]

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=QdZqeEFCFQM> [Fecha de consulta: 15/10/2023]

A continuación, el docente entregará un portapapeles con 2 tipos de fichas, una contendrá una serie de preguntas y la otra será donde tendrán que escribir las respuestas. La actividad consistirá en entrevistar a cinco de sus compañeros/as para completar las preguntas. Una vez que el alumnado haya conseguido realizar las cinco entrevistas, expondrán en voz alta algunas curiosidades que hayan encontrado en quienes entrevistado o aspectos que no sabían.

Las preguntas que tienen que completar son las siguientes:

- Nombre del alumno
- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Tienes o has tenido una mascota?
- En caso afirmativo ¿Cómo se llamaba?
- En caso negativo ¿Qué te gustaría tener y cómo se llamaría?
- ¿Haces algún deporte?
- En caso afirmativo ¿cuál es?
- En caso negativo ¿cuál te gustaría hacer?
- ¿Cuál es tu hobby?
- ¿Qué te gusta hacer cuando estás con tus amigos?
- ¿Qué te gustaría ser de mayor? ¿Por qué?

Las fichas que se les entregarán serán las siguientes:



Elaboración propia

Esta actividad es individual, pero se necesitan de los demás compañeros/as para poder realizarla. Los recursos necesarios son pizarra digital, proyector, altavoces, el portapapeles con las fichas y bolígrafos.

2.2. Actividad de desarrollo

En esta actividad se creará el periódico de entrevistas del aula. La actividad tendrá parte de trabajo en casa y parte de trabajo en clase, de esta manera la familia también puede formar parte del periódico.

El trabajo que se deberá realizar consiste en entrevistar a un familiar cercano sobre el tema que el docente haya asignado, por lo que será un trabajo para hacer de forma. Los temas podrían ser los siguientes: ¿Cómo es el trabajo de mi... (familiar)? ¿Cómo era la infancia de mis abuelos? o ¿Cuáles serían tus vacaciones ideales? Cada tema constará de diez preguntas, cinco proporcionadas por el docente y el resto inventadas por el alumnado.

Las cinco preguntas proporcionadas por el docente, dependiendo del tema, podrían ser:

El trabajo de mi familiar

- Nombre
- Edad
- ¿Qué querías ser de mayor cuando eras pequeño?
- ¿En qué trabajas hoy en día?
- ¿Te gusta tu trabajo?

La infancia de mis abuelos

- Nombre
- Edad
- ¿Dónde jugabas cuando eras pequeño?
- ¿Solías jugar solo o con tus amigos?
- ¿Cuál era tu juego favorito?

Vacaciones ideales

- Nombre
- ¿Alguna vez de pequeño soñaste con ir a algún lugar de vacaciones?
- ¿Sitios que te gustaría visitar?
- ¿Tus vacaciones ideales serían fuera o dentro de España?
- ¿A quién te llevarías?

El trabajo en casa únicamente será recoger la información y preparar el material decorativo, imágenes, pinturas, pegamento... para llevar al aula. Una vez allí, el alumnado escribirá en un folio toda la información de manera ordenada, cada respuesta con su pregunta, decorará la hoja como se quiera y, por último, hará entrega del trabajo al docente para poder unir las entrevistas y tener el resultado final, el periódico de entrevistas.

La actividad se llevará a cabo en el aula habitual y los recursos necesarios para esta tarea son folios, bolígrafos, pegamento, tijeras, cartulinas, rotuladores, imágenes y cualquier material decorativo.

2.3. Actividad de consolidación

Para terminar de asentar el concepto de entrevista se llevará a cabo la creación de entrevistas a modo de podcast. El alumnado estará distribuido

en grupos de tres personas, de modo que, dos serán quienes hagan las entrevistas y la otra persona adquirirá el papel del famoso/a al que se deberá entrevistar.

Esta actividad estará dividida en dos partes: la primera parte se llevará a cabo en el aula de informática y habrá que ponerse de acuerdo en la persona famosa que se quiera elegir para entrevistar e interpretar. Una vez hecho esto, el alumnado tendrá que crear un banco de preguntas interesantes para hacerle al personaje. A continuación, se deberá buscar información sobre tal persona y responder a las preguntas que se han formulado.

La segunda parte de la actividad se llevará a cabo en el aula habitual, la cual se ambientará con micrófonos de juguete y otras decoraciones para hacer la actividad más atractiva y divertida. Una vez que el alumnado haya creado su propia entrevista y practicado el discurso se deberá interpretar como si fuera un podcast, delante de todo el grupo. Para que sea más entretenido, se podrá traer cualquier tipo de atrezzo para representar los roles de entrevistador/a y personaje famoso.

Los recursos que se van a necesitar son bolígrafos, folios, ordenadores, atrezzo para interpretar y decorar el aula.

3. Conclusiones

El tema elegido resulta sencillo de llevar al ámbito educativo, ya que se pueden hacer muchas actividades diferentes y enfocarlo desde distintos puntos de vista. Asimismo, parece un contenido llamativo para trabajar con el alumnado, siempre que se adapte bien a la etapa de aprendizaje en la que se encuentre.

En cuanto a las actividades propuestas en este ensayo, cada una tiene una finalidad pero se complementan entre sí. Con la actividad de contextualización se pretende introducir al alumnado en el concepto de entrevista, de una forma práctica y breve. El fin de la actividad de desarrollo es el alumnado, con unas pautas concretas, sea capaz de sacar su lado creativo y pueda crear una parte de una entrevista. Por último, la actividad de consolidación es muy interesante, ya que se da libertad para crear su propia entrevista. La finalidad es comprobar si el alumnado ha

aprendido el concepto trabajado. En esta actividad, se deberá investigar, ser creativos e interpretar para practicar la expresión oral, escrita y la competencia digital.

Referencias

- DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Recuperado de <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf> [Fecha de consulta: 11/10/2023].
- Disney Oficial. (10 de febrero de 2012). Los Muppets. Entrevistas a los personajes. Disney Oficial. Youtube. Recuperado de <https://youtu.be/tKMwOv9mQ8k> [Fecha de consulta: 15/10/2023].
- Folgueiras Bertomeu, P. (s.f.). La entrevista. Recuperado de <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf> [Fecha de consulta: 11/10/2023]
- Lu, L. (4 de noviembre de 2019). Los Lunnis: Entrevista a Lula. Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QdZqeEFCFQM> [Fecha de consulta: 15/10/2023].

1. Introducción

En el aula puede encontrarse alumnado con dificultades en el desarrollo del léxico. Esto se debe generalmente a factores de la herencia genética, sin embargo, también se ve influenciado por el entorno en el que se desenvuelve la persona en cuestión, la familia, el tipo de escolarización,, aparte de tener que resaltarse el factor del excesivo uso de aparatos electrónicos, por el cual algunos estudios ya afirman que es la causa de ciertos problemas en el lenguaje.

El desarrollo del léxico es un proceso complejo que, como señalan Silva, Guiragossian y Gasparini (2018, p. 2), no solo implica la adquisición en los niveles comprensivo y productivo del vocabulario, sino también el dominio de las relaciones temáticas, taxonómicas y de adecuación pragmática y contextual. La labor docente deberá ir encaminada a despertar en el alumnado el interés por el aprendizaje y la lectura, puesto que servirá para ampliar el vocabulario, mejorar la fluidez y desarrollar la memoria e imaginación.

Con el fin de trabajar, concienciar, evitar y minimizar las dificultades en el desarrollo del lenguaje es importante intervenir en el aula a través de juegos, ejercicios y actividades de refuerzo desde una temprana edad. En este caso la propuesta se destina al ciclo medio de Educación Primaria, es decir, de los 8 a los 10 años, en el contexto de enseñanza español. Se trabajarán las dificultades de pronunciación y formación de palabras, trastornos que intervienen en el desarrollo del lenguaje y cómo influyen las distintas modalidades lingüísticas del territorio español.

Teniendo en cuenta la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, conocida como LOMLOE, vigente actualmente, se trabajarían, especialmente, las siguientes competencias específicas:

- Competencia específica 4: Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales

y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.

- Competencia específica 5: Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.
- Competencia específica 7: Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, para fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y para disfrutar de su dimensión social.
- Competencia específica 8: Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria.
- Competencia específica 10: Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.

2. Propuesta de actividades

2.1. Actividad de contextualización

La actividad inicial consta de dos partes. De forma individual el alumnado tendrán que colocar las distintas palabras en cada una de las columnas (véase Anexo 1) en función de su conocimiento a cerca de estas.

Una vez realizada la actividad anterior se deberá subrayar (véase anexo 2), también de forma individual, las palabras que sean inventadas (en azul)

o aquellas que estén mal escritas (en rojo). Se aprovechará para explicar de una manera breve y superficial los principales rasgos y errores de las modalidades lingüísticas españolas.

2.2. Actividad de desarrollo

El alumnado de forma individual recibirá una tarjeta realizada con el recurso de “Canva” (véase Anexo 3), en la cual aparecerá un dibujo que se corresponde con la palabra que aparece en su parte inferior desordenada y dividida en sílabas. Estas palabra contendrán las sílabas que resultan más complejas para pronunciar en caso de que se tenga algún problema en este sentido: bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, pl, pr, tr, tl, (Jara Fernández Garrido, 2021, s.p.). En la parte posterior de cada tarjeta también se encontrará una imagen de cómo se debe colocar correctamente la boca para realizar una correcta pronunciación.

Una vez que se hayan ordenado correctamente las sílabas de la palabra se dividirá la clase en grupos de tres y a cada grupo se le entregará un espejo, el cual servirá de ayuda a la hora de practicar cómo articular las respectivas palabras de cada uno de los miembros. Contarán con el apoyo y la orientación del docente siempre que sea necesario.

Dicha actividad también resultará útil para el alumnado que sufra dislalia (véase anexo 4), ya que este trastorno altera la capacidad de articular ciertos fonemas o sonidos.

