

Innovación y nuevos enfoques en la enseñanza de la lengua, la literatura y la cultura hispanas

Experiencias prácticas para llevar al aula

Teresa Fernández-Ulloa y Elia Saneleuterio, eds.



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

**Innovación y nuevos enfoques
en la enseñanza de la lengua, la literatura
y la cultura hispanas**

Experiencias prácticas para llevar al aula

**Innovación y nuevos enfoques
en la enseñanza de la lengua, la literatura
y la cultura hispanas**

Experiencias prácticas para llevar al aula

Teresa Fernández-Ulloa y Elia Saneleuterio, eds.

Comité científico

Dra. Sarah Anderson, California State University, Chico (Estados Unidos)
Dra. Laura Arroyo Martínez, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (España)
Dr. Juan Carlos Casañ Núñez, Universitat de València / Grupo de investigación TALIS (España)
Dra. Eugenia Charoni, Flagler College, St. Augustine, Florida (Estados Unidos)
Dr. José Coloma Maestre, Universitat de València / Grupo de investigación TALIS (España)
Dra. Melissa Culver, Texas A&M University-Corpus Christi (Estados Unidos)
Dr. Javier de Santiago-Guervós, Universidad de Salamanca (España)
Dra. Marta García García, Universidad de Salamanca (España)
Dra. Rita de Cássia Miranda Diogo, Universidad do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)
Dra. Alyssa Holan, University of Wisconsin-Patteville (Estados Unidos)
Dra. María del Carmen Méndez Santos, Universidad de Alicante (España)
Dra. Susana Rodríguez Barcia, Universidad de Vigo (España)
Dra. Inmaculada Rodríguez Moranta, Universidad Internacional de La Rioja (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)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

© Las autoras y los autores, 2025

© De esta edición: Universitat de València, 2025

Maquetación: Letras y Píxeles, S.L.

Fotografía de cubierta: Firnthirith

ISBN (PDF): 978-84-9133-726-3

<https://doi.org/10.7203/PUV-OA-726-3>

Índice

Introducción	9
TERESA FERNÁNDEZ-ULLOA Y ELIA SANELEUTERIO	
Volteando el iceberg cultural.....	15
LAURA RUBIO	
<i>Primavera 2020</i> , el <i>thriller</i> juvenil para aprender español a través de situaciones de aprendizaje.....	23
MARÍA PAREJA OLCINA	
Salir de <i>La casa de Bernarda Alba</i> o cómo leer con perspectiva de género en 2.º de Bachillerato.....	39
OIER QUINCOCES	
Cultura e interculturalidad en la creación de libros de texto para la enseñanza del español como lengua extranjera en las aulas universitarias canadienses: el experimento de <i>Coincidencias I</i> y <i>Coincidencias II</i>	49
CRISTINA RUIZ SERRANO	
El subtítulo televisivo en la predicción meteorológica como actividad inclusiva en ELE	57
MARÍA JOSÉ RODRÍGUEZ-CAMPILLO Y ANTONI BROSA-RODRÍGUEZ	
Enseñanza de ELE en la infancia a través de la dramatización	63
JUAN REDONDO JUSTO	
Creación de una biblioteca digital a través de metodologías activas y TIC con futuro profesorado de Educación Infantil	73
M.ª ALMUDENA CANTERO SANDOVAL	
Lectura para favorecer la igualdad: propuesta didáctica a través del cuento.....	83
MIGUEL SOLER GALLO	
Machado y <i>La lengua de las mariposas</i> : un modelo de secuenciación didáctica en el aula de Lengua Española	91
PILAR ÚCAR	
Estrategias relacionadas con la adquisición de vocabulario y con la competencia lectora en un curso de aprendizaje de la lengua a través del contenido	99
TERESA FERNÁNDEZ-ULLOA	
Propuesta didáctica transversal de <i>escape room</i> para aprender español como lengua adicional en contexto educativo formal	115
MARGARITA ISABEL ASENSIO-PASTOR	

Introducción

TERESA FERNÁNDEZ-ULLOA
California State University, Bakersfield, Estados Unidos

ELIA SANELEUTERIO
Universitat de València, España

ESTE libro responde al interés por las experiencias prácticas en el aula de español, como primera y segunda lengua (lengua de herencia y de acogida), con enfoques y metodologías diversas, desde la enseñanza de la literatura, el cine, la televisión o el arte en el aula; teniendo en cuenta las disciplinas lingüísticas en el desarrollo de la competencia comunicativa, las tecnologías de la información y la comunicación, el aprendizaje socio-emocional, la competencia global y los ODS, la interculturalidad, las rutinas de pensamiento...

Se pretende, por un lado, hacer un repaso de aspectos clásicos, como la forma de llevar la gramática a las clases de lengua, pero, por otro, considerar las aportaciones de nuevos enfoques y reivindicar la competencia comunicativa, incluyendo elementos culturales (cuentos, novelas, series...) y desarrollando la interculturalidad en el aula, es decir, la relación que se establece entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro.

El contenido del libro se estructura en capítulos independientes, cuyo hilo conductor es el de proponer actividades prácticas para llevar a la clase de español, buscando la intersección entre lengua, cultura y literatura, y haciéndolo tanto desde la perspectiva de la enseñanza de lengua primera o de herencia como segunda o de acogida, además de apuntar, como se ha dicho, a los distintos elementos que las clases pueden integrar: gramática y competencias lingüísticas clásicas desde enfoques novedosos, como el aprendizaje basado en proyectos, el uso de tecnologías digitales, la gamificación y la clase invertida, entre otros. Con esto, se fomenta la participación y el pensamiento crítico, promoviendo el aprendizaje colaborativo intercultural, conectando al estudiantado con el contexto sociocultural hispano y profundizando en su comprensión de las variaciones lingüísticas y las narrativas históricas.

Se trata de enfoques fundamentales para mantener al alumnado comprometido, conectado y motivado. En las páginas que siguen se incluye, por tanto, una selección de ideas y experiencias prácticas que intentan conseguirlo y que, si bien corresponden a contextos educativos concretos y están relacionadas con textos específicos, se presentan de forma que puedan adaptarse y ser aplicadas en cualquier situación o con otros materiales. Presentamos a continuación un resumen de cada capítulo.

Volteando el iceberg cultural, Laura Rubio (University of Alabama, Estados Unidos)

Desde que en 1976 Edward Hall desarrolló la representación visual de un iceberg para recoger los aspectos culturales tanto externos como internos, la imagen se ha utilizado como

modelo para otras disciplinas. En este trabajo se muestra cómo el iceberg «se volteó» en una clase universitaria sobre el español en Estados Unidos. Normalmente, el alumnado asocia la cultura hispana con la comida típica, la música y algunos artistas de fama. Sin embargo, cuando se les pregunta sobre aspectos culturales más internos, los desconocen. Partiendo de esta situación, propone un proyecto basado en un estudio de campo para ampliar sus conocimientos, a la vez que se le permite explorar aquella parte de la cultura más desconocida. Se les pide que exploren el aspecto interno del iceberg, como el lenguaje corporal, la noción del tiempo y el espacio, entrevistando a personas de la comunidad hispana, alejándose así de los libros de texto y los estereotipos, pero sobre todo compartiendo con su clase su crecimiento personal en el ámbito académico.

Primavera 2020, el thriller juvenil para aprender español a través de situaciones de aprendizaje, María Pareja Olcina (grupo de investigación TALIS - IES Violant de Casalduch, Benicàssim, España)

Esta propuesta metodológica se centra en la implementación de situaciones de aprendizaje contextualizadas para fomentar el gusto por la lectura y desarrollar habilidades fundamentales en estudiantes adolescentes. Siguiendo el enfoque basado en tareas y las directrices de la nueva ley educativa en España, el trabajo se destaca por utilizar la literatura juvenil, específicamente la obra *Primavera 2020*, como punto de partida para crear situaciones de aprendizaje diseñadas para abordar temas críticos como la salud mental, el abuso de sustancias, el duelo y otros puntos críticos contemporáneos que enfrenta la juventud. Estas situaciones de aprendizaje se adaptan a la diversidad del aula, incorporando estrategias inclusivas y considerando el contexto emocional y social del alumnado. Con esta propuesta se pretende desarrollar habilidades comunicativas y promover el pensamiento crítico en la adolescencia, ya que tiene como objetivo empoderarla para que aprenda de modo autónomo y crítico y tenga herramientas para superar los desafíos del mundo actual.

Salir de La casa de Bernarda Alba o cómo leer con perspectiva de género en 2.º de Bachillerato, Oier Quincoces (Universidad del País Vasco UPV/EHU, España)

En el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, esta propuesta aborda el trabajo de la perspectiva de género en las aulas de segundo curso de Bachillerato a través de *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca. La elección de esta obra no es arbitraria, ya que suele figurar en la nómina de lecturas obligatorias para la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) en varias comunidades de España, como Andalucía o País Vasco. Del mismo modo, la preocupación por el género y las relaciones de desigualdad a las que ha dado lugar es una constante en la obra de García Lorca, como lo demuestran sus personajes tanto femeninos como masculinos. Durante generaciones, la masculinidad ha admitido una única lectura, a partir de la que se han configurado unas pautas de comportamiento determinadas que han tenido y tienen su reflejo en el entorno escolar. A partir de esa crítica a lo establecido, se pretende hacer reflexionar al estudiantado sobre nuevas formas de ser y de relacionarse que no entrañen discriminación o desigualdad. El principal objetivo de la unidad didáctica presentada, que tiene la coeducación y las metodologías activas como eje, es, pues, proporcionar recursos y herramientas de análisis que permitan al alumnado desarrollarse libremente y entender el género como una entidad en construcción que también puede ser inclusiva, abierta y sin prescripciones.

Cultura e interculturalidad en la creación de libros de texto para la enseñanza del español como lengua extranjera en las aulas universitarias canadienses: el experimento de *Coincidencias I* y *Coincidencias II*, Cristina Ruiz Serrano (MacEwan University, Edmonton, Alberta, Canadá)

La enseñanza del español como lengua extranjera en muchos países (como en el caso que se ejemplifica aquí: Canadá) suele venir acompañada de ciertos problemas recurrentes. Generalmente, el profundo desconocimiento de las culturas de los países hispanohablantes por parte del alumnado no llega a superarse, debido a la separación entre cultura y gramática que afecta a la mayoría de los libros de texto. Además, al igual que los manuales universitarios de Europa suelen estar editados en España, los de Canadá son editados en los EE. UU. y el material cultural suele relacionarse solo con las comunidades hispanas residentes en el país.

Con el propósito de paliar esta situación y potenciar la interculturalidad entre el mundo hispano y Canadá en el aula, así como introducir la Cultura/cultura de los países hispanohablantes en el aprendizaje del español, en MacEwan University se ha trabajado en la creación de materiales específicos para el contexto canadiense, experiencia que ha culminado con la publicación *in situ* de dos libros de texto: *Coincidencias I* y *Coincidencias II*. Se exponen en este capítulo la metodología y el enfoque pedagógico utilizados, se presentan ejemplos de materiales creados y se analiza el impacto que la adopción de estos libros de texto ha tenido en el proceso educativo para así sugerir ideas y caminos a profesorado de universidades de países diversos que quieran inspirarse en esta experiencia para sus clases.

El subtítulo televisivo en la predicción meteorológica como actividad inclusiva en ELE, María José Rodríguez-Campillo y Antoni Brosa-Rodríguez (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España)

Según datos del INE de 2020, en España hay más de 1 300 000 personas con problemas auditivos. Esto subraya la necesidad de abordar el tema de la inclusión en el aula de lenguas extranjeras, ya que la comunicación es un derecho fundamental, independientemente de las capacidades. Esto es algo también señalado por el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 10, que busca reducir las desigualdades. La inclusión de subtítulos en el aula se alinea perfectamente con ello, ya que facilita el acceso a la comunicación para personas con deficiencias auditivas, reduciendo así una forma de desigualdad. Se propone en este capítulo una actividad práctica que utiliza vídeos del programa del pronóstico del tiempo con subtítulos generados automáticamente (por la cadena de televisión) y que son imperfectos en muchos niveles lingüísticos, lo que permite que el alumnado lleve a cabo esta actividad holísticamente. Deberán ejercer de correctores, siguiendo unas pautas. Además, la elección del tema de los vídeos permite la adquisición de conocimientos culturales que a menudo se pasan por alto en las clases de español como lengua extranjera.

Enseñanza de ELE en la infancia a través de la dramatización, Juan Redondo Justo (Universidad Camilo José Cela, Madrid, España)

El profesorado de Educación Primaria en España se enfrenta a retos diarios, entre los que destaca la necesidad de integrar a estudiantado extranjero sin conocimientos previos del idioma vehicular en el aula, y que, a pesar de las dificultades, tiene que alcanzar los objetivos marcados en el currículo. El incremento de la inmigración proveniente de países donde el español no es lengua oficial destaca aún más la necesidad de luchar por la inclusión y la integración de este alumnado en el aula y también en la sociedad.

Este trabajo plantea una propuesta de innovación en la enseñanza de ELE para el público infantil, centrada en la dramatización como recurso educativo. Se propone un proyecto donde el estudiantado realizará el guion, dirigirá e interpretará sus propios cortometrajes. Se persigue incrementar su interés y motivación, además de fomentar la competencia intercultural, empatía, tolerancia y respeto, tanto en el alumnado nativo como en el extranjero.

Creación de una biblioteca digital a través de metodologías activas y TIC con futuro profesorado de Educación Infantil, M.^a Almudena Cantero Sandoval (Universidad Internacional de La Rioja, España)

El capítulo presenta una propuesta didáctica para una asignatura de literatura infantil en un grado universitario de Educación Infantil. Se basa en la idea de que la literatura es una herramienta muy útil porque contribuye al desarrollo de la imaginación, fomenta el pensamiento crítico y ayuda a cultivar la empatía en la infancia.

La propuesta desarrolla la implementación de metodologías activas, concretamente, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el *flipped learning* y la gamificación para impartir la asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil a lo largo de todo un cuatrimestre.