2.3. Actividad de consolidación

En esta actividad el alumnado, distribuido en grupos de 5, deberá interpretar con mímica una poesía la cual será entregada por el docente y se habrá trabajado previamente en el aula. De esta manera se entenderá la finalidad del poema, se identificarán los adjetivos y se prestará atención a las palabras que pertenezcan al campo semántico de los animales teniendo que añadir otros cinco (uno por persona del grupo) no nombrados antes. Posteriormente se leerán unos trabalenguas, los cuales se encontrarán en tarjetas plastificadas (véase Anexo5) y cada grupo deberá elegir una y leerá el trabalenguas aumentando cada vez más su velocidad. Finalmente,

se memorizará y será recitado por todo el grupo a la vez con el menor número de confusiones posibles.

Lope de Vega: “Los ratones”

Juntáronse los ratones
para librarse del gato;
y después de largo rato
de disputas y opiniones,
dijeron que acertarían
en ponerle un cascabel,
que andando el gato con él,
librarse mejor podrían.
Salió un ratón barbicano,
colilargo, hociquirromo
y encrespando el grueso lomo,
dijo al senado romano,
después de hablar culto un rato:
- ¿Quién de todos ha de ser
el que se atreva a poner
ese cascabel al gato?

(Martín Ortiz, 2018, s.p.)

3. Conclusiones

Con las actividades presentadas se ha intentado lograr que el alumnado adquiriera de una manera lúdica, entretenida y eficiente aspectos de la lengua española que pueden resultar más complejos. La idea de que trabajen de forma individual, como por ejemplo en la primera actividad, responde a la intención de que aprendan a trabajar y pensar sin miedo a equivocarse, pues se debe normalizar el error y considerarlo como algo habitual en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, también se encuentran ejercicios grupales (como la segunda parte del ejercicio de desarrollo o la actividad de consolidación), gracias a los cuales tendrán que escuchar las ideas del resto de compañeros/as, respetar los distintos puntos de vista, aprender a organizarse y a escucharse de manera ordenada...

Respecto a la actividad de contextualización, se trata una sencilla tarea que se utiliza para una primera toma de contacto; la actividad de desarrollo que consiste en ordenar las sílabas para formar la palabra del dibujo resulta original para para trabajar las palabras que presentan cierta dificultad de pronunciación en el alumnado. Por último, la actividad de consolidación tiene la finalidad de repasar los contenidos anteriores, trabajando a su vez la lectura, a través de la comprensión lectora, asimilación y memorización de los conocimientos, mejora del lenguaje oral y el trabajo en equipo. Practicar con un poema o con un trabalenguas en el aula es una buena opción ya que se consigue reforzar distintos aspectos, como pueden ser los sinónimos, antónimos, campos semánticos, comparaciones...

Referencias

- Silva, M. L., Guiragossian, E., y Gasparini, M.V. (2018). *Desarrollo léxico en el jardín de infantes: incidencia de la lectura de cuentos en la dinámica del taller literario*. [Archivo PDF] [file:///C:/Users/Susana/Downloads/25071-Texto%20anonimizado%20del%20art%C3%ADculo-58899-1-10-20201204%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Susana/Downloads/25071-Texto%20anonimizado%20del%20art%C3%ADculo-58899-1-10-20201204%20(1).pdf) [Fecha de consulta: 22/10/2023].
- Fernández Garrido, J. (5 de abril 2021). ¿Qué son y cómo mejorar las sílabas trabadas?. Apoyo escolar. <https://www.editorialgeu.com/blog/que-son-y-como-mejorar-las-silabas-trabadas/#:~:text=En%20las%20s%C3%ADlabas%20trabadas%20existen,a%20%E2%80%9Ctrabarse%E2%80%9D%20al%20hablar> [Fecha de consulta: 22/10/2023].
- Ortiz, M. (2018). *22 poemas cortos para leer y sorprender a los niños*. Cultura genial. <https://www.culturagenial.com/es/poemas-para-ninos/> [Fecha de consulta: 23/10/2023].
- Kulbrut. (2009). *Trabalenguas gracioso para niños*. Jugar y colorear. <https://www.jugarycolorear.com/2010/02/trabalenguas-graciosos-para-ninos.html> [Fecha de consulta: 23/10/2023].
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE-A-2022-3296 24386 (2022). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157> [Fecha de consulta: 1/10/2023].

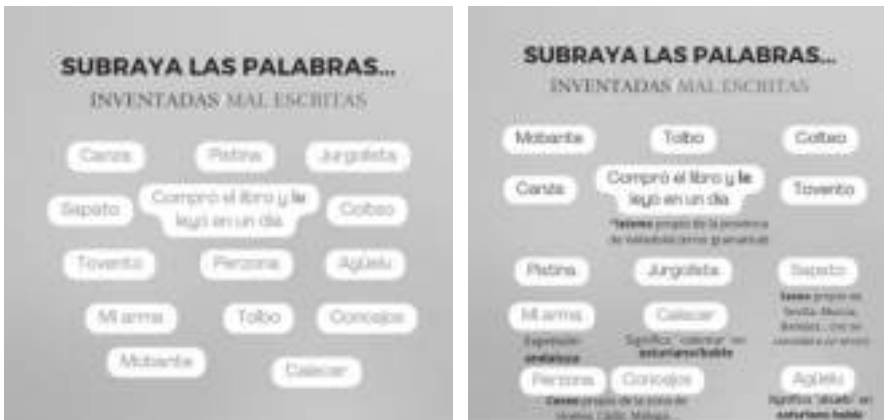
Anexos

Anexo 1



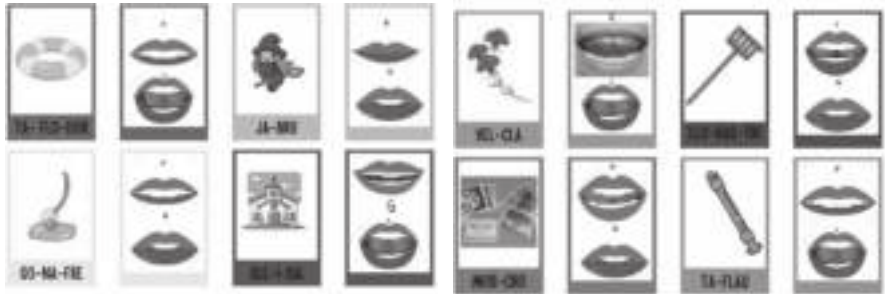
Elaboración propia (realizada con la herramienta “Canva”)

Anexo 2



Elaboración propia (elaborada con la herramienta “Canva”)

Anexo 3



Tarjetas de elaboración propia (realizada con la herramienta digital “Canva”)

Anexo 4

DISLALIAS Ejercicios para trabajar la dislalia <small>www.educapeques.com</small>	
<p>Ejercicios con las mejillas</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Inflar las mejillas. • Empujar las mejillas hacia fuera con la ayuda de la lengua. • Retraer las mejillas. • Mantener las mejillas. 	<p>Ejercicios con los labios</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Dar besos en el agua. • Colocar el dedo índice en un pie. • Sonreír con los labios juntos y enseñando los dientes. • Pronunciar el sonido /B/.
<p>Ejercicios con la lengua</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Meter y sacar la lengua. • Tocar el dedo superior e inferior con la punta de la lengua. • Tocar la lengua y moverla hacia el centro y luego a los lados. • Repetir los ejercicios con la lengua de un lado a otro. 	<p>Ejercicios soplando</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Sople siempre primero un lado de las mejillas y posteriormente el otro. • Hacer burbujas con ayuda de una pajita en un vaso de agua. • Inflar globos. • Soplar libritos, papeles ligeros o papeles. • Confeccionar y trasladar bolitas de papel con ayuda de una pajita.

Fuente: <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/las-dislalias-dificultades-en-la-pronunciacion.html> [Fecha de consulta: 1/10/2023].

Anexo 5



Fuente: <https://www.jugarycolorear.com/2010/02/trabalenguas-graciosos-para-ninos.html> [Fecha de consulta: 23/09/2023].

1. Introducción

Dentro de las funciones del lenguaje la expresiva o emotiva resulta esencial para que el alumnado conozca y reconozca las emociones habituales en la vida de cada ser humano. Desde el nacimiento y durante el primer año de vida, los niños y niñas aprenden y experimentan multitud de comportamientos que, en un futuro, les ayudarán a integrarse en la sociedad. Pero, en ocasiones, estos aprendizajes son excesivamente rápidos o muy guiados, dando lugar a producir las primeras emociones. Al ser tan pequeños, no logran hacerlo verbalmente, por lo cual lo expresan a través de gestos, acciones o actitudes. Por ejemplo, cuando un niño o una niña pinta un simple garabato, se asume que está actuando impulsivamente, pero si se le pregunta qué representa ese dibujo sin duda tendrá una explicación de ese borrador. Este puede transmitir un sentimiento, una necesidad, un deseo, un miedo, etc.

El traslado al aula de este tema es fundamental, ya que los sentimientos y las emociones son dos aspectos claves que pueden promoverse y desarrollarse en las nuevas generaciones. Entender y saber qué hacer con las emociones es esencial para el bienestar de la persona y la salud tanto física como mental. Por ello es esencial llegar a conocernos a nosotros mismos y aprender qué emociones son las causantes de generar diferentes situaciones en nuestro día a día.

También resulta imprescindible la importancia de la educación emocional, ya que, sobre todo, en la etapa primaria es la base del aprendizaje. Partiendo de la teoría que apoya Rafael Bisquerra, la educación emocional debe de ser un proceso educativo continuo, debido a que se debe aprender durante todas las etapas educativas, y logra promover la motivación, favorecer la autoestima, la capacidad de aprendizaje, y mejorar la conducta. (Bisquerra, s.f.) Para favorecer esta educación se debe crear un ambiente de confianza en el aula, promover la escucha activa e ir creando poco a poco un lugar donde el alumnado se sienta escuchado, apoyado y comprendido. Del

mismo modo, debe prestarse atención al hecho de si un niño o una niña, cuando procesa una emoción, opta por estar en soledad o en compañía de alguna persona que le transmita confianza. Esto logrará fortalecer los lazos emocionales en el aula.

Las actividades que se presentan para trabajar el desarrollo cognitivo y emocional están ideadas para el primer ciclo de la Educación Primaria, concretamente un 2º curso (7-8 años), en un contexto de enseñanza español. Teniendo en cuenta la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, conocida como LOMLOE, vigente actualmente, se trabajarían, especialmente, las siguientes competencias específicas:

- Competencia específica 3: Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.
- Competencia específica 4: Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.
- Competencia específica 9: Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada, para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y para mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.

2. Propuesta de actividades

2.1. Actividad de contextualización

Para viajar por el mundo de las emociones primero se debe saber qué es una emoción. Esta es un proceso que se activa cuando de repente alguien se encuentra con una situación de nuestro alrededor que provoca un cambio su nivel anímico. Este cambio puede llegar a provocar sensaciones positivas

o negativas en nuestro organismo y, a su vez, pone en marcha reacciones ante estas situaciones con el objetivo de controlarlas. Las reacciones se pueden expresar con una carcajada, una lágrima, ruborizándose, temblando, con dolor de tripa, suspirando, tartamudeando, con sudor, con los pelos de punta, etc.

Una vez explicado esto, se comenzará con la primera actividad, que se denominada “¿Cómo te sientes?”. Para realizarla se proporcionará al alumnado una cartulina y unas hojas con fotos de dibujos animados o niños y niñas expresando ciertas emociones. Acompañarán a estas imágenes las siguientes frases: me pone contento, me encanta, me pone triste, me da pena, me asusta, me da miedo, me da asco, me da rabia, me enfada, me gusta abrazar, quiero a (véase anexo 1). El alumnado deberá recortar las imágenes e ir emparejándolas con las siguientes emociones: alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y amor (cariño). Constará de dos partes ya que la primera será individual y se deberá clasificar cada foto y frase con su correspondiente emoción, y en la segunda, el grupo completo, intentará crear un cuento con dos de los personajes de las fotos. En él se tendrá que ver dos tipos de emociones y observar cómo se desenvuelve ese personaje ante estas, creando así una historia con diferentes tipos de situaciones y emociones (buenas y no tan buenas) (véase anexo 2) Para elaborarla, el alumnado necesitará una cartulina, las fichas proporcionadas por el docente, pegamento, tijeras y rotuladores de colores. De esta manera se trabajará también la comprensión oral al estar creando frases de cómo se sienten con esas emociones. Asimismo, se fomenta la empatía y la escucha activa, ya que el alumnado deberá escuchar y guardar el turno de palabra. Por último, se desarrollará el reconocimiento de nuestras emociones, la consciencia emocional, la expresión tanto física como verbal de estas, y su creatividad al crear ese cuento.

2.2. Actividad de desarrollo

Esta segunda actividad se titula “El dado de: ¿Qué has sentido cuándo...?” El principal objetivo será que el docente conozca cómo se siente el alumnado y qué experiencias han tenido con esas emociones. Esta actividad se elaborará de forma grupal y todo el alumnado debe participar. Se presentará este dado y el alumnado se sentará en forma círculo. El dado tendrá 6 caras, que corresponderán con las emociones de

la actividad anterior (véase anexo 3). Se tirará el dado de uno en uno y la emoción que toque deberá expresarse cómo se manifiesta esa emoción en las personas y se contará una anécdota en la que se haya sentido esa emoción. Por ejemplo, si en el dado sale alegría, se deberá de sonreír y seguidamente contar un momento en el que se sintiera contento.

2.3. Actividad de consolidación

La última actividad se realizará en el patio del colegio o en un espacio amplio. Consistirá en poner dos grandes paneles de papel y por cada grupo de cuatro personas se pondrá diferentes tipos de música para que se pinte las emociones que estos estilos provocan. Se deberá hacerlo con los ojos cerrados para que de este modo la actitud sea más tranquila. El docente dirá frases como “piensa en qué os hace sentir esta canción”, “a qué os recuerda”, etc. Una vez elaborado cada dibujo, se preguntará qué han sentido escuchando la canción y cómo y por qué lo plasmaron de esa manera

3. Conclusiones

El principal objetivo de este trabajo es que el alumnado aprenda a identificar y gestionar las emociones y los sentimientos propios y del resto de la clase, no solo con los gestos de la cara, sino con todo el del cuerpo. Para que el trabajo salga de forma exitosa, hay que tener una organización tanto de los materiales necesarios como del espacio donde se va a realizar. Para que el alumnado no se olvide de las emociones trabajadas, se pondrá uno de los carteles de la actividad 1 en la clase y cada semana, cada alumno deberá señalar cómo se ha sentido a lo largo de la semana, haciendo un debate con todos sus compañeros.

Referencias

Bisquerra, R. (s.f.). La importancia de la educación emocional en Primaria. Recuperado de <https://www.vocaeditorial.com/blog/la-importancia-de-la-educacion-emocional-en-primaria/> [Fecha de consulta: 14/10/2023].

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> [Fecha de consultación: 13/10/2023].

Anexos

Anexo 1



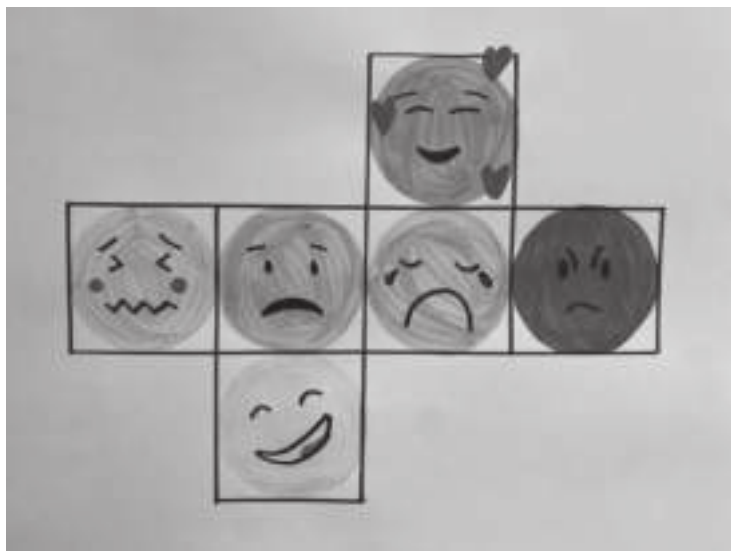
Fuente: elaboración propia.

Anexo 2



(Elaboración propia)

Anexo 3



(Elaboración propia)

1. Introducción

El tema elegido para esta reflexión tiene que ver con las estrategias que se pueden emplear en la expresión oral. Para hablar de ello se centrará esta reflexión en un curso de segundo ciclo de Educación Primaria, concretamente para 4.º curso (9-10 años), en un contexto de enseñanza español.

Teniendo en cuenta la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, conocida como LOMLOE, vigente actualmente, se trabajarían, especialmente, las siguientes competencias específicas:

- Competencia específica 2: Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.
- Competencia específica 3: Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.

Como señala Palacios Martínez (2019), la comprensión oral es la capacidad que se tiene para poder identificar y comprender qué decimos las personas. Esto ayuda al alumnado a transmitir sus ideas, acontecimientos y comunicar también sus opiniones. Además, todo ello favorece a que cuando se tenga la necesidad de aprender idiomas se facilite la labor a la hora de relacionarse (Esemtia, 2022).

Para que el alumnado alcance adecuadamente la comprensión oral debe adquirir diferentes estrategias. Estas son técnicas que favorecen a la escucha activa y es algo muy importante a desarrollar en el alumnado ya que es un método esencial para ellos (Manrique Azucena, 2019, p. 11).

La primera estrategia que emplearemos será reconocer los sonidos que se pueden encontrar en el día a día, puesto que permite distinguir también palabras, oraciones o expresiones que se suelen emplear a lo largo de la vida. La siguiente sería seleccionar, diferentes elementos del mensaje para interpretarlo como ellos creen. Del mismo modo, se deben prever las opiniones o nuevas informaciones que se dicen respecto a un tema según la entonación o el contenido que se emplee. Igualmente, hay que tratar que se infieran elementos no verbales como la situación en la que se desarrolla la comunicación (el lugar en el que se encuentra o momento) y el hablante (el modo en el que lo cuenta, por ejemplo).

2. Propuesta de actividades

2.1. Actividad de contextualización

Para comenzar a trabajar con el tema propuesto, en esta primera actividad será necesario dividir al alumnado en grupos, entre 3 o 4 personas por grupo. El docente dispondrá de una serie de tarjetas con las letras del abecedario (Anexo 1) y dará una letra a cada grupo. El grupo deberá pensar 4 palabras que empiecen por esa letra y anotarlas para que se sepa cuáles son las que se van a verbalizar.

El docente irá pasando por los grupos y parará el juego por un momento para que el alumnado escuche las palabras que dicen los otros grupos. El grupo que haya terminado primero deberá decir las palabras que han escrito en su papel y si el docente considera que las palabras son correctas cambiará la tarjeta por otra letra y se repetirá el proceso.

Con esto lo que se consigue es ampliar su vocabulario y aprender nuevas palabras facilitará la comprensión oral.

2.2. Actividad de desarrollo

Para esta actividad el alumnado estará dividido en parejas. Primeramente, se decidirá cuál miembro de la pareja se ocupará de completar un dibujo y cuál se encargará de transmitir las informaciones para que este dibujo sea hecho de manera correcta.