Se propone una metodología innovadora en la que el alumnado participe en sesiones lectivas donde puedan experimentar con las diferentes categorías de literatura infantil aprendiendo los conceptos teóricos de un modo práctico. Así, el futuro profesorado aprenderá a seleccionar textos adecuados para diferentes edades, a adaptar historias y a utilizar recursos didácticos digitales para posteriormente enseñar la literatura infantil. Del mismo modo, por sus características, el proyecto será evaluado de modo continuo con la entrega de tareas y prácticas que pretenden desarrollar las habilidades críticas y reflexivas del estudiantado.

Lectura para favorecer la igualdad: propuesta didáctica a través del cuento, Miguel Soler Gallo (Universidad de Salamanca, España)

Se presentan aquí planos de análisis y orientaciones didácticas en torno al cuento «La mano de la niña», de la escritora y abogada Mercedes Formica (Cádiz, 1913 – Málaga, 2002), que, entre otros temas, trata de desigualdades e injusticias en el ámbito del Derecho privado, concretamente en materia de divorcio o separación matrimonial durante buena parte del siglo xx. Se halla el tema en sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por la ONU en 2018 dentro de la Agenda 2030 y de aplicación universal para mejorar la vida de los seres humanos, en concreto con los ODS 4 y 5 («Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» y «Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas»).

Aparte de en una clase de lengua y literatura españolas y de español como lengua extranjera de niveles superiores, pueden utilizarse las actividades propuestas en la materia de Historia de España, al tratarse cuestiones de género y la situación jurídica de la mujer durante la II República y el franquismo. Igualmente, resultan útiles para analizar la evolución de los derechos de las mujeres con perspectiva histórica en comparación con otros países. En el aula de lengua y literatura españolas, el cuento encajaría como recurso de reflexión sobre el tema de la narrativa de posguerra, concretamente, en el período de principios de la década de los cincuenta, cuando irrumpen las corrientes de compromiso social en el arte y

el realismo de tipo testimonial, es decir, para cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria o para el segundo curso de Bachillerato.

Machado y *La lengua de las mariposas*: un modelo de secuenciación didáctica en el aula de Lengua Española, Pilar Úcar (Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, España)

En la actualidad, se asiste al insistente manejo de un concepto que no resulta ajeno a casi nadie y mucho menos a quienes enseñan idiomas; se trata de la transversalidad. Poco o nada queda ya de los compartimentos-estanco de hace unas décadas, cuando las materias educativas, por muy afines que fueran, se encontraban fuera de un mismo tejido académico, es decir, no se producía trasvase alguno entre competencias comunes, actividades didácticas y resultados de aprendizaje, o lo que es lo mismo, permanecían las enseñanzas limitadas a las guías docentes correspondientes de cada curso, sin tener en cuenta los puntos de intersección que podían ofrecer entre sí.

En este caso, se describe una secuenciación didáctica que se practica en el aula de Lengua Española con alumnado nativo y extranjero de primer curso de universidad en la titulación de Traducción y Comunicación. Se aúnan la poesía y el cine, al trabajar un poema de Antonio Machado (Sevilla, 1875 - Colliure, 1939), «Recuerdo infantil», perteneciente a su obra *Soledades*, de 1903, y la película *La lengua de las mariposas*, dirigida por José Luis Cuerda en 1999, en la que se recita, en una de las escenas, el mencionado poema.

Estrategias relacionadas con la adquisición de vocabulario y con la competencia lectora en un curso de aprendizaje de la lengua a través del contenido, Teresa Fernández-Ulloa (California State University, Bakersfield, Estados Unidos)

Este capítulo muestra varias estrategias llevadas a cabo en la clase Español 4230 (Dialectología Española) —una de las clases de CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguaje) que se ofrecen en el grado de Español de la California State University, Bakersfield (CSUB). Se pretende con las actividades propuestas mejorar las habilidades de lectura y escritura del alumnado.

El proyecto surgió de la participación en el taller «Reading and Writing across the Curriculum» de la CSUB, cuyo objetivo era dar herramientas a quienes enseñan (en cualquier programa y asignatura) para dotar al alumnado de nuevas habilidades de lectura crítica a la vez que se usa la escritura como medio de aprendizaje.

El primer paso fue desarrollar una serie de objetivos para incluir en el programa del curso relacionados con las habilidades de lectura y escritura y luego seleccionar varias estrategias para mejorarlas.

Propuesta didáctica transversal de *escape room* para aprender español como lengua adicional en contexto educativo formal, Margarita Isabel Asensio-Pastor (Universidad de Almería, España)

La propuesta que se plantea en este capítulo va dirigida a 1.º de ESO; basada en el *escape room*, cumple con las exigencias de un mundo global, inclusivo, plurintercultural y plurilingüístico. Quiere a) ser una propuesta integradora en cuanto al alumnado, y transversal con las materias curriculares; b) conducir al aprendizaje de la lengua con todas sus dimensiones de producir, comprender, interactuar y mediar; c) ser motivadora y significativa, y d) fomentar la imaginación y la creatividad.

Además, la propuesta tiene en cuenta el ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 10 (Reducción de las desigualdades).

Volteando el iceberg cultural

LAURA RUBIO
University of Alabama

1. INTRODUCCIÓN

Según se recoge en el anuario del Instituto Cervantes (2023), el español es una lengua que hoy hablan cerca de 600 millones de personas en el mundo, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera. Es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes nativos (con casi 500 millones) y es estudiada como lengua extranjera por más de 23 millones de personas.

Desde el punto de vista didáctico y dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma, y en especial desde el despuntar del enfoque comunicativo a partir de los años 80 del siglo xx, no se puede hablar de lengua como un concepto aislado e independiente del concepto de cultura. Hoy en día cualquier docente dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) o segunda lengua (L2) no debería dudar de que no se trata solo de enseñar componentes lingüísticos, sino que esto tiene que ir de la mano con todo lo que una lengua conlleva, incluida la cultura. Surgen entonces varias preguntas: ¿Cómo se define el concepto de cultura? ¿Qué cultura debe enseñarse en el aula de ELE? ¿Cómo debe enseñarse?

No hay una definición universalmente aceptada del concepto de cultura y las definiciones que se dan pueden variar significativamente, ya que dicho término ha sido abordado por diversas disciplinas y enfoques teóricos, tales como la antropología cultural, la sociología, la psicología cultural, los estudios literarios y de humanidades, economía, cultura popular, etc., cada uno de los cuales ofrece aspectos particulares y enfatiza diferentes dimensiones de este concepto. Según los autores Kroeber y Kluckhohn (1952: 177), quienes compilaron una lista de 164 definiciones de cultura en su ensayo *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*,

[...] el concepto se define a partir de diversas variables tales como las características medio ambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico-religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la familia; las relaciones entre sexos; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y prácticas de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; la salud y los

cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor.

Es importante tener en cuenta que estos enfoques no son excluyentes entre sí, y a menudo se entrelazan en la comprensión completa de la cultura. La complejidad del término y su vasta extensión en significados, que además han ido cambiando y transformándose a través de los tiempos, hace difícil una acotación de este, ya que la cultura lo envuelve todo; se enseña cultura constantemente y muchas veces de forma inconsciente, pues «la lengua es siempre espejo de la cultura y de las formas de vida de la colectividad que la habla, la cultura es aprendida, compartida y heredada» (Sánchez Lobato, 1999). Así pues, según Guenter Pfister (1992: 4-5) la cultura puede definirse como «cualquier cosa y todo lo que la humanidad ha inventado y varía de país a país y de casa a casa». Lo que parece claro e indiscutible es que es un concepto irremediablemente unido a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

2. INCONVENIENTES PARA INTEGRAR LA CULTURA EN EL AULA DE ELE

Queda demostrado que es imposible enseñar una lengua sin enseñar su cultura al mismo tiempo, pero no siempre docentes y discentes entienden este concepto de la misma forma. El profesorado, además, se enfrenta con el desafío de utilizar lo que ya está diseñado, es decir, utilizar los textos que se encuentran en el mercado, ya que el alumnado no tiene una visión real de la cultura en la que está inmerso en ese momento y es receptor de una gran cantidad de información que no es capaz de asimilar a causa de la pasividad a la que se le expone. Además, a veces es difícil enseñar cultura en clase sin caer en estereotipos o malentendidos culturales, lo cual dificulta llevar al estudiantado a tomar conciencia, por ejemplo, de la formación de una identidad cultural (Wajibe Altamar Rondón, 2015).

Con el enfoque comunicativo cambia el paradigma cultural y como resultado «los materiales que suministraban una idea lineal, tópica y plana de los elementos culturales, dentro de los cuales no se integraban gran parte de contenidos fundamentales para la actuación del estudiante en contextos reales, y para su adecuación a diferentes situaciones» (Miquel, 2004, en Navarro Serrano, 2009). Los enfoques comunicativos definen el estudio de una lengua extranjera como sistema de comunicación, donde el estudiantado debe ser actor efectivo e interactuar en diferentes situaciones y en contextos determinados. Cuando se enseña/aprende una lengua extranjera debe activarse la competencia comunicativa, que incluye, por ende, la competencia sociocultural. Si quien estudia desconoce las pautas socioculturales para moverse en la sociedad de la lengua meta no actuará de un modo válido en esa lengua que está aprendiendo, por lo que es vital que el profesorado incluya en sus clases actividades que propicien la práctica y el conocimiento de esta realidad.

3. CULTURA Y LENGUA EN LA CLASE DE L2

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) da una importancia capital al tema de lo cultural, pormenorizando y ejemplificando al máximo. El Plan Curricular del Instituto Cervantes incluye el elemento cultural entre sus cinco componentes, y señala en el inventario para la dimensión cultural los referentes culturales, saberes y comportamientos

socioculturales, habilidades y actitudes interculturales. Lo mismo se recoge en estándares nacionales para las lenguas extranjeras de la American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), documento norteamericano equivalente al MCER, que señala un conjunto de directrices sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en los EE. UU. y especifica lo que el alumnado debe saber y debe ser capaz de hacer. El discente no solo debe adquirir el conocimiento de la cultura, sino también comprenderla y para ello es necesario que se entienda la relación entre las prácticas, las perspectivas y los productos culturales de la lengua que estudia.

Según Caballero (1988), estudiar una lengua sin estudiar la cultura de los hablantes nativos es una tentativa exánime. La enseñanza de la cultura en la clase de español para extranjeros es no solo recomendada, sino que resulta valiosa. La cultura enriquece la experiencia de aprendizaje y, además, también ayuda a los discentes a comprender mejor el idioma al contextualizarlo en situaciones de la vida real. Cuando se enseña español como L2, la idea es ofrecer una comprensión integral de la lengua y la cultura hispanohablante, proporcionar una experiencia enriquecedora que no solo mejore las habilidades lingüísticas de los aprendices, sino que también los sumerja en la diversidad y riqueza y áreas de la cultura como la cultura lingüística, la cultura social, la cultura histórica, cultura artística, cultura cotidiana y cultura contemporánea.

Dentro del campo pedagógico de la enseñanza de ELE, Cerrolaza (1996) propone las categorías de cultura enciclopédica, cultura epidérmica, cultura lingüística y pragmática para abarcarla. Sin embargo, posiblemente es el trabajo de Miquel y Sans «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua» (1992) sobre la presencia de la cultura en las clases de ELE el que mejor se ciñe a la didáctica de dicho concepto, ya que reflexionan sobre las relaciones entre el componente lingüístico y el componente cultural y establecen el papel que debe desempeñar lo cultural en la clase de ELE. Las autoras proponen categorías para distinguir estos contenidos y aluden al carácter enciclopédico o popular de los contenidos culturales, esto es, la distinción entre Cultura / cultura. A partir de esta diferenciación los elementos culturales antes citados se clasifican en dos mitades; por ejemplo: Literatura (Lope de Vega, Cervantes, García Márquez) / literatura (tradición oral, literatura de cordel, cantantes populares, etc.), o Pintura (Velázquez, Goya, Picasso) / pintura (arte publicitario, tebeos, graffiti), etc. Posteriormente, en 2004, en una revisión y ampliación del ensayo inicial, Miquel y Sans establecen la diferencia entre tres culturas: la Cultura con mayúscula, la cultura (a secas), la Kultura con K.

La Cultura con mayúscula tiene más que ver con la cultura enciclopédica, con temas relacionados con la Historia, el Arte, la Mitología, la Religión, la Literatura... La cultura «a secas» comprende todos los aspectos compartidos por las personas de una cultura, el conocimiento que los hablantes nativos tienen para participar de la cultura de modo cotidiano, es decir, no hay que explicarles «determinados rituales religiosos, ni cómo se celebra el día 6 de enero la fiesta de los Reyes Magos, las horas a las que tenemos que ir a comer...» (Miquel y Sans, 2004). La Kultura se caracteriza porque no se comparte del mismo modo entre todos los individuos, por ejemplo, «no todos reconocen el lenguaje de los jóvenes, no todos saben escribir un correo electrónico para reclamar algo...» (Miquel y Sans, 2004).

La unidad didáctica que se explicará a continuación se enfoca en la cultura «a secas», ya que lo que se persigue es dejar de transmitir conocimientos básicos sobre la Cultura con mayúscula, información general sobre los países hispanohablantes, sobre la geografía, la economía, los hechos históricos más representativos y profundizar en los aspectos cotidianos para concienciar al alumnado de la formación de una identidad cultural y de los estereotipos o los malentendidos culturales.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta que aquí se describe decide enfocarse en la *c* minúscula o la cultura «a secas» que mencionan Miquel y Sans (2004), porque, como también menciona Sercu (2000), es importante no solo enseñar la elitista Cultura con mayúscula, sino con *c* minúscula también, ya que ambas formas de cultura son fenómenos socioculturales que se pueden considerar como productos de sociedades pasadas y actuales. Lo que se persigue es proponer temas con mayor grado de abstracción y que implican por parte de quien estudia, un desarrollo de su sensibilidad hacia el mundo extranjero y para ello se plantea voltear el iceberg cultural, es decir, dar relevancia a la superficie profunda y que menos visibilidad tiene en las aulas.