A continuación, se repartirá a cada pareja un dibujo incompleto en papel. El miembro de la pareja que haya decidido completar el dibujo, debe basarse en las indicaciones que le proporcione la otra parte. Se debe ser claros y específicos para que el dibujo se complete de manera adecuada. Siguiendo este mecanismo, se dará otro dibujo y se intercambiarán los roles.

Con esta actividad se posibilita que la comprensión oral, aparte de la expresión oral, sea practicada en el aula.

2.3. Actividad de consolidación

Como tarea final se necesitarán dos sesiones. En la primera sesión de nuevo se dispondrá el alumnado en grupos de tres o cuatro personas. Una vez organizados los grupos y dispersos por el aula para que nadie, salvo el grupo en cuestión, sepa de qué tratan los cuentos

En la segunda sesión cada grupo deberá representar el cuento creado y darle una interpretación con la entonación adecuada según los diálogos o las situaciones que se recreen. Para comprobar que el resto del alumnado haya comprendido, el docente deberá formular preguntas sobre el cuento representado. Y así se sucederá con el resto de los grupos.

La utilidad de realizar esta actividad se basa en observar cómo se interpretan las expresiones, si se realiza con una entonación correcta, si el contenido que se transmite es adecuado, etc.

3. Conclusiones

Tal y como se ha referido, la comprensión oral es un aspecto importante para trabajar en el aula, debido a que se trata de un componente esencial en el desarrollo del lenguaje y de la comunicación. Con la comprensión se permite acceder a dominios específicos de conocimientos y proporcionar un medio para llevar a cabo las metas del alumno. Además, se antoja beneficioso a la hora de aprender un segundo idioma, ya que se crea un entorno enriquecedor para ellos y por ello, facilita el aprendizaje del idioma.

Las actividades se centran, sobre todo, en la ampliación del vocabulario para que el alumnado pueda comunicarse en diferentes contextos. Resulta esencial que el alumnado se muestre colaborativo, pues la comprensión oral se refuerza participando en voz alta en el aula, escuchando activamente entre las personas en el aula. Mediante la distribución del alumnado en grupos o parejas se fomentarán las relaciones y se motivarán por aprender más.

Referencias

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE-A-2022-3296 24386 (2022). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157> [Fecha de consultación: 01/10/2023].

Esemtia. (5 de agosto de 2022). Cómo mejorar la comprensión oral con actividades. Recuperado de <https://esemtia.com/2022/08/05/como-mejorar-la-comprension-oral-con-actividades/> [Fecha de consulta: 16/10/2023].

Palacios Martínez, I. (2019). Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Recuperado de: <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/comprension-oral> [Fecha de consulta: 16/10/2023].

Manrique Azucena, S. Z. (2019). Estrategias de comprensión oral y desarrollo de la habilidad auditiva en el idioma inglés en el cuarto grado de primaria en el “IEP Avantgard–Santa María”. Recuperado de: <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/3538/Sayury%20Zolansh%20Manrique%20Azucena.pdf?sequence=3&isAllowed=y#:~:text=Las%20estrategias%20de%20comprensio%C3%B3n%20oral,educaci%C3%B3n%20de%20la%20nueva%20generaci%C3%B3n.> [Fecha de consulta: 16/10/2023].

Anexos

Anexo I

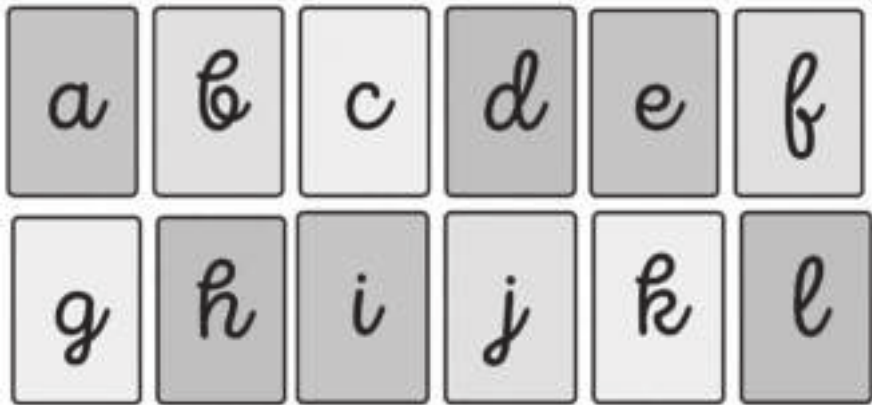


Ilustración 1: Elaboración con Canva

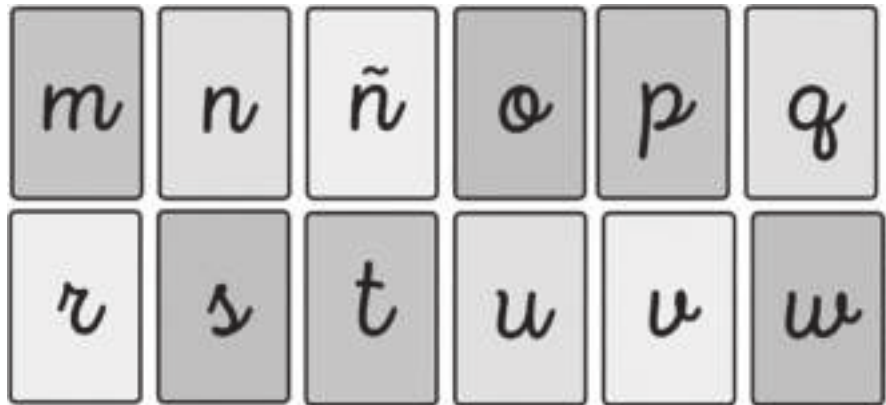


Ilustración 2: Elaboración con Canva



Ilustración 3: Elaboración con Canva

1. Introducción

El tema de esta reflexión es la adquisición del lenguaje, esencial para que el alumnado consiga expresarse de manera correcta. Los seres humanos somos seres sociales que estamos en contacto diariamente con las personas que nos rodean, por lo que la enseñanza a edades tempranas del lenguaje es fundamental para el correcto desarrollo del educando, siendo el docente una figura muy relevante en este proceso. No obstante, es importante recalcar que durante este proceso suelen darse problemas o trastornos, como la disfemia o tartamudez, los cuales deben tratarse con inmediatez para poder subsanarlos exitosamente. La reflexión irá encaminada al primer ciclo de Educación Primaria, concretamente al segundo curso de este último en un contexto de enseñanza español.

Teniendo en cuenta la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, conocida como LOMLOE, vigente actualmente, se trabajarían, especialmente, las siguientes competencias específicas:

- Competencia específica 3: Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.
- Competencia específica 5: Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.

2. Propuesta de actividades

2.1. Actividad de contextualización

Para comenzar a trabajar con el tema propuesto, se comenzará con la creación de diferentes tarjetas (véase Anexo 1), que, asociadas a una misma temática, empezarán y compartirán la misma letra. Por ejemplo, para el tema relacionado con los animales, se contarán con las siguientes palabras: “Pato”, “Perro”, “Pantera”...

Estas tarjetas se encontrarán mezcladas y colgadas previamente en el corcho del aula correspondiente. De esta manera, el docente anunciará al alumnado que deben buscar en ese corcho al menos dos palabras relacionadas con los animales que empiecen por la letra “P”. Una vez que todo el mundo tenga sus tarjetas se deberá de leer ambas palabras despacio y dividiéndolas por sílabas: *Pa-to*, *Pe-rro*, *Pan-te-ra*. Esto último permitirá observar de forma más detenida la pronunciación de los fonemas, así como la identificación y diferenciación de las letras del abecedario.

Por otro lado, el alumnado trabajará de forma individual, respetando ante todo momento las posibles dificultades que alguno de sus compañeros pueda llegar a mostrar.

2.2. Actividad de desarrollo

Esta actividad está basada en el desarrollo del léxico. Para ello, el docente proyectará al alumnado en el aula dos imágenes o fotografías que representen una situación cualquiera con el objetivo de que, de forma individual y respetando el turno de palabra, se intente decir al menos una palabra (véase Anexo II). Con este ejercicio se descubrirán palabras nuevas y se aumentará progresivamente el léxico, siendo este el objetivo principal de la actividad.

Una vez finalizada la actividad, se recapitularán todas las palabras obtenidas de ambas fotografías para, finalmente, realizar un pequeño debate aquellas que se desconocían y que ahora ya conocen. El alumnado intervendrá de forma individual, respetando el turno de palabra del resto en el momento de hablar, así como las opiniones y aportaciones que se den.

2.3. Actividad de consolidación

Esta actividad se centrará en el desarrollo del discurso. Consistirá en la creación de un texto escrito en el que tengan que utilizar tanto el léxico que ya se conocía como aquel que se ha aprendido en la actividad previa a esta, por ello, estos contarán con dos tarjetas con sus respectivas fotografías y léxico obtenido (véase Anexo III).

Para ello, el docente escribirá una frase en la pizarra con la que se deberá empezar a escribir y desarrollar su propio cuento. Se realizarán pequeños grupos de 3 a 4 estudiantes donde, de forma ordenada, cada grupo irá escribiendo una frase que tenga sentido y coherencia con la escrita anteriormente por el grupo anterior.

Una vez que todos los grupos han hecho su aportación, se pondrá en común y se leerá en voz alta ese cuento o texto narrativo que han creado conjuntamente, siendo esto una muy buena forma para fomentar la lectura en voz alta y las habilidades tanto de entonación como de dicción.

3. Conclusiones

Como es sabido, el lenguaje es algo fundamental en nuestras vidas, siendo esta una de las principales razones por la que he escogido este tema. Las actividades están organizadas en tres secciones claramente diferenciadas, por una parte tenemos la contextualización, posteriormente el desarrollo y finalmente la consolidación.

En la parte de contextualización se presenta una actividad basada en el primer nivel necesario para la adquisición del lenguaje, basada en los fonemas, por lo que la utilización de tarjetas con palabras que cuentan con letras semejantes permite poder diferenciarlas con mayor claridad, y por tanto practicar, posteriormente, su pronunciación. Esto último suele ser uno de los problemas más comunes que suelen aparecer a estas edades, necesitando la ayuda de un logopeda que les ayude a subsanar lo antes posible esta incidencia, siendo el docente una figura clave para detectar estos casos en un aula y así comunicarlo lo más breve posible a los correspondientes especialistas.

La segunda parte es la de desarrollo, sección en la que he introducido una actividad un poco más amplia, la cual abarca el nivel relacionado con el desarrollo del léxico, algo fundamental en dichas edades. La visualización de fotografías e imágenes donde se pueden observar numerosos elementos y acciones les permite adquirir un vocabulario nuevo o que anteriormente desconocían, así como reforzar aquellas palabras de su léxico usual (vocabulario relacionado con situaciones cotidianas y que es conocido por todos los hablantes). Asimismo, el hecho de poder ponerlo en común mediante un pequeño debate les proporciona una gran oportunidad para interactuar entre ellos, fomentando la comunicación y el diálogo de manera respetuosa, destacando que es una muy buena forma para compartir conocimientos relativos al léxico con sus compañeros y compañeras del aula.

Finalmente, contamos con la parte de consolidación, en la cual, se ha introducido una actividad final en la que se trabaja el desarrollo del discurso, última parte en la adquisición del lenguaje. Esta actividad se basa principalmente en la creación de un cuento utilizando principalmente el vocabulario que han aprendido en la actividad previa. De esta forma, los educandos les otorgan un significado a esas palabras, al mismo tiempo que desarrollan un texto escrito dando rienda suelta a su imaginación y creatividad. El hecho de que la elaboración de dicho texto escrito sea de forma común y colaborativa entre todos ellos les proporciona una gran oportunidad para cooperar, especialmente a la hora de compartir ideas y por supuesto se convierte en una gran forma para fomentar el respeto entre sus iguales.

Como se puede observar, las actividades creadas están bastante relacionadas unas con otras, por lo que el alumnado podrá observar de una manera más clara la dinámica de esos ejercicios y darles un sentido y utilidad en su vida cotidiana, siendo esto último fundamental a la hora de aprender aspectos o contenidos nuevos de cualquiera asignatura o tema.

Referencias

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> [Fecha de consultación: 22/09/2023].

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE-A-2022-3296 24386 (2022). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157> [Fecha de consultación: 22/09/2023].

Tartila. (24 de agosto de 2021). Paisaje agrícola con trabajadores. La comunidad de agricultores del campo alimenta los animales, ordeña las vacas y cultiva verduras y frutas. Concepto de Vector de granja plana. Campo de Agricultura agrícola con ilustración de personas Premium Vector. Freepik. Recuperado de: https://www.freepik.es/vector-premium/paisaje-agricola-trabajadores-comunidad-agricultores-campo-alimenta-animales-ordena-vacas-cultiva-verduras-frutas-concepto-vector-granja-plana-campo-agricultura-agricola-ilustracion-personas_17617872.htm [Fecha de consulta: 23/09/2023].

Anexos

Anexo I

TEMÁTICA DE ANIMALES.

¿Qué tarjetas empiezan por la letra “P”?



Fuente: Elaboración Propia.

TEMÁTICA DE COLORES

¿Qué tarjetas empiezan por la letra “M”?



Fuente: Elaboración Propia.

Anexo II

Imagen 1



Fuente: Elaboración Propia.

Imagen 2



Fuente: Elaboración Propia.

Anexo III

Tarjeta 1:



Fuente: Elaboración Propia.

Tarjeta 2:



Fuente: Elaboración Propia.

1. Introducción

El desarrollo de las habilidades comunicativas a través de la escritura en la etapa de Educación Primaria es de suma importancia por varias razones. En primer lugar, saber comunicarse por escrito permite poder expresar pensamientos, ideas y sentimientos de manera clara, estructurada y efectiva, habilidad que fundamental para el resto de su vida. Esto no solo contribuirá a su expresión efectiva, sino que también fomentará un pensamiento crítico.

Además, las habilidades de comunicación escrita están directamente relacionadas con el ámbito académico, que obliga a desarrollar una competencia gramatical y una ampliación del léxico. Las actividades diseñadas están destinadas a la etapa de la Educación Primaria, concretamente a 4º curso, que comprende edades entre 9 y 10 años, en un contexto de enseñanza en España.

Teniendo en cuenta la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, conocida como LOMLOE, vigente actualmente, se trabajarían, especialmente, las siguientes competencias específicas:

- Competencia específica 4: Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.
- Competencia específica 5: Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.

2. Propuesta de actividades

2.1. Actividad de contextualización

En esta actividad introductoria se trabaja la composición de una carta a un amigo imaginario. Se pretende fomentar la comunicación escrita enfocándonos en la competencia sociolingüística, a la vez que el alumnado aprenda el uso adecuado de las normas gramaticales de la lengua española.

La actividad comenzará con una breve charla sobre la importancia de la amistad, en la que se comentará la definición de amistad. Después el profesorado preguntará que es lo que significa la amistad. En la charla también se comentarán los valores de la amistad, valores como la confianza, el apoyo y la honestidad. Se pedirá al alumnado que a la hora de escribir la carta, piensen en cómo pueden reflejar estos valores.

Una vez acabada la charla introductoria de la actividad, el alumnado deberá comenzar a escribir la carta para un amigo imaginario. Para ello, hay que expresar sentimientos, pensamientos o distintos eventos imaginarios como si se estuviese realmente escribiendo a un amigo real. Se valorará positivamente el uso de un lenguaje adecuado para expresar sus emociones.

Para cerrar la actividad, el alumnado deberá intercambiar entre si las cartas para fomentar la interacción y la lectura entre compañeros.

2.2. Actividad de desarrollo

El docente dará una explicación sobre los pasos que se deben seguir para llevar a cabo una historia encadenada. Hablará sobre la importancia de la coherencia y cohesión a la hora de escribir y ofrecerá recursos. Debe tenerse en cuenta la importancia de una secuenciación lógica de los eventos que van sucediendo en la historia. La historia ha de tener un principio, un desarrollo y un fin. Se dividirá al alumnado en grupos de 5 y, en cada uno, habrá roles que desempeñar. Estos roles serán: *iniciador*, que se encarga de iniciar la historia; *conector*, que enlaza cada parte de la historia; *conclusor*, que cierra la historia; el resto escribirá las partes del desarrollo de la historia.

Es esencial que exista coordinación y comunicación dentro del grupo para que la historia fluya. Para poder trabajar de una manera más eficaz, se deberá dedicar un tiempo a idear la trama general de la historia. A medida que se vaya escribiendo la historia, será conveniente que cada grupo revise para mejorar el resultado. Al final de la actividad, cada grupo presentará su historia al resto de sus compañeros y estos deberán expresar sus emociones frente a la historia elaborada.

2.3. Actividad de consolidación

Esta última actividad se titula “El viaje fantástico” y está pensada para desarrollar la competencia estratégica y gramatical a la hora de trabajar con la escritura imaginativa. La actividad se abrirá con una charla sobre los mundos imaginarios y cómo a través de la literatura es posible viajar mundos completamente nuevos sin la necesidad de moverse de sus casas. Se les expondrán ejemplos cercanos para ellos de mundos imaginarios como por ejemplo, *El Señor de los Anillos*, *Harry Potter*, *Las Crónicas de Narnia*. La actividad se llevará a cabo en tres fases. En primer lugar, se llevará a cabo una lluvia de ideas sobre distintos elementos fantásticos que conozcan o que se inventen ellos (criaturas, lugares, objetos mágicos, etc.). En segundo lugar, dividido el alumnado en grupo, se seleccionará parte de los elementos que más haya gustado de su lista y se deberá crear un mundo fantástico que surja totalmente de su imaginación. Deben describir cómo es este mundo, cómo son sus habitantes, cómo se comportan, cuáles son las leyes alocadas que puedan tener, etc. En definitiva, qué lo hace diferente de otros mundos. En tercer lugar, cada estudiante dentro de su grupo deberá elegir un personaje de los que se hayan inventado y describirá de manera breve el viaje fascinante que realizaría. Se valorará positivamente el uso de un lenguaje descriptivo y su creatividad.

Para finalizar la actividad, los grupos compartirán entre sí los diferentes mundos fantásticos que han creado; y de manera voluntaria, se leerá en voz alta la narrativa que han hecho de manera individual sobre el viaje fantástico que han hecho con su personaje. Si el grupo ha decidido hacer algún dibujo o mural sobre sus mundos, también podrán mostrárselos a sus compañeros. Se realizará una exposición de los mundos fantásticos en el corcho del aula, donde cada grupo podrá poner sus creaciones.

3. Conclusiones

Las actividades están planteadas para hacerse de manera atractiva y que resulte casi como un juego a fin de evitar en la medida de lo posible que se genere un rechazo hacia la escritura. Es importante también, por medio de estas dinámicas, trabajar la expresión personal, el desarrollo cognitivo, tener la oportunidad de estimular su pensamiento imaginativo y poder fomentar un aprendizaje lúdico.

Referencias

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE-A-2022-3296 24386 (2022). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157> [Fecha de consultación: 01/10/2023].

1. Introducción

Según Ruiz Mitjana (2020), el trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo significa que tanto el lenguaje receptivo como el expresivo se encuentran por debajo del umbral de la edad real, la capacidad intelectual y el nivel evolutivo del resto de personas que no presentan tal situación. Una de las características de este trastorno es la dificultad de comprender las frases hechas o con doble sentido. El conocimiento de las particularidades que conlleva este trastorno facilita la búsqueda de formas de comunicación y de estrategias de aprendizaje para el bien común y evitar que aparezca, por ejemplo, una baja autoestima para las personas que lo padecen.