Fue el antropólogo Edward Hall quien en 1976 acuña el término para acercarnos al entendimiento intercultural. Esta metáfora destaca la idea de que hay aspectos visibles y explícitos de la cultura, pero también existen elementos más profundos y arraigados que pueden no ser inmediatamente evidentes. Cuando se ve un iceberg, la parte visible sobre el agua es, en realidad, solo una pequeña parte de un todo mucho mayor. De manera similar, la gente suele pensar en la cultura como las numerosas características observables de un grupo, ya sea su comida, danzas, música, artes o rituales de saludo. La realidad, sin embargo, es que estas son simplemente una manifestación externa de los componentes más profundos y amplios de la cultura (la parte no visible del iceberg): las ideas complejas y las preferencias y prioridades profundamente arraigadas conocidas como actitudes, valores, normas culturales o comunicación no verbal, entre otros. En muchos casos, diferentes grupos culturales comparten valores fundamentales similares, pero estos a menudo se interpretan y se aplican de manera diferente en diferentes situaciones. También es importante señalar que los valores fundamentales de una cultura no cambian rápida ni fácilmente. Se transmiten de generación en generación, entonces, como un iceberg, hay cosas que pueden verse y describirse fácilmente, pero también hay muchas ideas profundamente arraigadas que solo se pueden entender analizando y estudiando y, en muchos casos, reflexionando sobre nuestros propios valores fundamentales. La conciencia de estos aspectos culturales más profundos es crucial para facilitar la comunicación y la comprensión intercultural.

Partiendo de esto, hay que mencionar que la tarea que se va a describir se concibe dentro de un contexto académico universitario en una institución educativa estadounidense dirigida a estudiantes con un nivel de competencia lingüística B2, caracterizados por un dominio intermedio-alto tanto en aspectos gramaticales como léxicos, así como habilidades destacadas en expresión oral. Previamente al presente curso, han cursado asignaturas de literatura y cultura general, tanto de la región peninsular como de las diferentes áreas latinoamericanas. Este trasfondo académico confiere al alumnado un conocimiento sustancial de la cultura con *C* mayúscula en el momento de tomar la clase donde se lleva a cabo la actividad didáctica. Es relevante destacar que la ubicación de la universidad, en un estado con una significativa población mexicana, se traduce en una marcada influencia en aspectos como la gastronomía, música, personalidades famosas y festividades populares (Cinco de Mayo, Día de los Muertos), llevando, en ocasiones, a generalizaciones que equiparan la cultura mexicana al resto de los países de habla hispana. Es por ello que se considera imperativo que el aprendiz explore diversas perspectivas de una misma realidad, fomentando la conciencia acerca de la riqueza, la variedad y la diversidad que abarca el concepto de cultura. La cultura, por su naturaleza dinámica, no puede enseñarse estáticamente, ya que presenta variaciones según el contexto, el individuo y las perspectivas diversas.

En consecuencia, se ha optado por desarrollar un proyecto basado y adaptado de la metáfora del iceberg cultural de Hall (ver Figura 1):

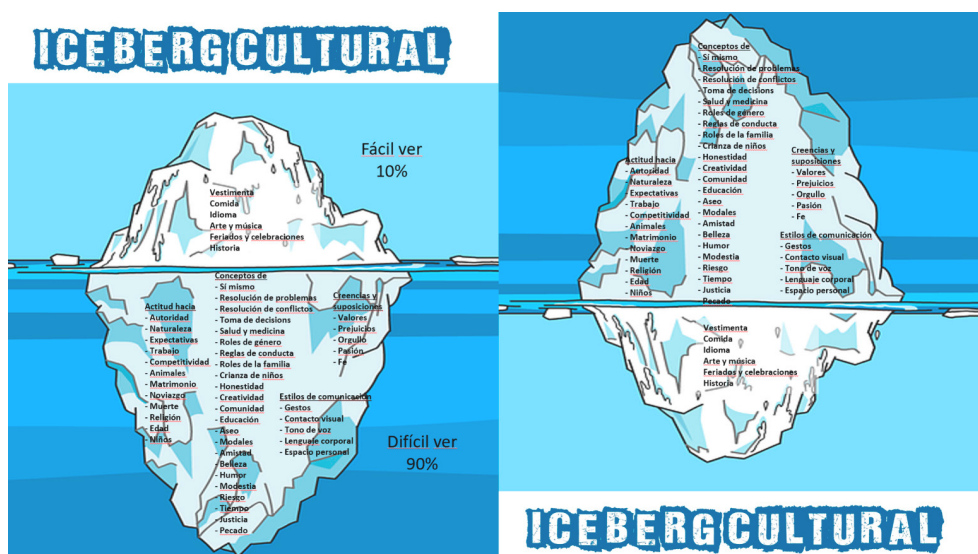


Figura 1. El iceberg cultural de Hall.

Se insta al alumnado a seleccionar un elemento de la parte visible del iceberg y al menos dos del iceberg profundo para llevar a cabo una investigación comparativa y asociativa de los elementos elegidos. En el marco de esta tarea, se les proporciona una guía específica con fechas para la entrega de los temas, las referencias bibliográficas, un borrador inicial, una breve exposición oral para la clase y el trabajo final escrito. Esta investigación exige la consulta de al menos seis artículos académicos pertinentes a los temas elegidos, los cuales serán incorporados como parte integral del trabajo escrito final. La elección de los temas y la revisión bibliográfica deben complementarse con la realización de entrevistas a miembros de la comunidad hispana, ya sea en la ciudad donde se ubica la universidad o en otros lugares con los cuales el estudiantado tenga familiaridad. La flexibilidad en esta elección se establece para facilitar el proceso y compleción del proyecto, considerando que hay estudiantes que provienen de diferentes estados o tienen experiencias previas o conocidos dentro de la comunidad hispana. La presentación oral se realiza de manera informal, sin necesidad de soporte visual, ya que únicamente se pretende compartir con los compañeros el progreso de la investigación y recibir retroalimentación. El trabajo final, determinante para la calificación final, se entrega al concluir el curso. Como resultado, en las entrevistas que se realizaron se contó con personas de diferentes regiones geográficas y edades (entre 20 y 73 años). Hay que especificar que la docente pidió excluir a los participantes de México debido a la ya notable influencia que hay de esta cultura en la ciudad universitaria. Como resultado final, el alumnado exploró una variedad de temas, tales como «El día de los muertos y el concepto de la muerte», «Los gestos y expresiones comunes», «El baile y la autoestima» y «La importancia cultural de la inmigración latina», entre otros.

Si bien es cierto que un requisito del proyecto escrito era incluir una reflexión personal sobre este, al término de cada semestre, el alumnado completa una encuesta requerida por la universidad que evalúa tanto al profesorado como el diseño y desempeño de la clase en general. Es destacable observar que, a pesar de tratarse de una encuesta centrada en los contenidos generales del curso, gran parte del estudiantado dejó comentarios específicos

sobre el proyecto final. En general, la experiencia les resultó gratificante, por la flexibilidad y posibilidad que se les dio para seleccionar sus propios temas y entrevistar a personas de su elección; también destacaron la experiencia como enriquecedora porque pudieron descubrir aspectos que desconocían o que tenían estereotipados.

Sin embargo, el proyecto cuenta con limitaciones y un margen de mejoría ya que tanto en la reflexión personal en el trabajo final como en la mencionada encuesta, se recibieron sugerencias especialmente en cuanto a la organización de tiempo y una mayor orientación por parte de la profesora. Debe tenerse en cuenta que este proyecto no estaba planificado al inicio del curso, sino que fue incorporado como respuesta a la falta de conocimientos y a las ideas estereotipadas que surgieron durante la celebración del Día de los Muertos en una sesión de clase. Indudablemente, queda margen para la implementación del proyecto en futuras ediciones del curso.

5. CONCLUSIONES

En resumen, enseñar cultura en la clase de español para extranjeros es beneficioso en todos los niveles y contribuye significativamente al desarrollo no solo de las habilidades lingüísticas sino también culturales del alumnado. Como docentes debemos ser capaces de adaptar y producir materiales que sean adecuados y estén organizados en torno a funciones comunicativas y a categorías conceptuales, y que los expongan a situaciones y contextos de la vida cotidiana. Como señalan García-Viñó y Massó Porcar (2015),

[...] una buena actividad es aquella que ayuda a tomar conciencia de que la propia cultura no es universal; ayuda a romper estereotipos; compara y contrasta la cultura meta con la cultura de origen; ayuda al alumno a concienciarse de que aprender otra cultura conlleva momentos de inestabilidad e incomodidad y, por otro lado, no trata la cultura como un objetivo aislado, sino que la integra en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

El estudiantado necesita partir de sus conocimientos previos, de lo adquirido y de lo aprendido por su experiencia personal. Al experimentar una nueva cultura es necesario que pase por el proceso de recolección de información, comparación con su cultura de origen, análisis de las situaciones e interpretación de los modos de respuesta para así finalmente llegar a sus propias conclusiones. No se trata de asimilar otra cultura, sino de enriquecerse con el conocimiento y comprensión de esta, desarrollando actitudes positivas hacia ella.

Es preciso tener muy presente que los contenidos culturales no tienen que aparecer de modo disgregado y apartado en las propuestas didácticas, sino que, en la clase, los elementos sociales y culturales tienen que estar presentes también de manera implícita en las actividades lingüísticas. Queda demostrado que la aproximación a la cultura «con minúscula» o cultura «a secas» es fundamental para que el aprendiente alcance una cierta fluidez cultural que le lleve a comprender los mecanismos de funcionamiento de una sociedad y pueda moverse con soltura en ella. La analogía del iceberg cultural se utiliza comúnmente en contextos interculturales y en la enseñanza de idiomas para ilustrar que, al interactuar con personas de diferentes culturas, es importante y necesario ir más allá de las observaciones superficiales para apreciar y entender plenamente la complejidad de una cultura. Además, reconoce que algunos aspectos culturales pueden ser tan arraigados y automáticos para las personas de una cultura que pueden no ser conscientes de ellos o darlos por sentado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAMAR RONDÓN, Wajibe (2015): «La cultura como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera», *4º Encuentro internacional de español como lengua extranjera*, Universidad del Norte, Colombia, 21 pp., en línea: <<https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Altamar%20Rondón%20Wajibe%20y%20Nelson%20Hernán%20Giraldo%20Sanguino.pdf>> (consulta: 17/2/2024).
- CABALLERO, Julia (1998): «La adquisición de conceptos culturales y el aprendizaje de la Cultura», *Frecuencia L* 7, pp. 3-12.
- CERROLAZA, Oscar (1996): «La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase», *Monográficos MarcoELE* 9. *Didáctica del español como lengua extranjera*, pp. 19-32, en línea: <https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_cerrolaza.pdf> (consulta: 17/2/2024).
- GARCÍA-VIÑÓ, Mónica, y Amparo MASSO PORCAR (2015): «¿Qué cultura deberíamos enseñar en el aula de ELE?», en *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb, La enseñanza del español en el Magreb: oportunidades y retos*, Rabat, Instituto Cervantes de Rabat, pp. 33-40, en línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/00_primeras.pdf> (consulta: 17/2/2024).
- INSTITUTO CERVANTES (2023): «El español: una lengua viva. Informe 2023», en línea: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2023.pdf> (consulta 03/12/2023).
- KROEBER, Alfred y Clyde KLUCKHOHN (1952): *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, Cambridge, Peabody Museum of Archaeology and Ethnology.
- MIQUEL, Lourdes (2004): «La subcompetencia sociocultural», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 511-531.
- MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (2004): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *RedELE, revista electrónica de didáctica ELE* 0, 13 pp., en línea: <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72261>> (consulta 03/12/2023). (Artículo original publicado en 1992).
- NAVARRO SERRANO, Pedro (2009): «Cultura con eñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE», *TINKUY* 11, pp. 83-93, en línea: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303892.pdf>> (consulta 03/12/2023).
- PFISTER, Guenter (1992): *Foreign Language Teaching: Encountering A Foreign Culture*, Clearing House 66.1, Academic Search Complete.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (1999): «Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica», *Carabela* 45, pp. 5-26.
- SERCU, Lies (2000): *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks. The case of Flemish adolescent pupils learning German*, Leuven, Leuven University Press.

Primavera 2020, el thriller juvenil **para aprender español a través de situaciones** **de aprendizaje**

MARÍA PAREJA OLCINA

Grupo de investigación TALIS - IES Violant de Casalduch

1. INTRODUCCIÓN

La novela juvenil es un género literario que ha experimentado un gran auge en los últimos años. Cada vez son más los jóvenes que leen novelas juveniles (CEDRO, 2023), y este género se ha convertido en una importante herramienta para la educación y el desarrollo personal de los adolescentes. Además, es considerada una herramienta valiosa por los expertos para la formación de personas (Carr, 2005; Cerrillo, 2010; Fierro Chong, 2019; Pareja-Olcina, 2021; Sanjuán Álvarez, 2011), por tanto, se hace necesario prestarle atención desde todas las perspectivas posibles y, especialmente, desde el ámbito educativo.

En el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la utilización de literatura juvenil puede tener un importante aporte e impacto. El currículum de la ESO (LOMLOE, 2020) se ha encaminado hacia una perspectiva más amplia y menos concreta, más adaptable a los educandos. En este sentido, los saberes básicos se han reducido en cantidad y concreción, mientras que las competencias específicas han aumentado en especificidad y en atención. Esta ley, que también regula la educación literaria, no genera un canon cerrado de autores con saberes básicos asociados a la literatura, sino que apuesta por una mayor libertad en la elección de autores y medios de expresión. Esta libertad permite a quien enseña adaptar la enseñanza a los intereses y necesidades de sus estudiantes, y al alumnado explorar la literatura de una forma más completa e integradora. La educación lingüístico-literaria en la ESO puede interpretarse como una nueva etapa en la que la ficcionalidad y la narratividad se convierten en el elemento central. Esta centralidad se debe a que los textos literarios permiten al alumnado comprender y disfrutar de la literatura, así como desarrollar su creatividad e imaginación y ayudarles a entender y comprender el mundo en el que viven a través de la exploración de temas y situaciones que son relevantes para ellos y ellas. Esto se debe a que la literatura juvenil puede ayudar a que la juventud se identifique con los personajes y sus experiencias, a ver el mundo desde diferentes perspectivas y a desarrollar un sentido de crítica social. Ana María Margallo afirma que la elección de libros supone un poderoso recurso que puede atraer la atención del alumnado y fomentar el amor por la lectura:

El componente personal es esencial en la vinculación que los lectores establecemos con los textos literarios. Una condición necesaria para convertirse en lector es haber experimentado el encuentro personal con el libro. Descubrir que la literatura nos habla al oído, que nos ayuda a entender y entendernos, no solo enriquece la respuesta lectora y ayuda a dar sentido a los

textos, sino que constituye también la argamasa con la que se construye el hábito lector (Margarillo, 2012: 143-144).