Esta reflexión se centra la Educación Primaria, concretamente, en para 3ª curso (8-9 años), en un contexto de enseñanza en España. En esta situación hipotética habrá alguien en el grupo con tal trastorno y se evitará enfatizar demasiado su realidad, por lo que las actividades diseñadas no hablarán sobre el trastorno, sino que se tratarán las frases hechas o con doble sentido, además de los refranes y vocabulario que pueda resultar problemático, para todo el grupo. No solo sirve como concienciación sobre dicho trastorno, sino que también ayuda a incluir vocabulario y diferentes expresiones, algunas ya conocidas por el alumnado, en el aula, lo que enriquece en gran medida el conocimiento de nuestro idioma. Igualmente, se trabajarán estas expresiones relacionándolas con aspectos de la vida cotidiana, lo cual será sencillo y práctico a la hora de ponerlas en contexto y comprenderlas.

Las actividades se realizarán en parejas, en pequeños grupos o en conjunto, de modo. Teniendo en cuenta la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, conocida como LOMLOE, vigente actualmente, se trabajarían, especialmente, las siguientes competencias específicas:

- Competencia específica 2: Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información

más relevante y valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.

- Competencia específica 3: Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.

2. Propuesta de actividades

2.1. Actividad de contextualización

En una primera fase se explicará al alumnado qué son las frases hechas y los refranes con ejemplos de uso frecuente. Una vez explicado, se propondrá una primera actividad dividida en dos apartados para realizar en parejas. En el primer apartado se deberá unir las seis frases hechas o expresiones con sus respectivas definiciones, de modo que, siguiendo los ejemplos previos dados por el docente, se puedan contextualizar en su vida cotidiana y sea más sencillo que se encuentren los significados. En el segundo apartado se presentan seis expresiones a las cuales habrá que darles un significado y crear una oración con cada una de ellas. Se corregirán de forma grupal y oral, de manera que entre toda la clase lleguemos a la respuesta correcta. Además, sobre todo en el segundo apartado, resulta muy enriquecedor corregirlo así para ver las diferentes ideas del alumnado sobre cada una de las expresiones trabajadas. Los recursos que necesitaremos para hacer esta actividad serán las fichas divididas en dos partes, una primera parte con un pequeño resumen y definición de lo que son las frases hechas, para facilitar la realización de la actividad, y una segunda parte en la que están los dos apartados del ejercicio; y dos bolígrafos, uno del color habitual para hacer las tareas, negro o azul, y otro de un color que destaque para corregir los ejercicios y apuntar las dudas a la hora de corregir.

Actividad 1.

Apartado A. Une cada expresión con su significado.

No ha dicho ni mu	No ser muy listo
Estar hecho polvo	Estar despistado
No tener dos dedos de frente	Algo es muy caro
Estar llorando a mares	Estar muy cansado
Eso cuesta un ojo de la cara	No hablar nada
Estar en la Luna	Llorar muchísimo

Apartado B. Busca un significado para cada una de las siguientes expresiones y crea una oración con cada una.

- Sacar los trapos sucios.
- El mundo es un pañuelo.
- Las palabras se las lleva el viento.
- Tirar la piedra y esconder la mano
- Ser un loro.
- Arrimar el hombro.

2.2. Actividad de desarrollo

En esta actividad, después de que el alumnado haya comprendido lo que son las frases hechas y los refranes con sus significados, se presentará un texto para que sea completado con varias expresiones. Esta actividad se realizará de manera individual, pero se corregirá en común con toda la clase y así llegar a la respuesta correcta de forma conjunta. Los recursos para realizar esta actividad son similares a los necesitados en la actividad anterior, la ficha con la actividad y la explicación, además de dos bolígrafos, uno azul o negro y otro de un color diferente para corregir.

Actividad 2. Rellena los huecos del texto con las expresiones del recuadro.

Al rojo vivo - Agua de borrajas - Es un loro - Echar una mano - Plantó cara - No tiene dos dedos de frente - Más lista que el hambre - Está en la Luna - Toman el pelo - Más buena que el pan

Pablo es un niño que y que siempre Suerte que su amiga Rocío, que es, aunque es, le ayudaba con las tareas del cole, le encanta Algunos compañeros de Pablo y Rocío son un poco malos y a Pablo, hasta que un día Pablo a sus compañeros, y aunque la situación se puso todo quedó en y solucionaron sus problemas.

2.3. Actividad de consolidación

La última actividad se basará en crear un diálogo entre Rocío y Pablo en el que se recreará la situación anterior, además en este diálogo intervendrán también los compañeros que se meten con Pablo. Una vez creado el diálogo, se representará en el aula haciendo una especie de teatro. Al igual que la primera actividad tiene mucho valor ver cómo el resto de la clase representa el diálogo, no solo por el vocabulario, sino también por lo referente a la comunicación verbal de este caso, lo que nos ayuda a ver las diferentes maneras de interpretar a misma situación. Los recursos para este pequeño teatro van a ser, la actividad anterior corregida, un folio en blanco o un cuaderno para crear el diálogo del teatro, un bolígrafo y rotuladores o pinturas de colores para diferenciar los papeles de cada uno y que así sea más sencillo hacer el teatro. El enunciado sería el siguiente:

Actividad 3. Con el texto del ejercicio anterior corregido, crea por grupos, un diálogo y representalo como si fuera un pequeño teatro. ¡A actuar!

3. Conclusiones

Es importante despertar la motivación en el alumnado y, a través de estas actividades sencillas pero dinámicas, se puede conseguir. Teniendo en cuenta que se corrigen en común, facilitará mucho el trabajo al alumnado a la hora de realizarlas, y en el caso de resultar complicadas.

Referencias

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE-A-2022-3296 24386 (2022). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157> [Fecha de consulta: 25/10/2023].

Ruiz Mitjana, L. (28 de enero de 2020). Trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo: ¿qué es? *Psicología y Mente*. Recuperado de <https://psicologiymente.com/clinica/trastorno-mixto-lenguaje-receptivo-expresivo> [Fecha de consulta: 25/10/2023].

1. Introducción

El proceso de aprendizaje es complejo y multifacético. Los conocimientos que proporciona la educación se dan a través de la interacción entre las personas, por este motivo, existe gran relevancia por la enseñanza del lenguaje y la comunicación en el ámbito escolar. Una de las principales fuentes de adquisición de dichos conocimientos se da a través de la lectura y la escritura, por ello, el proceso de aprendizaje está en gran parte dominado por la habilidad de la comprensión lectora y la expresión escrita. Por tanto, ambas habilidades son fundamentales tanto en mundo académico y como en el desarrollo humano. Es imprescindible comprender la importancia de ambos conceptos ya que un uso eficaz permite un gran alcance de la autonomía del aprendizaje.

Fomentar ambos hábitos desde los primeros niveles académicos pueden traer numerosos beneficios, impulsar al alumnado a crear motivación por la lectura también puede significar mejorar el rendimiento académico, su pensamiento crítico, su comunicación y desarrollar capacidades de retención de la información. Una de las funciones que el docente comprende en este proyecto es tener en cuenta que la mayor parte de los aprendizajes de la vida escolar depende de las habilidades lectoras que el mismo educador logre desarrollar en el alumnado.

Esta reflexión en torno a estas cuestiones está destinada a un alumnado de Educación Primaria, concretamente de 3º curso, aria (de entre 8-9 años), en un contexto de enseñanza en España. Las actividades se realizarán en parejas, en pequeños grupos o en conjunto, de modo. Teniendo en cuenta la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, conocida como LOMLOE, vigente actualmente, se trabajarían, especialmente, las siguientes competencias específicas:

- Competencia específica 2: Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda aspectos formales y de

contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.

- Competencia específica 4: Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.
- Competencia específica 5: Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.

2. Propuesta de actividades

2.1. Actividad de contextualización

Esta actividad contextualizará el tema que se va a tratar en clase sin la necesidad de su dominio. Ejercitaremos nuestro conocimiento con actividades que se puede ver en el día a día, de forma que los estudiantes se irán introduciendo con conocimientos con los que ya cuentan. La actividad consistirá en el reparto individual de dos fichas con diferentes apartados (véanse Anexo I y Anexo II). Hacer la actividad de forma individual nos proporcionará información concreta de cada alumno.

La ficha consta de 2 apartados: con el primero se escuchan tres canciones comúnmente conocidas por el alumnado de estas edades: “Estaba el señor don gato”, “En la calle 24” y “Voy a ser el rey león”. Posteriormente se deberá escribir de qué trata la canción, es decir, ¿cuenta una historia?, ¿Es alegre o triste?, ¿Por qué?, ¿De qué habla la canción?... Con este ejercicio se intentará introducir nuevos métodos sobre los que aplicar los conocimientos de comprensión lectora y expresión escrita.

En segundo lugar, como segundo ejercicio el alumnado deberá resumir gráficamente, es decir, representar con un dibujo la descripción de una de las canciones que se ha tenido que realizar anteriormente. Lo que se ha

entendido de esa canción lo deberán de dibujar y para ello se empleará la creatividad como otro método de expresión. Con esto conseguiremos que se haga un resumen visual y conciso, para proyectarlo en un papel con total libertad de expresión.

Al final de la realización de esta actividad, se pondrá en común los resultados de los alumnos para fomentar los debates y la resolución de problemas.

2.2. Actividad de desarrollo

En esta fase se contará con dos propuestas; crear un juego de roles y la inclusión de la creatividad en el aula. Se tratará de ir desarrollando los errores corregidos en actividades anteriores e ir progresando sobre el tema de la comprensión de la lectura y la expresión de la escritura. La actividad se empezará con una lectura en voz alta. Se le proporcionará al alumnado un fichero que contenga la lectura y las instrucciones de la actividad (véanse Anexo III, Anexo IV y Anexo V). Se elegirá aleatoriamente el turno para participar y leer en voz alta, el resto seguirá la lectura.

Una vez hecho esto, se empezará con la primera propuesta de actividad: en grupos de 5 se creará un juego de roles, donde cada grupo deberá hacer una recreación de la historia anteriormente leída, en primera persona. Cada miembro de cada grupo debe participar desempeñando un papel de un personaje de la historia. Se tratará de que cada grupo realice una maniobra y se expondrá al final. Antes de la exposición, se comenzarán la segunda propuesta de la actividad: entre los miembros del grupo deberán crear un final que se adapte a la historia empleando su creatividad. Tras realizar las exposiciones se debatirá cuál es la obra más creativa, realista y qué mejor se adapte al contexto de la historia que se ha leído anteriormente, el grupo elegido por mayoría será el ganador. Por último, una vez realizado todo el proceso de la actividad se acabará de leer la lectura para ver el final que la misma cuenta y debatir sobre ello.

La actividad se ha pensado para optimizar ciertos aspectos que se dan en las aulas. Como por ejemplo leer en voz alta. Este método es bastante común en primaria, ya que, al leer en voz alta, se obliga a prestar atención al contenido de una forma más activa, sin tener tantas distracciones, a la vez de hacerse más ameno para el alumnado. Por otra parte, la proposición

de hacer una actividad grupal también ayuda tanto el desarrollo personal como el académico del niño. Entre muchas otras cosas, los grupos fomentan motivación e interés en la realización del ejercicio. Además, ponen en común ideas, lo que supone la creación de debates y resolución de problemas. La realización de la obra se hace con la finalidad de ver el grado de interpretación que desempeña el alumnado, la forma en la que comprenden la trama, y la creación de un final supone medir el nivel de creatividad.

2.3. Actividad de consolidación

Para terminar, se desarrollará la actividad “El diario de Marcela” con la que se pretende que el alumnado aplique lo que se ha aprendido sobre las lecturas y sobre las correcciones en sus formas de expresión. Esta actividad consiste en la creación de un diario ficticio. Primeramente, se entregará una ficha con una lectura que se deberá realizar individualmente (véanse Anexo VI, Anexo VII y Anexo VIII). A continuación, se deberá formar sus propios diarios ficticios de manera que el alumnado ejerza de voz narrativa y escriba acerca de lo que con anterioridad se ha leído.

3. Conclusiones

Con estas actividades se pretende trabajar la comprensión lectora y la expresión escrita. En la primera actividad, el hecho de oír canciones tiene el objetivo de aprender con un recurso motivador que utilizan en su vida cotidiana. En el caso de la segunda actividad, “juego de roles creativos”, a la hora de hacer grupos y dar libertad para hacer la actividad es igualmente beneficioso para trabajar la cooperación. Al final y al cabo, la creación del final del cuento (uno de los propósitos de la actividad), nunca puede estar mal, ya que es resultado de la imaginación. Por último, la tercera actividad, “el diario de marcela” es un medio que introduce completamente al alumnado en el contenido ya que se tratará de meterse en el papel de Marcela y entender sus problemas, para después saberlos explicar.

Anexos

Anexo I

ACTIVIDAD 1 : ¡BAILEMOS ESTAS LETRAS!

A continuación sonarán tres canciones muy conocidas, escúchalas detenidamente y haz un breve resumen de lo que se dice en las letras:

Estaba el señor Don Gato

Voy a ser el Rey Leon

En la calle 24


Fuente: Elaboración propia.

Anexo II

ACTIVIDAD1 : ¡BAILEMOS ESTAS LETRAS!

¿Te han gustado las canciones? Ahora haz un dibujo para cada canción, algo que te recuerde a lo que has escuchado...

Estaba el señor Don Gato	
	Voy a ser el Rey Leon
En la calle 24	



Fuente: Elaboración propia

Anexo III

ACTIVIDAD 2: JUEGOS DE ROLES CREATIVOS

Lee la siguiente historia y sigue las instrucciones:

Claudia era una talentosa bailarina, apasionada por la danza desde una edad temprana. Su mejor amiga, Emma, compartía su amor por el arte del baile. Juntas, soñaban con entrar en la prestigiosa academia de danza de la ciudad.

El día de la gran audición finalmente llegó. Claudia y Emma se presentaron ante un público ansioso, pero cuando los resultados se anunciaron, el nombre de Claudia no fue llamado. El profesor Luis la humilló públicamente, haciendo que Claudia se sintiera devastada.

Después de su dolorosa experiencia en la academia, Claudia decidió llevar su pasión por la danza a las calles. Bailaba con pasión y dedicación, compartiendo su talento con cualquiera que quisiera verla. Fue entonces cuando la famosa artista Margarita la descubrió y quedó impresionada por su talento.

Margarita ofreció a Claudia la oportunidad de unirse a su grupo de baile y juntas, conquistaron los escenarios de todo el mundo. Mientras Claudia alcanzaba el éxito, Emma finalmente ingresó a la academia y se destacó como una bailarina excepcional.

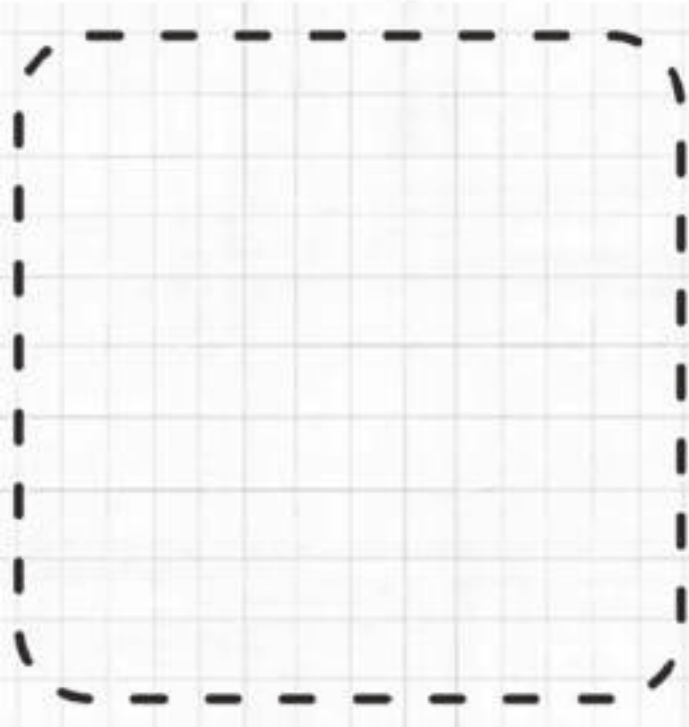
Pablo, el novio de Claudia, había apoyado a Claudia en su momento de necesidad, pero en un giro inesperado del destino....

Fuente: Elaboración propia

Anexo IV

ACTIVIDAD 2: JUEGOS DE ROLES CREATIVOS

Antes de que llegue el final, únete con tu compañero. Imaginad cómo continúa la historia. Escribidla aquí:



En grupos de 5, ocupad cada uno un personaje de la historia y representadla con el final que habéis añadido, cread una minioobra de teatro y... ¡ Que gane el mejor !

Fuente: Elaboración propia

Anexo V

ACTIVIDAD 2: JUEGOS DE ROLES CREATIVOS

¿No te preguntas cómo acabó realmente la historia? Continúa leyendo:

...Conoció a Emma en la misma academia. Impresionado por su talento, se enamoró de Emma y la eligió sobre Claudia. Años después, Pablo se encontró con Claudia en un escenario, observando su asombroso desempeño y lamentando la decisión que había tomado en el pasado.

Fuente: Elaboración propia

Anexo VI

ACTIVIDAD 3: EL DIARIO DE MARCELA

Lee la siguiente historia y sigue las instrucciones:

Había una vez una niña llamada Marcela que vivía en un hermoso pueblo de Brasil. Desde que era pequeña, le encantaban los caballos, y su pasión por ellos crecía día a día. Marcela era una gran jinete, pero su amor más grande era su yegua Luna, que había sido su amiga desde siempre.

Marcela tenía un gran sueño: debutar en el prestigioso premio de equitación de salto de Río de Janeiro. Para lograrlo, entrenaba muchísimo y participaba en campeonatos locales. Ganaba dinero con sus victorias, y todo su esfuerzo comenzaba a dar frutos.

Un día, un desconocido del pueblo, que no se relacionaba con nadie, era frío, antipático y tirano, ofreció a Marcela una gran cantidad de dinero a cambio de su querida yegua Luna. El viejo, pensaba que la yegua era especial y se obsesionó con ella, empezó a investigarle a estudiar sus entrenamientos y sus paseos, se encargaba de seguir a Marcela y a Luna, para ver cuál era su rutina y cada paso de daban, se tramaba algo...

Fuente: Elaboración propia

Anexo VII

Marcela se negó, Luna era mucho más que un caballo para ella; era su mejor amiga. Juntas pasaban horas paseando y compartiendo momentos especiales.

Un día, mientras paseaban por el mismo sitio de siempre, Marcela y Luna se detuvieron como para descansar y beber agua en el mismo banco de todos los días. Marcela comió su merienda y Luna se acercó a la orilla de un pequeño estanque que cruzaban a menudo, pero cuando regresaron a casa, notó que Luna estaba rara, cansada y aturdida. Marcela llena de preocupación rápidamente busco ayuda. El veterinario que la socorrió de urgencia descubrió que Luna estaba intoxicada por el agua que había bebido, envenenada por aquel viejo rencoroso, como no pudo tener a luna, no quiso que nadie más la tuviera.

Marcela estaba desesperada y asustada, pero, tras semanas de cuidados, Luna logró recuperarse. Sin embargo, Marcela sabía que su amiga nunca estaría a salvo mientras el viejo aquel siguiera pululando por la zona.