La literatura juvenil no solo entretiene, sino que también desafía las percepciones y construcciones sociales de los adolescentes. Teresa Colomer señala que la literatura juvenil ha tenido un impacto significativo en la educación literaria y la enseñanza, sirviendo como una «alternativa práctica real frente al desconcierto escolar sobre la programación literaria» (Colomer, 1991: 23). La literatura juvenil debe entenderse como aquella cuyos temas están vinculados a la etapa de la adolescencia y juventud, cuando una persona supera la niñez, pero aún no ha alcanzado la madurez para ser considerado un adulto (Moreno Verdulla, 2006: 11).

El objetivo fundamental de este trabajo es proporcionar al personal docente una herramienta metodológica en la forma de una obra de literatura juvenil que se ha creado con este fin, *Primavera 2020*, que aborda aspectos cruciales del desarrollo adolescente. En particular, nos enfocaremos en cuestiones relacionadas con la salud mental, el abuso de alcohol y situaciones personales difíciles, como la superación de la pérdida de un ser querido. A través de este enfoque, se pretende ofrecer a los y las adolescentes una lectura atractiva que fomente la lectura y que permita al profesorado trabajar una metodología adaptada a las necesidades de sus estudiantes. Para ello, se han creado cuatro situaciones de aprendizaje diseñadas específicamente para facilitar la discusión y la reflexión en el aula, proporcionando una herramienta práctica para abordar estos temas tan relevantes en el desarrollo de la juventud del siglo XXI.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN

En lo que respecta a la metodología, se ha optado por seguir las orientaciones y principios del enfoque basado en tareas. Esta elección se fundamenta en su capacidad para transformar al estudiantado en un agente activo del proceso de aprendizaje, permitiéndole identificarse con los objetivos educativos. En este contexto, la propuesta docente se enfocará en diversas situaciones de aprendizaje adaptadas a los estándares de la nueva metodología propuesta por la ley actual de educación (LOMLOE, 2020), que incluyen puntos cruciales para que cada persona (del alumnado o del cuerpo docente) pueda seleccionar la que mejor se adecue a sus necesidades de aula. Estas situaciones de aprendizaje no solo se centran en la tarea final, sino que también involucran reflexiones grupales y actividades adicionales que quien enseña puede incorporar según el progreso y las necesidades específicas de su clase.

La elección de esta obra se ha fundamentado en su argumento cautivador y actual. La trama se desarrolla en formato de *thriller*, donde la persona joven se convierte en un investigador en un contexto histórico marcado por el confinamiento debido a la pandemia de COVID-19. Este escenario no solo es relevante para la realidad que han vivido, sino que también les permite identificarse con los desafíos y las experiencias de los personajes. Al utilizar una narrativa tan cercana a su propia vida, se crea un puente emocional que aumenta la empatía y la conexión con la historia, motivando así un interés genuino por la lectura y el aprendizaje.

En esencia, esta propuesta no solo busca enseñar a través de la literatura, sino también inspirar un amor duradero por la lectura, al transformar el aula en un espacio donde las

palabras cobran vida y las personas adolescentes pueden explorar, cuestionar y comprender el mundo que les rodea a través de las páginas de un libro.

2.1 Objetivos de la propuesta didáctica

En el diseño de esta propuesta se ha establecido un objetivo general y una serie de objetivos específicos que llevarán a su consecución. Por un lado, el objetivo principal es presentar situaciones de aprendizaje estructuradas de manera flexible, que permitan al profesorado adaptarlas según las necesidades específicas de sus estudiantes y la realidad del aula. A través de estas situaciones de aprendizaje se busca alcanzar los siguientes objetivos:

- Promover el gusto por la lectura y desarrollar habilidades de comprensión y análisis entre estudiantes adolescentes.
- Mejorar las habilidades comunicativas del alumnado a través de un enfoque basado en tareas, que incluye la expresión oral y escrita de forma integrada.
- Mejorar la ortografía y el léxico mediante el uso de materiales literarios significativos y relevantes.
- Estimular y mejorar los hábitos de lectura entre el estudiantado a través de textos literarios específicos y adaptados a sus intereses y edades.
- Fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre temas de actualidad y cuestiones sociales que afectan a la adolescencia.
- Capacitar al estudiantado para leer críticamente y aprender con autonomía, para poder analizar textos con perspectiva crítica y formar opiniones fundamentadas.

Estos objetivos se alinean con la metodología propuesta y refuerzan la idea central de empoderar al alumnado adolescente a través de la literatura, ayudándole a desarrollar habilidades esenciales para su crecimiento personal y académico.

2.2 Situaciones de aprendizaje

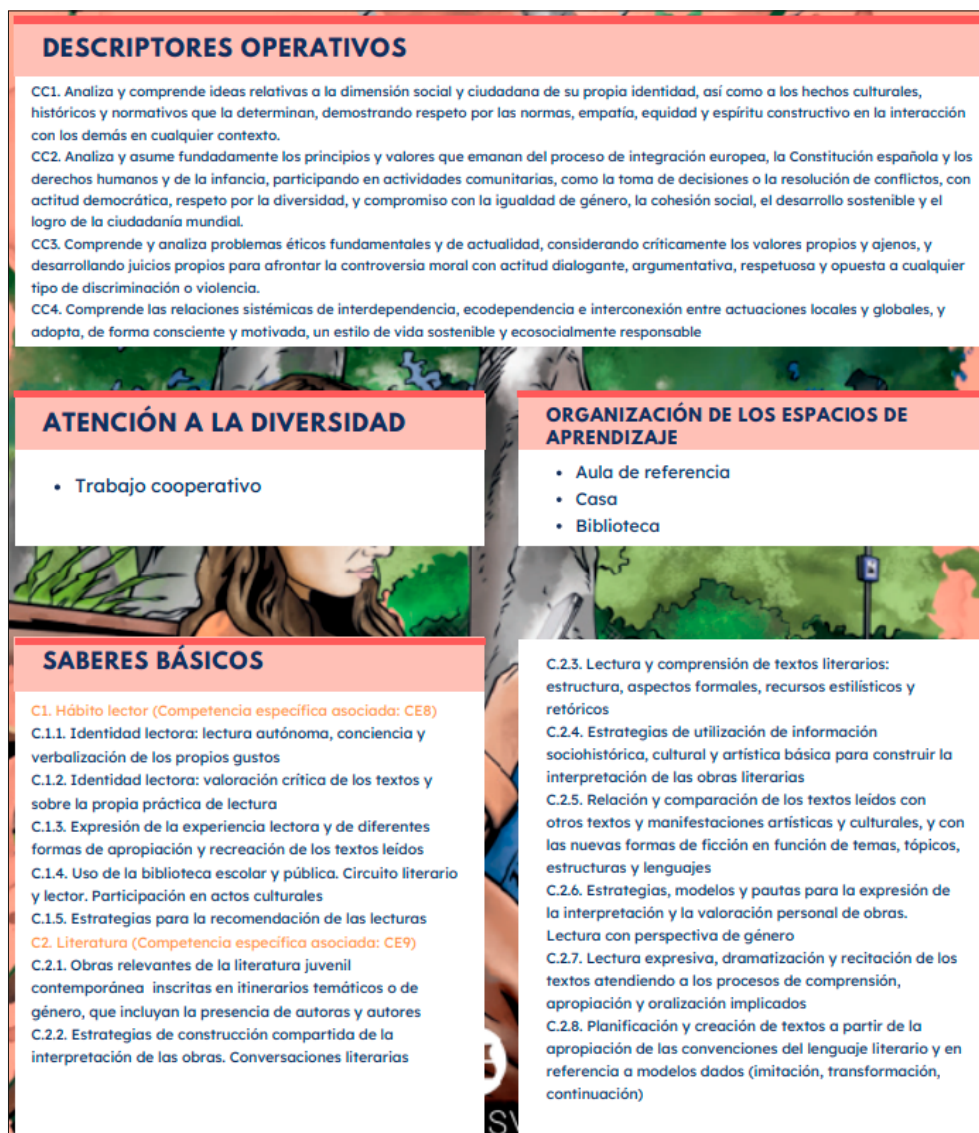
Es fundamental comprender que el concepto de situación de aprendizaje representa una innovación significativa introducida por el desarrollo curricular según la nueva ley de educación (LOMLOE, 2020). Esta novedosa perspectiva pedagógica reconoce que el proceso de aprendizaje no está confinado únicamente al aula, sino que se ve influenciado por una variedad de factores sociales, culturales y emocionales que rodean al estudiantado en su entorno cotidiano. En este contexto, las situaciones de aprendizaje se originan como entornos educativos específicamente diseñados para facilitar el aprendizaje.

Estas situaciones de aprendizaje van más allá del simple acto de impartir conocimientos, abordando la educación de la lectura de una manera holística. En este marco, las situaciones de aprendizaje se convierten en herramientas pedagógicas que se adaptan a las necesidades y contextos específicos del alumnado.

Este libro está dedicado a María Sánchez, una adolescente que perdió la vida de forma fortuita durante su primer año de bachillerato. La narrativa de la obra puede ser una ayuda para adolescentes que enfrentan una situación similar, ya que ofrece una oportunidad para reflexionar sobre sus propias emociones y experiencias. La literatura juvenil permite una vía para lidiar con sus propias emociones y encontrar apoyo en la literatura, demostrando así el poder transformador de las situaciones de aprendizaje contextualizadas y significativas.

En estos materiales se proporciona un espacio estructurado para que el profesorado ingrese los detalles específicos de su centro, nivel y materia, y cómo estas situaciones se alinean con proyectos más amplios si están suscritos a alguno.

Los descriptores operativos son comunes a todas las situaciones planteadas en las cuatro propuestas (figura 1) y ofrecen detalles específicos para guiar la lectura, mientras que la atención a la diversidad se trabaja mediante el trabajo cooperativo.



DESCRIPTORES OPERATIVOS

CC1. Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto.

CC2. Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.

CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.

CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecoddependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adapta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Trabajo cooperativo

ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE

- Aula de referencia
- Casa
- Biblioteca

SABERES BÁSICOS

C1. Hábito lector (Competencia específica asociada: CE8)

C1.1. Identidad lectora: lectura autónoma, conciencia y verbalización de los propios gustos

C1.2. Identidad lectora: valoración crítica de los textos y sobre la propia práctica de lectura

C1.3. Expresión de la experiencia lectora y de diferentes formas de apropiación y recreación de los textos leídos

C1.4. Uso de la biblioteca escolar y pública. Circuito literario y lector. Participación en actos culturales

C1.5. Estrategias para la recomendación de las lecturas

C2. Literatura (Competencia específica asociada: CE9)

C2.1. Obras relevantes de la literatura juvenil contemporánea inscritas en itinerarios temáticos o de género, que incluyan la presencia de autoras y autores

C2.2. Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras. Conversaciones literarias

C2.3. Lectura y comprensión de textos literarios: estructura, aspectos formales, recursos estilísticos y retóricos

C2.4. Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias

C2.5. Relación y comparación de los textos leídos con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales, y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes

C2.6. Estrategias, modelos y pautas para la expresión de la interpretación y la valoración personal de obras. Lectura con perspectiva de género

C2.7. Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados

C2.8. Planificación y creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación)

Figura 1. *Ficha común sobre descriptores operativos, atención a la diversidad, espacios de aprendizaje y saberes básicos.* Elaboración propia

Estas fichas que se presentan a continuación actúan como una brújula para quienes educan, proporcionándoles las herramientas necesarias para implementar estas situaciones de aprendizaje de manera flexible en sus aulas.

Ficha 1. Comprensión lectora a través de la interpretación y el análisis literario de *Primavera 2020*

En esta primera ficha 1 se proponen estrategias para desarrollar la comprensión lectora a través de la interpretación y el análisis literario de *Primavera 2020*. En este apartado, el alumnado se centrará en la identificación de elementos literarios clave, permitiéndoles analizar la progresión narrativa. Los personajes se pueden estudiar considerando sus motivaciones, relaciones interpersonales y desarrollo a lo largo de la historia.

Situación de aprendizaje Comprensión lectora a través de la interpretación y el análisis literario de "Primavera 2020"		CONTEXTO Centro: Nivel: Materia: Profes: Proyectos: Número de alumnos/as:
FECHAS		
JUSTIFICACIÓN INICIAL La lectura es una habilidad fundamental que se debe desarrollar desde la educación básica, y es clave para el aprendizaje de cualquier materia. Además, la lectura es un medio para desarrollar la imaginación, la creatividad, el pensamiento crítico y la empatía. Sin embargo, para desarrollar estas habilidades, es necesario no solo leer, sino también comprender lo que se lee. La interpretación y el análisis literario son herramientas valiosas para desarrollar la comprensión lectora. Estas habilidades ayudan a los estudiantes a profundizar en la trama, los personajes, la estructura y el lenguaje de un texto, lo que les permite comprenderlo de manera más completa y significativa. Además, el análisis literario puede ayudar a los estudiantes a entender mejor el contexto social, histórico y cultural en el que se escribió el texto, lo que amplía su comprensión del mundo y les ayuda a relacionarse mejor con él.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE Desarrollar habilidades de comprensión lectora a través de la interpretación y el análisis literario de "Primavera 2020".	COMPETENCIA CLAVE - Competencia en comunicación lingüística (CCL) - Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)	
DESCRIPTORES OPERATIVOS CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales. CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento. CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad. CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación. CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos. CPSAA2. Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas. CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.		

Figura 2. Ficha 1. *Comprensión lectora a través de la interpretación y el análisis literario de «Primavera 2020»*. Elaboración propia.

ASPECTOS METODOLÓGICOS	
• Lectura individual. Los estudiantes leerán el libro de manera individual en casa o en el centro educativo durante una semana. Se puede seguir el siguiente modelo de <u>seguimiento lector</u>. (http://mariapareja.es/primavera2020/profes/) • Discusión en grupos. En una sesión grupal o por grupos cooperativos, se discutirán las ideas principales del libro y se compartirán las emociones y pensamientos que la historia les provocó. También se discutirá cómo el libro aborda temas importantes como: la amistad, el primer amor, las adicciones, el abuso del alcohol de forma recreativa, los beneficios del perdón, cómo superar los miedos, la influencia del grupo de iguales durante la adolescencia, entre otros. • Análisis literario. Los estudiantes trabajarán en parejas o en grupos cooperativos (4 o 5 personas) para analizar el libro en profundidad. Se les pedirá que identifiquen elementos literarios como la trama, los personajes, el ambiente, el punto de vista, el estilo, el tipo de narrador y la estructura del libro. Poniendo ejemplos en cada caso. • Interpretación y reflexión. Los estudiantes realizarán una interpretación más profunda del libro y reflexionarán sobre su significado y relevancia para sus vidas. Se les pedirá que identifiquen los mensajes y temas clave del libro y que piensen en cómo estos se relacionan con sus propias experiencias y perspectivas. • Creación de un proyecto. Los estudiantes trabajarán en equipo para crear un proyecto creativo que refleje su comprensión y análisis del libro. Los proyectos pueden ser en forma de un ensayo, una presentación oral, una obra de teatro, una película, una galería de arte, un pódcast, una caja de recuerdos del personaje protagonista o cualquier otra forma que los estudiantes deseen explorar. • Presentación de proyectos. Los estudiantes presentarán sus proyectos a la clase, compartiendo sus interpretaciones y reflexiones sobre el libro. Se fomentará la discusión y el diálogo entre los estudiantes sobre los diferentes proyectos presentados.	
EVALUACIÓN FORMATIVA	CONCLUSIÓN:
La evaluación se basará en la participación activa de los estudiantes en las discusiones y actividades en grupo, la calidad de su análisis literario, la creatividad y originalidad de sus proyectos, y su capacidad para reflexionar y relacionar los temas del libro con sus propias vidas. Criterios de evaluación • Producir, con progresiva autonomía, textos escritos y multimodales de géneros discursivos del ámbito personal, social y educativo que respondan a la situación comunicativa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección utilizando elementos de cohesión variados. • Interactuar oralmente, con progresiva autonomía, sobre conocimientos ajustados a la situación comunicativa del ámbito personal, social y educativo, a través de diferentes soportes, aplicando la escucha activa y utilizando un vocabulario preciso y no discriminatorio, la cortesía lingüística, la etiqueta digital y aquellos recursos no verbales que faciliten la construcción de un discurso consensuado. • Mostrar interés por participar en la solución de problemas de comprensión recíproca entre hablantes de lenguas o variedades lingüísticas diferentes, sobre asuntos diversos del ámbito personal, social y educativo. • Crear textos literarios sencillos.	

Figura 2. Ficha 1. *Comprensión lectora a través de la interpretación y el análisis literario de «Primavera 2020».*
Elaboración propia.

El tiempo y el espacio se convierten en focos de atención, ya que quienes aprenden podrían explorar cómo el entorno de confinamiento influye en los personajes y en la trama. El punto de vista y el estilo de la autora se puede trabajar teniendo en cuenta las decisiones creativas detrás de la narrativa. La atención se dirige al tipo de narrador empleado y cómo

esto afecta a la percepción de los eventos por parte del lector. Además, se podría analizar la estructura del libro, desvelando cómo los capítulos están organizados a modo de diario para crear un impacto emocional y narrativo.

Este enfoque detallado profundiza la comprensión de la obra, a la vez también cultiva habilidades analíticas críticas. El alumnado no solo lee *Primavera 2020*; lo desentraña y desmenuza, desarrollando una apreciación más rica de los elementos literarios que dan forma a la historia.

Ficha 2. Lectura y reflexión: abordando el tema del abuso de alcohol a través de la lectura de *Primavera 2020*

En la ficha 2, se tratará el tema del abuso del alcohol a través de la lectura de *Primavera 2020*. Esta lectura se centra en las decisiones sin meditar que las personas adolescentes a menudo toman sin considerar las consecuencias del abuso de sustancias. En este *thriller* juvenil, el protagonista está muerto debido a un coma etílico, pero este hecho no se revela hasta que la protagonista descubre que es la única persona que puede verlo e interactuar con él. A partir de ese momento, se embarca en un viaje para desentrañar las circunstancias que lo llevaron a ese punto y entender su muerte por intoxicación etílica.

La historia también sirve como reflexión sobre la vida truncada de este joven, llena de sueños e ilusiones que nunca podrá cumplir debido a su muerte prematura. Este enfoque permite al alumnado comprender las graves implicaciones del abuso del alcohol en la adolescencia, mostrándoles cómo las decisiones imprudentes pueden tener consecuencias devastadoras.

A través de la lectura de *Primavera 2020*, los lectores no solo exploran los peligros del abuso de sustancias, sino que también se sumergen en las complejidades emocionales y las consecuencias humanas detrás de estas acciones.

Situación de aprendizaje Lectura y reflexión: abordando el tema del abuso de alcohol a través de la lectura de "Primavera 2020"	CONTEXTO Centro: Nivel: Materia: Profes: Proyectos: Número de alumnos/as: FECHAS
JUSTIFICACIÓN INICIAL El consumo de alcohol en jóvenes es una realidad que puede tener graves consecuencias en su salud física y emocional, así como en su entorno social. Es importante que los jóvenes adquieran herramientas para tomar decisiones responsables en relación al consumo de alcohol, así como reflexionar sobre los posibles riesgos que puede conllevar su consumo excesivo. La literatura puede ser una herramienta valiosa para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre temas relevantes en la vida de los jóvenes. Este proyecto busca utilizar la lectura de la novela "Primavera 2020" de María Pareja como medio para reflexionar sobre el consumo de alcohol en jóvenes y las posibles consecuencias que puede tener. A través de esta metodología, se fomenta el hábito de la lectura en los estudiantes, se desarrolla la comprensión lectora y el pensamiento crítico, se reflexiona sobre un tema relevante y se ofrece a los estudiantes herramientas para tomar decisiones responsables en relación al consumo de alcohol.	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE - Fomentar el hábito de la lectura en los estudiantes. - Desarrollar la comprensión lectora y el pensamiento crítico a través del análisis literario. - Reflexionar sobre el tema del abuso de alcohol y sus consecuencias. - Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de tomar decisiones responsables en relación al consumo de alcohol.	COMPETENCIAS CLAVE - Competencia en comunicación lingüística (CCL) - Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) - Competencia ciudadana (CC)
DESCRIPTORES OPERATIVOS CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales. CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento. CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.	CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación. CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos. CPSAA2. Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlos. CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.

Figura 3. Ficha 2. *Lectura y reflexión: abordando el tema del abuso de alcohol a través de la lectura de «Primavera 2020»*. Elaboración propia.

ASPECTOS METODOLÓGICOS	
• Presentación del libro. El docente presentará el libro "Primavera 2020" de María Pareja a los estudiantes y les explicará el género literario al que pertenece y el tema que aborda. En el siguiente enlace se puede descargar un cartel de la obra para interés desde el primer momento al alumnado. (http://mariapareja.es/primavera2020/profes/) • Lectura del libro. Los estudiantes leerán el libro de forma individual y a su propio ritmo. Se puede seguir el siguiente modelo de seguimiento lector. (http://mariapareja.es/primavera2020/profes/) • Análisis literario. Los estudiantes realizarán un análisis literario del libro, identificando la trama, los personajes, la estructura y el lenguaje utilizado por la autora. • Debate en grupo. El grupo debatirá sobre el tema del abuso de alcohol que se presenta en el libro. Se discutirán las posibles consecuencias del abuso de alcohol y cómo afecta a la vida de los jóvenes. • Rol-play. Los estudiantes participarán en un juego de rol en el que se les presentará una situación en la que un grupo de amigos están bebiendo alcohol y uno de ellos empieza a sentirse mal. Los estudiantes tendrán que tomar decisiones responsables para ayudar al amigo/a en apuros. • Escritura creativa. Los estudiantes escribirán un ensayo reflexivo en el que analicen la importancia de tomar decisiones responsables en relación al consumo de alcohol. • Presentación y discusión. Los estudiantes presentarán sus ensayos reflexivos al grupo y se fomentará un ambiente de discusión y reflexión sobre el tema. • Reflexión final. Los estudiantes reflexionarán sobre las enseñanzas que se pueden obtener del libro y cómo pueden aplicarlas en su vida diaria.	
EVALUACIÓN FORMATIVA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
En general, la evaluación debe estar en línea con los objetivos y competencias que se buscan desarrollar con este proyecto. Es importante tener en cuenta que la evaluación no solo debe medir el conocimiento adquirido, sino también el proceso de aprendizaje y las habilidades que se han desarrollado. • Análisis y reflexión escrita. Después de la lectura de la novela, se podría pedir a los estudiantes que escriban un análisis y reflexión sobre el consumo de alcohol en la novela y las posibles consecuencias. En esta tarea se podría evaluar la comprensión lectora, la capacidad de análisis crítico y la reflexión sobre un tema relevante. • Debate en grupo. Se podría organizar un debate en grupo en el que los estudiantes puedan exponer sus puntos de vista sobre el consumo de alcohol en jóvenes y las posibles consecuencias. En esta actividad se podría evaluar la capacidad de argumentación, el pensamiento crítico y la participación activa en el debate. • Creación de un material informativo. Los estudiantes podrían trabajar en grupos para crear un material informativo sobre los riesgos del consumo de alcohol en jóvenes y las posibles consecuencias. Este material podría ser una presentación, un cartel o un folleto informativo. En esta tarea se podría evaluar la capacidad de investigación, la creatividad y la capacidad de síntesis. • Participación y actitud en clase. Se podría evaluar la participación y actitud de los estudiantes durante las discusiones y actividades en clase. Esto permitiría valorar la capacidad de trabajar en equipo, el respeto hacia los demás y la motivación en el aprendizaje.	• Producir, con progresiva autonomía, textos escritos y multimodales de géneros discursivos del ámbito personal, social y educativo que respondan a la situación comunicativa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección utilizando elementos de cohesión variados. • Interactuar oralmente, con progresiva autonomía, sobre conocimientos ajustados a la situación comunicativa del ámbito personal, social y educativo, a través de diferentes soportes, aplicando la escucha activa y utilizando un vocabulario preciso y no discriminatorio, la cortesía lingüística, la etiqueta digital y aquellos recursos no verbales que faciliten la construcción de un discurso consensuado. • Mostrar interés por participar en la solución de problemas de comprensión recíproca entre hablantes de lenguas o variedades lingüísticas diferentes, sobre asuntos diversos del ámbito personal, social y educativo. • Crear textos literarios sencillos.

Figura 3. Ficha 2. *Lectura y reflexión: abordando el tema del abuso de alcohol a través de la lectura de «Primavera 2020».* Elaboración propia.

Ficha 3. La muerte y el duelo en la adolescencia: explorando emociones a través de la lectura de *Primavera 2020*

En la ficha 3 se ofrece una propuesta para tratar el complejo tema de la muerte y el duelo en la adolescencia, explorando cómo estas experiencias impactan emocionalmente. *Primavera*

2020 examina la pérdida desde la perspectiva de la protagonista, Alba, quien se enfrenta a la muerte de su amado Pablo, y también desde el punto de vista de aquellos que se quedan atrás, como la madre de Pablo, Amparo, y otros personajes de la historia, quienes han dejado sus vidas en pausa, sumidos en el dolor y la tristeza tras la muerte.

Situación de aprendizaje

La muerte y el duelo en la adolescencia: explorando emociones a través de la lectura de "Primavera 2020"

CONTEXTO

Centro:
Nivel:
Materia:
Profes:
Proyectos:
Número de alumnos/as:

FECHAS

JUSTIFICACIÓN INICIAL

El duelo y la pérdida son temas universales que afectan a personas de todas las edades y culturas. En la adolescencia, el proceso de duelo puede ser especialmente difícil, ya que los jóvenes pueden experimentar una variedad de emociones intensas y pueden tener dificultades para encontrar formas de expresar su dolor. La literatura puede ser una herramienta valiosa para explorar las emociones relacionadas con el duelo y para ayudar a los jóvenes a procesar sus sentimientos.

El proyecto "La muerte y el duelo en la adolescencia: explorando emociones a través de la lectura" utiliza la lectura de "Primavera 2020" de María Pareja como medio para explorar el tema de la muerte en la adolescencia y las emociones asociadas con él. A través de este proyecto, se fomenta el hábito de la lectura en los estudiantes, se desarrolla la comprensión lectora y se ofrecen herramientas para comprender y expresar las emociones relacionadas con el duelo y la pérdida.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Fomentar el hábito de la lectura y desarrollar la comprensión lectora a través de la lectura de la novela "Primavera 2020".
- Reflexionar sobre el tema del consumo de alcohol en la adolescencia y las consecuencias que puede tener a través de los personajes y la trama del libro.
- Fomentar la empatía y la comprensión hacia los demás en situaciones de duelo y pérdida.
- Fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que les permitan manejar situaciones de duelo y pérdida de manera saludable y efectiva.

COMPETENCIAS CLAVE

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia ciudadana (CC)

DESCRIPTORES OPERATIVOS

CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.

CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.

CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.

CPSAA2. Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas.

CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.

Figura 4. Ficha 3. *La muerte y el duelo en la adolescencia: explorando emociones a través de la lectura de «Primavera 2020»*. Elaboración propia.