Por amor a Luna, Marcela tomó una valiente decisión. Después de su recuperación, la liberó en el campo, donde podría ser una yegua feliz y libre. Marcela quería que Luna viviera sin ser observada y deseada por obsesión. Priorizó la amistad y felicidad de su yegua por encima de la fama

Fuente: Elaboración propia

1. Introducción

Dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura la competencia clave que se aborda es la Comunicación Lingüística para el primer ciclo de Educación Primaria, primer y segundo curso (6-7 años), en un contexto de enseñanza en España. Teniendo en cuenta la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, conocida como LOMLOE, vigente actualmente, se trabajarían, especialmente, las siguientes competencias específicas:

- Competencia específica 1: Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.
- Competencia específica 4: Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.
- Competencia específica 10: Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.

A los contenidos propiamente curriculares, en esta reflexión se suma la importancia de la inclusión y el respeto por el alumnado que presenta diversidad funcional y, por tanto, posee formas distintas de acceder al contenido que se aborda en la jornada educativa. En este caso, no se pretende diseñar actividades como si se tratara de una persona profesional de pedagogía terapéutica, logopeda o cualquier tipo de especialista en

necesidades educativas especiales, solo se quiere resaltar la situación que se puede vivir en una clase, pensando en realidades donde a algún/a estudiante puede tener algunas dificultades.

2. Propuesta de actividades

2.1. Actividad de contextualización

La primera actividad va a estar focalizada en la fiesta de la Navidad y es a través de la adquisición de la fonética y el desarrollo del léxico como se introducirán conceptos relacionados con esta celebración para ampliar el vocabulario y poder conocer mejor las tradiciones de nuestro entorno. Por otro lado, se trabajará la empatía entre el alumnado ante posibles carencias de audición o de visión. Estos sentidos son la principal vía de entrada de los conocimientos que se quieren introducir en esta asignatura, pero en la realidad de un aula puede haber todo tipo de situaciones. Es por ello por lo que previamente toda la clase observará un vídeo acerca de cómo podemos hacer entre todos más fácil el desarrollo del lenguaje desde las clases (Navidad - Aprende Lengua de Signos Española LSE / Tutorial InfoSordos - YouTube). Con este vídeo se quiere presentar una forma en la que el alumnado pueda entender que hay diversas formas de comunicarse que el papel escrito o la transmisión oral. También se adjunta una pequeña hoja escrita con el sistema Braille (véase Anexo I) donde aparece vocabulario relacionado con la Navidad, para que se pueda ver y practicar mientras se explica el sistema por parte del docente. También se trabajará la expresión “Feliz Navidad” con el lenguaje de signos mediante esta imagen.



([Blog 1°C \(2012/2013\): PRACTICAMOS LSE \(primerocgaudem2012-2013.blogspot.com\)](http://Blog 1°C (2012/2013): PRACTICAMOS LSE (primerocgaudem2012-2013.blogspot.com)))

Con esta actividad inicial se pretende dar conocer la evidencia de nuestra variedad lingüística de manera multimodal y a su vez crear un clima en clase de tolerancia y respeto. Para concluir esta primera parte se pedirá al alumnado que busque o pregunte en sus familias un poema, refrán o breve canción navideña donde aparezcan palabras nuevas relacionadas con esta festividad. Pueden ser relacionadas con la ropa, la decoración o quizá el menú pero que tengan clara relación con el vocabulario propio de la navidad.

2.2. Actividad de desarrollo

Con la pequeña explicación de las diferentes formas de expresarse, se propone hacer unas felicitaciones navideñas donde el alumnado exprese libremente sus deseos para esta fiesta a sus seres queridos y al grupo de clase de clase utilizando vocabulario nuevo y repasando conceptos. Estas felicitaciones se crearán en pequeños grupos de 3 o 4 alumnos, en tamaño A4 para que sea más cómodo poder plasmar las ideas y materiales que se crea necesarios. Las instrucciones para la realización de las felicitaciones consisten en que se debe transmitir el mismo mensaje en diferentes modalidades. Para ello, se proporcionarán mensajes escritos en escritura Braille como pictogramas sobre el lenguaje de signos para indicar lo que quieren decir. Por supuesto se tendrá a su disposición todo el vocabulario relacionado con la actividad pudiéndose seleccionar aquellas palabras y expresiones que más adecuadas parezcan.

2.3. Actividad de consolidación

Esta tercera actividad tiene dos partes: la primera es reflexionar y poner una puesta en común toda la clase sobre que han aprendido sobre las diferentes formas de expresión y el vocabulario nuevo sobre la festividad de la Navidad y tradiciones típicas de nuestro entorno. La segunda parte consistirá en hacer entre todos un mural con las diferentes tarjetas que hemos elaborado, el cual se expondrá en los pasillos de la clase para que se vea y manipular este material para comprobar que la transmisión de los mensajes pueden ser de manera multimodal. El docente se interesará en que el alumnado compruebe que es capaz de elaborar mensajes de forma libre, con el vocabulario y las herramientas adecuadas, y que es recibido por los receptores sin ningún problema.

3. Conclusiones

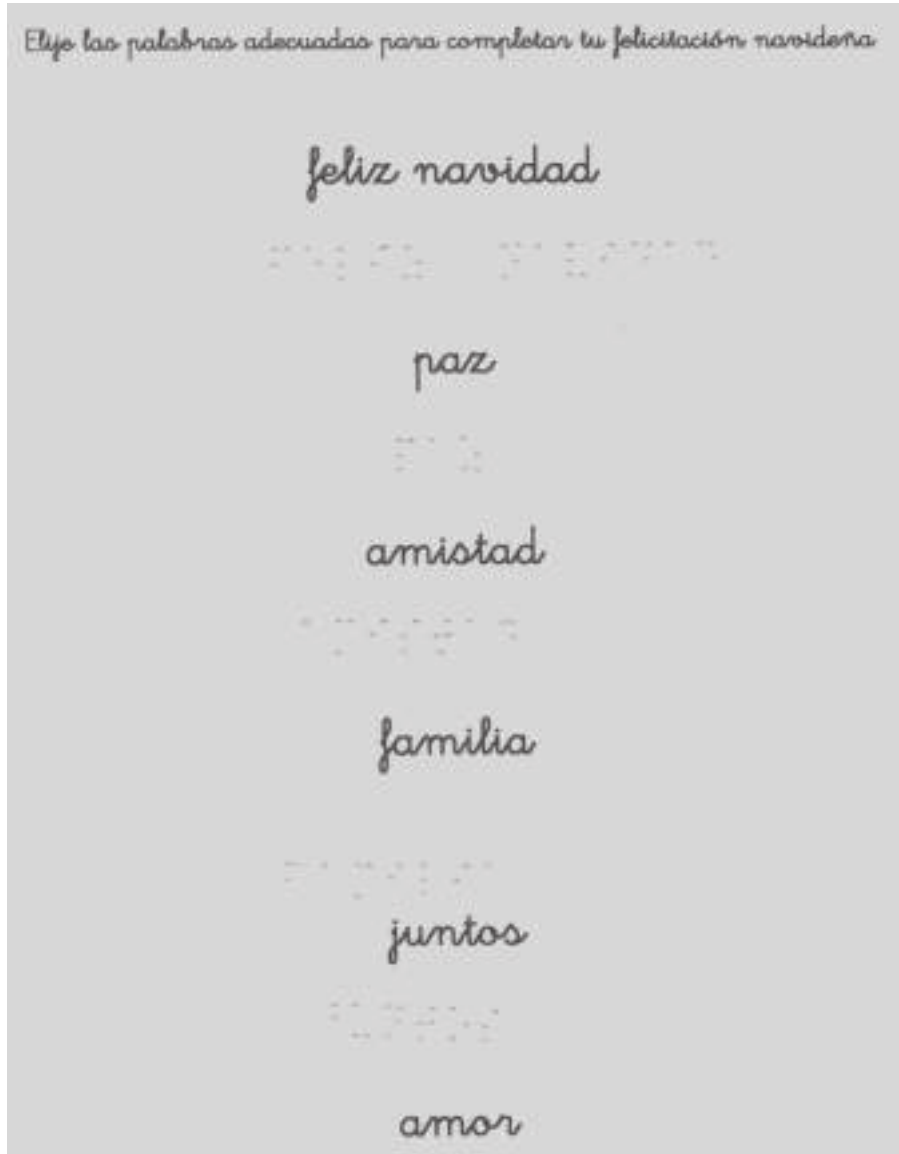
Con esta actividad se ha pretendido poner en práctica un planteamiento un tanto arriesgado pero necesario. Sin perder de vista el objetivo que es el desarrollo del nuevo léxico y mejorar la comprensión oral y escrita a través de la selección y creación de mensajes propios, se ha querido completar este proceso con otras formas de expresión que deben ser conocidas por el alumnado y que sean accesibles para su uso en caso de necesitar o querer usarlas. Es una realidad que en las aulas están surgiendo cambios, pero también hay que recordar que habrá cosas que no van a cambiar y la motivación y el interés del alumnado por el manejo de la lengua y el disfrute de la literatura dependen en gran medida de la labor que su docente haga en estas etapas.

Referencias

- InfoSordos. (s.f). Navidad-Aprende Lengua de Signos Española LSE/ Tutorial Infosordos. [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=PghiztKoUlw> . [Fecha de consulta 5/11/2023]
- Primer ciclo. (20 de diciembre de 2012). *Practicamos LSE*. Blog 1°C (2012/2013). Recuperado de <http://primerocgaudem2012-2013.blogspot.com/2012/12/practicamos-lse.html> [Fecha de consulta 2/11/2023].
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. BOE-a-2022-3296 24386 (2022). Recuperado de [Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. \(boe.es\)](#) [Fecha de consulta 12/11/2023]

Anexo

Anexo I



Fuente: Elaboración propia