ASPECTOS METODOLÓGICOS	
• Lectura individual o a través de grupos cooperativos. Los estudiantes leerán el libro "Primavera 2020" y discutirán los personajes y la trama. Se les animará a reflexionar sobre las decisiones que los personajes toman en relación al alcohol y sobre el proceso de duelo que experimentan los personajes y las emociones asociadas con él. Se puede seguir el siguiente modelo de <u>seguimiento lector</u>. (http://mariapareja.es/primavera2020/profes/) • Discusión en grupo. Los estudiantes participarán en discusiones en grupo sobre el duelo y la pérdida. Se les animará a compartir sus propias experiencias y reflexionar sobre cómo se relacionan con las emociones que se describen en el libro. • Creación de un diario. Los estudiantes crearán un diario en el que reflejen sus pensamientos y sentimientos sobre el proceso de duelo. Se les animará a usar el libro como inspiración para explorar y expresar sus propias emociones. • Presentación creativa. Los estudiantes trabajarán en grupos para crear una presentación creativa que exprese las emociones asociadas con el duelo y la pérdida. Esta presentación podría ser un cortometraje, una obra de teatro o una serie de dibujos. Se les animará a usar el libro como inspiración y a incorporar sus propias experiencias y emociones.	
EVALUACIÓN FORMATIVA	CONCLUSIÓN:
La evaluación en este proyecto puede ser variada y puede centrarse en diferentes habilidades y competencias, tales como la comprensión lectora, la capacidad de reflexión y análisis crítico, la creatividad, la capacidad de expresión emocional y la capacidad de trabajo en grupo. Algunas posibles formas de evaluación son: • Evaluación de la comprensión lectora a través de preguntas abiertas y <u>cerradas</u> sobre el libro leído. • Evaluación del desarrollo de habilidades para la comunicación efectiva y la resolución de conflictos mediante la observación y registro de las interacciones entre los estudiantes durante las discusiones grupales. • Evaluación del desarrollo de habilidades sociales y emocionales mediante la observación y registro de los comportamientos de los estudiantes en situaciones de duelo y pérdida durante el transcurso de la actividad. • Evaluación del desarrollo de habilidades de empatía mediante la realización de actividades de dramatización y "role-play", donde los estudiantes puedan ponerse en el lugar de los personajes y experimentar diferentes situaciones de duelo y pérdida. • Evaluación de la capacidad de los estudiantes para identificar y expresar sus propias emociones relacionadas con el tema del duelo y la pérdida, a través de actividades de escritura creativa y reflexión personal.	

Figura 4. Ficha 3. *La muerte y el duelo en la adolescencia: explorando emociones a través de la lectura de «Primavera 2020»*. Elaboración propia.

Alba busca consolar a Amparo mientras ofrece valiosas claves para cualquier persona que haya perdido a un ser querido. Esta ficha presenta una metodología para abordar esta temática delicada y difícil. Se proporciona una justificación sólida para trabajar este tema, reconociendo la importancia de ofrecer apoyo emocional y orientación a las personas adolescentes que enfrentan el duelo.

A través de estas dinámicas el estudiantado podrá explorar sus propias emociones, comprender las diferentes formas en que las personas lidian con la pérdida y aprender estrategias para superar el duelo.

Ficha 4. A través de los ojos de los personajes de *Primavera 2020*

En la ficha 4 el objetivo es fomentar la empatía y la comprensión de los diferentes caracteres y personalidades a través del análisis de los personajes. En este sentido se puede ver la antítesis entre Carmen, la mejor amiga de la protagonista, y Alba. A medida que Alba y Pablo reconstruyen los eventos de la noche fatídica, otros personajes cobran vida: la chica a la que Pablo intenta impresionar a través del consumo de alcohol, el chico celoso que intercambia su vaso de agua por tequila y todos los demás involucrados.

En esta ficha se invita a la adolescencia a ponerse en la piel de estos personajes diversos y complejos. La idea es que puedan empatizar con las decisiones que cada personaje ha tomado durante esa noche crucial. Al comprender las motivaciones y las circunstancias de los demás, pueden desarrollar un sentido profundo por la complejidad humana en la que no se aprueban las decisiones que toman, pero sí que sirven para crear una reflexión sobre las propias decisiones.

En este sentido, es importante la reflexión sobre las consecuencias de las elecciones y cómo estas pueden afectar a otras personas. La ficha no solo sirve como una herramienta para comprender mejor la historia, sino también como una lección vital sobre la responsabilidad y su capacidad para relacionarse con los demás y tomar decisiones más reflexivas en sus propias vidas.

Situación de aprendizaje A través de los ojos del los personajes de "Primavera 2020"		CONTEXTO Centro: Nivel: Materia: Profes: Proyectos: Número de alumnos/as:
FECHAS		
JUSTIFICACIÓN INICIAL La literatura puede ser una herramienta valiosa para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes. Al leer, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer a personajes ficticios y experimentar diferentes perspectivas y emociones. Sin embargo, a menudo los estudiantes pueden tener dificultades para conectarse emocionalmente con los personajes y comprender sus motivaciones y acciones. Esta actividad de lectura creativa tiene como objetivo fomentar la empatía y la comprensión hacia los personajes de un libro a través de una actividad creativa y participativa. Al escribir desde la perspectiva de un personaje, los estudiantes pueden practicar la empatía y la comprensión al ponerse en los zapatos de los personajes y ver la trama desde su punto de vista. Además, al discutir en grupo y reflexionar sobre la actividad, pueden aplicar estas habilidades a situaciones de la vida real y mejorar su capacidad para conectarse emocionalmente con los demás.		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE Fomentar la empatía y la lectura creativa a través de los personajes de "Primavera 2020" cercanos al estudiante. El fomento de la lectura se realizará desde la lectura funcional, comprensiva y crítica.	COMPETENCIAS CLAVE • Competencia en comunicación lingüística (CCL) • Competencia ciudadana (CC)	
DESCRIPTORES OPERATIVOS CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales. CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento. CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad. CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación. CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos. CPSAA2. Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas. CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.		

Figura 5. Ficha 4. *A través de los ojos de los personajes de «Primavera 2020»*. Elaboración propia.

ASPECTOS METODOLÓGICOS	
• Lectura individual o a través de grupos cooperativos. Se puede seguir el siguiente modelo de seguimiento lector. (http://mariapareja.es/primavera2020/profes/) • Discusión en grupo. En una sesión grupal, se discutirán las características de los personajes del libro y se analizarán sus motivaciones, sus emociones y sus acciones. Los estudiantes también discutirán sobre cómo se relacionan los personajes con los temas y mensajes clave del libro. • Elección de un personaje. Cada estudiante elegirá a un personaje del libro que le haya interesado y lo estudiará más profundamente. Se les pedirá que identifiquen sus características, motivaciones, emociones y acciones a lo largo del libro. • Escritura creativa. Los estudiantes escribirán un relato corto desde la perspectiva de su personaje elegido. El relato debe ser coherente con la trama del libro y debe reflejar las características, motivaciones, emociones y acciones del personaje elegido. • Presentación y discusión. Los estudiantes presentarán sus relatos cortos y discutirán en grupo cómo la actividad les ayudó a entender mejor a los personajes del libro y cómo pueden aplicar la empatía y la comprensión hacia otros personajes en la vida real. También pueden presentarse a concursos literarios. • Reflexión y acción. Los estudiantes reflexionarán sobre cómo pueden aplicar la empatía y la comprensión hacia otros en su vida diaria. Se les pedirá que identifiquen situaciones en las que pueden practicar la empatía y la comprensión hacia otros y que elaboren un plan de acción para hacerlo.	
EVALUACIÓN FORMATIVA	CONCLUSIÓN:
La evaluación se basará en la participación activa de los estudiantes en las discusiones y actividades en grupo, la calidad de su escritura creativa y su capacidad para reflexionar y aplicar la empatía y la comprensión hacia otros personajes y personas en la vida real. Criterios de evaluación • Producir, con progresiva autonomía, textos escritos y multimodales de géneros discursivos del ámbito personal, social y educativo que respondan a la situación comunicativa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección utilizando elementos de cohesión variados. • Interactuar oralmente, con progresiva autonomía, sobre conocimientos ajustados a la situación comunicativa del ámbito personal, social y educativo, a través de diferentes soportes, aplicando la escucha activa y utilizando un vocabulario preciso y no discriminatorio, la cortesía lingüística, la etiqueta digital y aquellos recursos no verbales que faciliten la construcción de un discurso consensuado. • Mostrar interés por participar en la solución de problemas de comprensión recíproca entre hablantes de lenguas o variedades lingüísticas diferentes, sobre asuntos diversos del ámbito personal, social y educativo. • Crear textos literarios sencillos.	

Figura 5. Ficha 4. *A través de los ojos de los personajes de «Primavera 2020»*. Elaboración propia.

3. CONCLUSIÓN

A lo largo de la historia literaria, el género narrativo ha ocupado un lugar central en la enseñanza de la literatura. Sin embargo, ha sido solo en tiempos recientes cuando la literatura juvenil ha encontrado su espacio en las aulas de Secundaria (Cerrillo, 2010). Tradicionalmente, se intentaba atraer a la adolescencia hacia la lectura mediante obras clásicas y significativas de la literatura. No obstante, es crucial reconocer que estas obras, aunque importantes, no son siempre la vía más efectiva para captar su atención e interés.

En este contexto, la literatura juvenil emerge como una herramienta didáctica esencial. A diferencia de las obras tradicionales, la literatura juvenil se caracteriza por abordar temas y situaciones que resuenan directamente con la vida cotidiana de los adolescentes. Estas narrativas contemporáneas y relevantes ofrecen a la juventud lectora una experiencia literaria que se conecta con sus propios intereses, desafíos y emociones. En estas historias pueden verse reflejados, explorar sus propias identidades y entender mejor el mundo que les rodea (Alcantud-Díaz y Saneleuterio, 2023: 75).

El propósito de este artículo era mostrar cómo la inclusión de la literatura juvenil en el aula a través de estos enfoques metodológicos permite abordar temas críticos y de valor para la adolescencia, fomentando la dinamización lectora durante su etapa de Educación Secundaria. Al conectar los temas de la obra con su realidad se les proporciona una plataforma significativa para la discusión en el aula y el crecimiento personal.

En última instancia, este trabajo se propone fomentar un ambiente donde la literatura se convierte en un vehículo para la empatía, el entendimiento y el crecimiento emocional. Al cultivar estas habilidades y actitudes, estamos forjando no solo mejores lectores, sino también individuos más comprensivos y solidarios, preparados para enfrentar los desafíos del mundo del siglo XXI con sensibilidad y empatía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCANTUD-DÍAZ, María y Elia SANELEUTERIO (2023): «(Audio)literatura intercultural y multilingüe: proyecto Talis Cuentos alrededor del mundo en la formación docente», *Verbeia: Journal of English and Spanish Studies: Revista de Estudios Filológicos* 8, pp. 69-89, en línea: <<https://journals.ucjc.edu/VREF/issue/view/274/1096>> (consulta: 19/10/2023).
- CARR, David (2005): «Sobre la virtud, el arte y la literatura en la educación del sentimiento y las emociones» en VV. AA: *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, Madrid, Dykinson, pp.:127-148
- CEDRO (2023): «Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2022», en línea: <<https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2022.pdf>> (consulta: 16/10/2023).
- CERRILLO TORREMOCHA, Pedro César (2010): *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*, Barcelona, Octaedro. (1.ª ed. 2007).
- COLOMER, Teresa (1991): «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria» en *CL & E Comunicación, Lenguaje y Educación*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. 9.ª ed., pp. 21-31.
- FIERRO CHONG, Bárbara. M. (2019): «Educar desde la literatura: enraizamiento cultural para una pedagogía comprensiva», *Boletín Redipe*, 8(8), pp. 83-94.

- JEFATURA DEL ESTADO (2020): «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. n. 340, sección I. Diciembre 30, 122868-122953. [Referida como Lomloe 2020]», en línea: <<https://bit.ly/3LcECTb>> (consulta: 16/10/2023).
- MARGALLO, Ana María. (2012): «La educación literaria en los proyectos de trabajo». *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, pp. 139-156. DOI: <<https://doi.org/10.35362/rie590460>>
- MORENO VERDULLA, Antonio (2006): «Identidad y límites de la literatura juvenil», en María Victoria Sotomayor Sáez y Manuela Moreno Castillo (eds.): *Personajes y temáticas en la literatura juvenil*, Ministerio de Educación y Ciencia, en línea: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12104.pdf&area=E>> (consulta: 19/10/2023).
- PAREJA-OLCINA, María (2021): «Animación lectora a través de la novela juvenil Dame un like con grupos cooperativos», en Moisés Selfa Sastre, Enric Falguera García y Aurora Martínez Ezquerro (eds.): *Nuevos caminos para la lectura, la literatura y la comunicación*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida, pp. 185-196. DOI:10.21001
- PAREJA-OLCINA, María (2023): *Primavera 2020*, Valencia, Ediciones Sansy.
- SANJUÁN ÁLVAREZ, Marta (2011): «De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia», *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura* 7, pp. 85-99, en línea: <<https://www.redalyc.org/pdf/2591/259122665007.pdf>> (consulta: 19/10/2023).

Salir de *La casa de Bernarda Alba* o cómo leer con perspectiva de género en 2.º de Bachillerato¹

OIER QUINCOCES
Universidad del País Vasco UPV/EHU

1. INTRODUCCIÓN

Con el fin de conseguir un mundo más sostenible y respetuoso con el medio ambiente, el consumo de recursos y las propias personas, en 2015 se estableció la Agenda 2030 y, con ella, se promulgaron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Álvarez-Herrero, 2023: 179). Entre ellos figura, en quinto lugar, la Igualdad de Género, cuya consecución es fundamental en todos los ámbitos, pero quizá de forma especial en el de la educación secundaria, que debe fijarse otros objetivos aparte de los puramente académicos. En ese sentido, para que el alumnado pueda desarrollarse y ser libremente es indispensable una educación igualitaria en la que se valoren por igual las aportaciones de hombres y mujeres.

En una asignatura como Lengua Castellana y Literatura esto pasa necesariamente por cuestionar el canon literario al que remiten los currículos y libros de texto para no seguir incurriendo en el error de presentar a las mujeres escritoras y sus obras «como un apéndice, como una desviación de la norma» (Lledó Cunill, 2016: 65). Si, como indica Subirats (2017), el origen de la desigualdad entre hombres y mujeres es cultural, solo se podrá superar generando un cambio que sea también cultural. Esto es, precisamente, lo que busca la coeducación, que no solo debe atravesar el currículum de un modo real, sino que también debe ir acompañada de recursos y actividades que ayuden al propio alumnado a reflexionar y adoptar una postura crítica que le permita desnaturalizar las pautas culturales adquiridas² (Ferreiro Díaz, 2017). La presente propuesta didáctica busca cumplir con esas exigencias.

¹ Este trabajo se ha realizado durante el disfrute de un contrato predoctoral para la formación de personal investigador de la Universidad del País Vasco UPV/EHU y forma parte de la actividad del grupo de investigación IdeoLit (GIU21/003) y del proyecto «La literatura y los Objetivos de Desarrollo Sostenible» (CBL 24ENCI), financiados por la misma universidad.

² Por ejemplo, los roles de género y, particularmente, los que la llamada *masculinidad hegemónica* (Connell, 2015) impone a los hombres (dureza, temeridad, competitividad, agresividad, capacidad de liderazgo, represión emocional, etc.), cuyas consecuencias son palpables en el entorno escolar: mayor número de agresiones en los centros, mayor tasa de absentismo y fracaso escolar por parte de los chicos, dificultades a la hora de relacionarse en contextos mixtos, episodios de homofobia, frustración, etc.

2. METODOLOGÍA Y RECURSOS EMPLEADOS

La metodología que sigue esta propuesta no podía ser otra que la del aprendizaje cooperativo, que se aleja del carácter competitivo e individualista de metodologías más tradicionales para plantear una forma de aprender basada en una «interdependencia positiva», esto es, una modalidad de enseñanza en la que los objetivos del alumnado estén interconectados y en la que el aprendizaje individual sea el resultado de un aprendizaje colectivo³ (Checa Olivas y Oliva Requena, 2023: 18). Siendo más específicos, la presente unidad didáctica se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que parte de la aplicación de los contenidos didácticos a un objetivo real, otorgándole funcionalidad al conocimiento y favoreciendo así un aprendizaje significativo y una participación activa (Trujillo, 2015). En ese sentido, la investigación por parte del alumnado es esencial y está dirigida a la creación de un producto final, que en este caso será un comentario de texto acorde con lo exigido en la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). El proyecto, además, favorece la adquisición de destrezas y valores como la toma de decisiones, la planificación, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la tolerancia, la empatía o la inclusión (Checa Olivas y Oliva Requena, 2023: 21).

En cuanto a los recursos empleados, se plantea un uso eficaz y provechoso de las TIC, mediante el visionado y posterior análisis de material audiovisual, así como el uso de recursos *online* y de otras técnicas y enfoques complementarios al ABP. Por último, si bien está pensada para un curso como 2º de Bachillerato, tan hermético en cuanto a los contenidos y tan centrado en la EBAU, esta unidad didáctica podría adaptarse —total o parcialmente— a otros cursos. Del mismo modo, al igual que se ha escogido *La casa de Bernarda Alba*, entre otras razones por ser lectura obligatoria en varias comunidades de España, la propuesta también podría llevarse a cabo, haciendo los ajustes pertinentes, con *Bodas de sangre*, otro texto del mismo autor con una presencia igualmente notable en los currículums y en el que tienen cabida buena parte de los temas y contenidos de la primera obra.

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta unidad didáctica está pensada para llevarse a cabo en diez sesiones de 55 minutos, teniendo en cuenta las horas lectivas trimestrales de la asignatura y el hecho de que hay que trabajar otros contenidos además de la obra. No obstante, en aras de una mayor flexibilidad, se ha optado por dividir las actividades en tres fases, de tal forma que se puedan alargar o acortar a voluntad, en función de los intereses de cada docente y grupo.

³ Es interesante cómo Askew y Ross relacionan esas metodologías más individualistas y competitivas con un enfoque «masculino» de la enseñanza, frente a enfoques más «femeninos», que son los que plantean las metodologías más cooperativas (1991: 49). Cabe añadir que, pese a que hay fuentes que distinguen entre aprendizaje cooperativo y colaborativo, hay otros muchos estudios, como el de Checa Olivas y Oliva Requena, que consideran «muy ambigua» dicha distinción cuando se lleva a la práctica (2023: 20). En este trabajo se utilizará el primero de estos términos sin entrar en matices.

3.1 Fase 1: Contextualización

Una buena forma de empezar es dando un golpe de efecto, mediante un vídeo, un artículo o una pregunta guía que resuma el proyecto⁴. También se podría enmarcar el inicio de este en una fecha concreta, como el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, lo que contribuiría a crear una situación de aprendizaje que motive al alumnado. Una vez introducido el tema, se procederá a la primera tarea, que consiste en la realización de una pequeña investigación en grupos de cuatro (se puede adaptar según el número de estudiantes). Estos grupos se mantendrán a lo largo de toda la secuencia didáctica. Siguiendo la técnica del puzle, cada integrante recibirá un número del 1 al 4, que determinará el tema a trabajar con el resto de estudiantes que tengan el mismo número:

1. Contexto social, histórico y político de la época de Federico García Lorca, incidiendo en aspectos como la situación de la mujer o la libertad sexual en España.
2. Contexto literario de la época: vanguardias, Generación del 27, el teatro hasta 1936.
3. Vida del autor.
4. Obra del autor, prestando especial atención a su teatro.

En principio, se le deberán facilitar las fuentes al alumnado, aunque también se le podrá dar libertad para investigar por su cuenta. Una vez terminada la búsqueda, cada grupo tendrá que elaborar un esquema con la información recopilada. Estos serán revisados y se pondrán a disposición de la clase en la plataforma Google Classroom o similar como material de estudio.

En la próxima sesión se valorará el trabajo realizado mediante un test a través de la plataforma Kahoot. Previamente, cada grupo (1, 2, 3 y 4) comentará al resto lo que ha investigado. Después, cada estudiante volverá al grupo inicial y se darán unos minutos más para repasar. De este modo, cada grupo contará con alguien que haya preparado cada uno de los temas, lo que favorecerá el aprendizaje cooperativo. Una vez hecho el test, y en los mismos grupos, se realizará un resumen de los cuatro puntos trabajados, poniendo especial atención al contexto literario y teatral, por estar más relacionados con la obra y ser parte de los contenidos de la EBAU. Finalmente, cada grupo intercambiará su texto con el de otro grupo y se valorarán mutuamente para después hacer las últimas correcciones y entregarlo para evaluar.

Esta investigación inicial puede completarse con otras tareas, como el visionado de un documental y la realización de un cuestionario en casa, siguiendo el enfoque del aula invertida⁵. Dos buenas opciones para este proyecto serían el documental *Las Sinsombrero* (2015), centrado en las artistas e intelectuales vinculadas —en mayor o menor medida— a la Generación del 27, y *La maleta de Penón* (2009), que cuenta cómo fueron los últimos días, la muerte y posterior búsqueda de los restos de García Lorca, a través de la investigación realizada por Agustín Penón entre 1955 y 1956. La mitad de la clase verá el primer documental y la otra mitad, el segundo. Lo ideal sería que solo dos personas de cada grupo vieran el mismo, por lo que puede volverse a los números asignados para la técnica del puzle

⁴ Esta pregunta debe ser abierta y generar interés, y se le dará respuesta al final de la unidad (Trujillo, 2015). Una posible pregunta sería: «¿Qué nos dicen los personajes de García Lorca sobre nosotros/as y nuestro pasado?».

⁵ Este consiste principalmente en que el alumnado trabaje los conceptos teóricos por su cuenta a través de diversas herramientas puestas a su alcance, como vídeos o grabaciones, con el fin de aprovechar el tiempo de clase para resolver dudas y llevar a la práctica lo trabajado fuera del aula (Berenguer-Albaladejo, 2016).

y separar la clase en pares e impares. Quienes tengan número impar (1 y 3) deberán ver el primer documental y los números pares (2 y 4), el segundo. Al día siguiente, cada pareja de cada grupo expondrá a la otra los aspectos más interesantes de su documental. Después, cada pareja intentará contestar el cuestionario del documental que no ha visto con la información recibida.

A) <i>Las Sinsombrero</i>
1. ¿Por qué gesto son conocidas las mujeres de la Generación del 27 como «las Sinsombrero»? ¿Cómo reaccionó la gente a ese gesto?
2. ¿Por qué crees que se decía que la escultora Marga Gil Róesset tenía un «talento masculino»?
3. ¿Qué supuso la Segunda República para la mujer de la época? ¿Qué acontecimiento puso fin a esa situación y qué tuvieron que hacer muchas de esas mujeres a raíz de eso?
4. ¿Qué pasó con mujeres como Maruja Mallo a la vuelta del exilio? ¿Por qué crees que no se recuerda de la misma manera a los hombres de la Generación del 27 que a las Sinsombrero? ¿Cuántas mujeres escritoras has estudiado en clase a lo largo de tu vida?
5. ¿Qué impacto crees que pudieron tener personas como las que se presentan en el documental en el seno de una sociedad conservadora?

B) <i>La maleta de Penón</i>
1. ¿Por qué fue tan importante la investigación de Agustín Penón?
2. ¿Qué sucedió en España, y en Granada más concretamente, con el nombre y el recuerdo de Federico García Lorca durante el franquismo?
3. Haz una breve descripción de cómo fueron los últimos días del poeta desde su regreso a la Huerta de San Vicente, la casa de verano que tenía su familia a las afueras de Granada.
4. Busca información sobre el concepto de <i>memoria histórica</i> . ¿Qué significa y por qué está de actualidad? ¿Qué relación tiene con Federico García Lorca?
5. ¿Piensas que en la actualidad se siguen dando fenómenos represivos similares al fusilamiento de García Lorca? Si es así, pon algún ejemplo.

Imagen 1. Cuestionarios sobre los documentales

Por último, para poner fin a esta primera etapa de contextualización, se puede proponer un pequeño trabajo de investigación que también se realizará por parejas. Por ejemplo, quienes hayan visto *La maleta de Penón* pueden buscar información sobre un autor o autora que haya sufrido algún tipo de discriminación por su género o condición sexual, y elaborar una ficha informativa. Quienes hayan visto *Las Sinsombrero*, por su parte, podrían reflexionar sobre las distintas formas de represión que trajo consigo el franquismo, que atentó especialmente contra la libertad de expresión, la libertad de ideas, así como la libertad sexual y de género. Para ello, deberán buscar un poema o texto en el que se denuncie alguna de estas situaciones y elaborar la ficha correspondiente con la información que se considere. Al final de la sesión se deberán entregar para su evaluación estas fichas junto con los dos cuestionarios, el realizado por parejas y el que se hizo en casa de forma individual. De este modo, se busca trabajar al mismo tiempo la memoria histórica y la perspectiva de género, la cual se abordará de nuevo en la segunda fase.

A) Ficha del autor o autora

NOMBRE:
DISCIPLINA ARTÍSTICA:
BREVE DESCRIPCIÓN BIOGRÁFICA (3-5 líneas):
OBRAS MÁS IMPORTANTES:
DISCRIMINACIÓN INFLUYENTE EN SU VIDA Y OBRA:
LISTA DE POSIBLES AUTORES Y AUTORAS A TRABAJAR: Oscar Wilde, Gabriela Mistral, Gloria Fuertes, Safo de Lesbos, Virginia Woolf, María de la O Lejárraga, Mary Shelley, Paul Verlaine, Arthur Rimbaud, Alfonsina Storni, Emilia Pardo Bazán, Carmen Conde, Ángela Figuera, Sor Juana Inés de la Cruz, las hermanas Brontë, Luisa Carnés, Toni Morrison, Manuel Puig, Colette.

B) Ficha del poema

POEMA: Se le vio, caminando entre fusiles, por una calle larga, salir al campo frío, aún con estrellas de la madrugada. Mataron a Federico cuando la luz asomaba. El pelotón de verdugos no osó mirarle la cara. Todos cerraron los ojos; rezaron: ¡ni Dios te salva! Muerto cayó Federico —sangre en la frente y plomo en las entrañas— ... Que fue en Granada el crimen sabed —¡pobre Granada!—, en su Granada. TÍTULO: «El crimen fue en Granada» (1. El crimen) AUTOR: Antonio Machado (1875-1939) LIBRO: <i>La guerra</i> SUCESO QUE DENUNCIA: El asesinato de Federico García Lorca.	POEMA: ¿Volver? Vuelva el que tenga, Tras largos años, tras un largo viaje, Cansancio del camino y la codicia De su tierra, su casa, sus amigos, Del amor que al regreso fiel le espere. Mas, ¿tú? ¿Volver? Regresar no piensas, Sino seguir libre adelante, Disponible por siempre, mozo o viejo, Sin hijo que te busque, como a Ulises, Sin Ítaca que aguarde y sin Penélope. Sigue, sigue adelante y no regreses, Fiel hasta el fin del camino y tu vida, No echas de menos un destino más fácil, Tus pies sobre la tierra antes no hollada, Tus ojos frente a lo antes nunca visto. TÍTULO: «Peregrino» AUTOR: Luis Cernuda (1902-1963) LIBRO: <i>Desolación de la quimera</i> SUCESO QUE DENUNCIA: El exilio, el desarraigo.
---	--

Imagen 2. Fichas de investigación con ejemplos

3.2 Fase 2: Desarrollo

Llegados a este punto, la obra deberá estar leída porque se va a trabajar directamente sobre ella⁶. Una vez hecha la investigación y ya se empiece a intuir la respuesta a la pregunta guía, es momento de pasar al trabajo práctico y ver cómo se puede disponer de la información conseguida, que es uno de los objetivos del ABP. Antes de entrar en materia, pueden repasarse varios aspectos de la obra, como la simbología o la caracterización de los personajes (nombre, edad, rasgos físicos, personalidad, etc.), con algún ejercicio o explicación previa. La elaboración de un árbol genealógico en el que aparezcan las tres generaciones de mujeres de la obra (la madre de Bernarda, Bernarda y sus hijas) puede ser útil, por ejemplo,

⁶ Se puede realizar un control de lectura a través de la plataforma Google Classroom o similar para comprobar que se ha leído la obra.

para que el alumnado termine de familiarizarse con los personajes. Asimismo, también sería conveniente llamar la atención sobre el tema del luto y sobre cómo este afecta de distinta forma a hombres y a mujeres. Para ello, se puede seleccionar un fragmento representativo de la obra y trabajarlo aplicando la técnica 1-2-4: primero de forma individual, después por parejas y finalmente en grupos de cuatro.

BERNARDA.- [...] Niña, dame un abanico.
 AMELIA.- Tome usted. (*Le da un abanico redondo con flores rojas y verdes.*)
 BERNARDA.- (*Arrojando el abanico al suelo.*) ¿Es éste el abanico que se da a una viuda? Dame uno negro y aprende a respetar el luto de tu padre.
 MARTIRIO.- Tome usted el mío.
 BERNARDA.- ¿Y tú?
 MARTIRIO.- Yo no tengo calor.
 BERNARDA.- Pues busca otro, que te hará falta. ¡En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle! Haceros cuenta que hemos tapiado con ladrillos puertas y ventanas. Así pasó en casa de mi padre y en casa de mi abuelo. Mientras, podéis empezar a bordaros el ajuar. En el arca tengo veinte piezas de hilo con el que podréis cortar sábanas y embozos. Magdalena puede bordarlas.

(García Lorca, 2007: 156-157)

- ¿Cómo afecta el luto a las mujeres de la casa? ¿Crees que afectaría de la misma manera a los hombres en aquella época?
- Actualmente no se sigue un luto tan estricto como el de entonces. ¿Significa eso que ya no se honra o se respeta a los muertos como antes? Justifica tu respuesta.

Imagen 3. Fragmento de *La casa de Bernarda Alba* y preguntas sobre el luto

Tratar estos aspectos permitirá introducir el tema de las siguientes actividades: los hombres en *La casa de Bernarda Alba*. La primera de ellas consistirá en la visualización del tráiler de la película *La casa de Bernarda Alba* (1987), dirigida por Mario Camus, para plantear la cuestión de por qué García Lorca titula su obra «drama de mujeres». En el tráiler, al igual que en la propia obra, se aprecia el gran protagonismo que tienen los hombres, a pesar de su ausencia en escena. Prácticamente cada secuencia del tráiler gira en torno a la figura del hombre y, más concretamente, a la de Pepe el Romano. Para profundizar en la lectura que se ha hecho de este personaje a lo largo del tiempo se puede utilizar la obra *Pepe el Romano. La sombra blanca de Bernarda Alba*, de Ernesto Caballero (2003), revisión del clásico lorquiano en la que son los hombres los que aparecen en escena. Entre esos hombres está, por supuesto, Pepe el Romano, representante de esa masculinidad tradicional y hegemónica a la que se contrapone la figura del propio García Lorca, que aparece como un personaje más y representa esa otra masculinidad, la del «señorito de ciudad» que además es homosexual. Retomando los grupos de trabajo, se asignará un pasaje de la obra a cada uno para que identifique su conexión con *La casa de Bernarda Alba* y señale las actitudes machistas que se representan. La idea de este ejercicio es mostrar cómo se hace explícita en el texto de Caballero esa hipermasculinidad que García Lorca sugiere de forma implícita. Del mismo modo, también sería interesante que el alumnado comparase la visión del personaje que ofrece dicho texto con la que se había ido formando durante la lectura.

MAXIMILIANO.- ¡Ya está bien! No me gusta la gente que sueña con difuntos. Ese está mejor donde está, te lo digo yo. ¡Un tipo que no sabía disfrutar de la vida! Seguro que ni le metía mano a la criada. Parecía medio estúpido. ¡Casarse para eso!

VIUDO.- Sí, mejor se está soltero dejando a los hijos tirados por el mundo no comiendo más que mocos.

MAXIMILIANO.- Yo no tengo hijos.

VIUDO.- ¿Seguro?

MAXIMILIANO.- Yo no tengo nada mío. Los brazos para trabajar y abrazar de vez en cuando a la que se deje. Lo demás, es mejor dejarlo pasar...

PEPE EL ROMANO.- Los hijos son sólo los del matrimonio.

FEDERICO GARCÍA.- ¿Y los otros qué son?

MAXIMILIANO.- Los otros son sólo de las mujeres; la vergüenza que arrastrarán siempre. Si no, haberse cuidado de no tenerlos. Las mujeres tienen sólo dos cosas que vender: la honra y la hacienda, y las pobres sólo una. Si la dejan escapar, allá ellas.

FEDERICO GARCÍA.- Sí, a las pobres de verdad, más les vale ser estériles. Como estas tierras de primaveras cortas, que se van sin dejar rastro.

(Caballero, 2003: 48)

PEPE EL ROMANO.- Diablo y suegra, palabras negras.

MAXIMILIANO.- ¿Qué te pasa? ¿Tanto te impone la Bernarda?

PEPE EL ROMANO.- Al Romano no hay Bernarda que le pare.

MAXIMILIANO.- Entonces a por todas. Si yo fuera tú, lo tendría claro: una vez conseguidas dos, conseguidas todas. Esas no han visto un hombre más que con faldas en la iglesia. Cuando entres ahí, todas se te entregarán como yeguas enceladas.

PEPE EL ROMANO.- Ya, pero es que a Adela, a Adela, yo...

MAXIMILIANO.- No me lo puedo creer.

PEPE EL ROMANO.- Es una cosa que no se puede explicar.

MAXIMILIANO.- ¡Pues cástate con ella!

PEPE EL ROMANO.- No puedo. Soy demasiado pobre para el orgullo de Bernarda. Deja casar a la mayor conmigo porque así no se le ve la pobreza. Pero a Adela, a Adela no la dejaré casarse con un pobretón como yo.

(Caballero, 2003: 72-73)

Imagen 4. Posibles fragmentos de *Pepe el Romano. La sombra blanca de Bernarda Alba* para trabajar en el aula

3.3 Fase 3: Cierre

Las tareas de esta última fase girarán en torno a los personajes, una parte fundamental del comentario, que es el producto final del proyecto. A cada grupo se le asignará un personaje de la obra para que analice cómo reproduce o se enfrenta a los roles de género tradicionales, atendiendo a lo que dice y hace a lo largo de la obra⁷. En el caso de Bernarda se puede hablar

⁷ Antes de eso, y a modo de guía, puede hacerse un pequeño debate sobre qué tipo de masculinidad representa Pepe el Romano, según lo trabajado en la fase anterior, y qué similitudes y diferencias presenta respecto

de lo hegemonícamente masculina que es a la hora de ejercer su poder o en la forma en que trata a sus hijas. Estas, a excepción de Adela, encarnan el ideal de sumisión que se le presupone a la mujer de la época. El personaje de Poncia, a su vez, también reproduce actitudes propias de un sistema patriarcal cuando, por ejemplo, da dinero a uno de sus hijos para gastárselo en prostitutas, alegando que «los hombres necesitan estas cosas» (García Lorca, 2007: 212). Frente a estos personajes, Adela y María Josefa (madre de Bernarda) representan la lucha contra ese sistema y el deseo de vivir libremente su propia identidad. Al igual que en otros ejercicios, el alumnado tendrá que seleccionar aquellos pasajes de sus respectivos personajes que sean más significativos desde esta perspectiva de género que se quiere adoptar para hacer después una exposición. Mientras tanto, la persona docente redactará un acta en la que se recoja la información más relevante para que el alumnado la tenga como material de estudio. Una parte importante del ABP consiste en difundir el proyecto, por lo que cada grupo podría hacer infografías de sus personajes y colocarlas por el centro para dar visibilidad a lo aprendido. Una vez terminadas las presentaciones, se disolverán los grupos para preparar de forma individual, y tomando como base todo el material creado en las diferentes sesiones, el comentario de texto, que es el producto final del proyecto⁸. Una vez realizado, cada estudiante cambiará su comentario por otro para valorarlo. Después, cada cual recibirá el suyo de vuelta y hará las últimas correcciones antes de entregarlo. Llegado este momento, se recordará la pregunta del primer día con el fin de comprobar si se han cumplido los objetivos que se habían marcado.

4. CONCLUSIÓN

Dentro de las limitaciones que conlleva un curso como 2.º de Bachillerato, se ha intentado poner sobre la mesa una unidad didáctica lo más dinámica posible, sin descuidar los contenidos propios de un examen de acceso a la universidad y sujeta a las adaptaciones curriculares necesarias. Además, es una propuesta que, más allá de lo estrictamente académico, pretende tener una responsabilidad social partiendo de la coeducación y la transmisión de valores, a la par que se apuesta por un trabajo cooperativo. Todo ello va acorde con una mayor implementación de los ODS —y más concretamente de la igualdad de género— en la educación pre-universitaria, algo a lo que también predispone la LOMLOE (Álvarez-Herrero, 2023).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ-HERRERO, Juan-Francisco (2023): «Una revisión sistemática de la literatura sobre la implementación de los ODS en la educación preuniversitaria», en Carmen Romero García y Olga Buzón García (eds.): *Renovación pedagógica y formación del profesorado en competencias para una educación sostenible*, Madrid, Dykinson, pp. 179-198,

a los hombres de ahora. De manera parecida, se le puede preguntar a la clase qué es ser mujer para Bernarda Alba, si se está de acuerdo o no con esa definición y qué tipo de comportamientos presenta dicho personaje. El objetivo de este debate es que el alumnado reflexione sobre qué es ser hombre y qué es ser mujer, tomando el texto literario como referencia.

⁸ Esta propuesta no tiene como objetivo enseñar a escribir un comentario de texto, por lo que los aspectos formales se dan por trabajados.

- en línea: <<https://www.dykinson.com/libros/renovacion-pedagogica-y-formacion-del-profesorado-en-competencias-para-una-educacion-sostenible/9788411227209/>> (consulta: 11/11/2024).
- ASKEW, Sue y Carol Ross (1991): *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Barcelona, Paidós.
- BERENGUER-ALBALADEJO, Cristina (2016): «Acerca de la utilidad del aula invertida o *flipped classroom*», en María Teresa Tortosa, Salvador Grau y José Daniel Álvarez Teruel (coords.): *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios*, Alicante, Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 1466-1480, en línea: <<https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/57093>> (consulta: 11/11/2024).
- CABALLERO, Ernesto (2003): *Pepe el Romano. La sombra blanca de Bernarda Alba*, Murcia, Universidad de Murcia.
- CHECA OLIVAS, Marina y Pablo OLIVA REQUENA (2023): «Una incorporación de los objetivos de desarrollo sostenible en el aula a través de dinámicas de aprendizaje colaborativo», en Carmen Romero García y Olga Buzón García (eds.): *Renovación pedagógica y formación del profesorado en competencias para una educación sostenible*, Madrid, Dykinson, pp. 16-37, en línea: <<https://www.dykinson.com/libros/renovacion-pedagogica-y-formacion-del-profesorado-en-competencias-para-una-educacion-sostenible/9788411227209/>> (consulta: 11/11/2024).
- CONNELL, Raewyn (2015): *Masculinidades*, Ciudad de México, UNAM-PUEG.
- FERREIRO DÍAZ, Lola (2017): «(Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad», *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas* 2(1), pp. 134-165.
- GARCÍA LORCA, Federico (2007): *La casa de Bernarda Alba*, Madrid, Cátedra.
- LLEDÓ CUNILL, Eulàlia (2016): «Lengua, literatura y coeducación», *Filanderas. Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas* 1, pp. 61-76.
- SUBIRATS, Marina (2017): *Coeducación, apuesta por la libertad*, Barcelona, Octaedro.
- TRUJILLO, Fernando (2015): *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*, Madrid, MECD.

Cultura e interculturalidad en la creación de libros de texto para la enseñanza del español como lengua extranjera en las aulas universitarias canadienses: el experimento de *Coincidencias I y Coincidencias II*

CRISTINA RUIZ SERRANO
MacEwan University, Edmonton

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la interculturalidad y la competencia cultural se han establecido como dimensiones indispensables en la enseñanza de las lenguas extranjeras, lo que ha promovido una mayor búsqueda de herramientas y estrategias didácticas innovadoras que estimulen el aprendizaje de las habilidades lingüísticas del alumnado desde la competencia comunicativa intercultural, es decir, a partir de una respuesta cognitiva positiva, respetuosa y abierta hacia las diferencias culturales (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020: 102-105; García-Balsas, 2021: 2-3; Marco, 2018; Raigón-Rodríguez, 2018: 284-285). El desarrollo de dichas competencias, de hecho, se postula en numerosos documentos institucionales sobre didáctica curricular o de investigación tales como, por citar solo algunos ejemplos: *The ACTFL Proficiency Guidelines*, la guía de la asociación American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL, 2012); *The World-Readiness Standards for Learning Languages*, publicada por el National Standards in Foreign Language Education Project (2015); la guía *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements for Intercultural Communication* (2017); el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER, 2002) del Consejo de Europa y su *Companion Volume* (CV), de 2020 (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020; García-Balsas, 2021); o *The Australian Curriculum: Languages* (Scarino, Kohler y Benedetti, 2014: 5-7).

Puesto que la competencia comunicativa intercultural presupone un acercamiento crítico, reflexivo, interactivo y mediado en el que se desarrolla el conocimiento de marcos culturales diferentes a la par que se despliega la inmersión lingüística al aprender el uso de las lenguas-meta (Scarino, Kohler y Benedetti, 2014: 7-10; Raigón-Rodríguez 2018: 297-298), es primordial que el profesorado adopte un modelo integral que promueva no solo adquirir la competencia lingüística (gramatical y discursiva), sino además «habilidades interculturales y actitudes positivas hacia la interacción intercultural» (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020: 103). Para ello, resulta imperativo que el personal docente reconozca el papel fundamental que desempeña en la transmisión de valores éticos al preparar al alumnado

que interactuará en la comunidad global (Marco, 2018; Dasli y Díaz, 2017; Rodríguez Loredó, 2021). Como Barquero Pipín enfatiza en su análisis de la competencia pragmática en la didáctica de ELE/L2, la interculturalidad en la competencia comunicativa implica «una dimensión ético-moral» que conlleva el estímulo por conocer otras realidades de manera empática, tolerante y respetuosa, evitando el etnocentrismo, reconociendo los estereotipos y tratando de eliminar los prejuicios (2018: 106-107), por lo que la competencia comunicativa intercultural requiere tanto un diseño cuidadoso de los materiales pedagógicos como una actitud activa por parte del profesorado (2018: 367-368).

Ya que los libros de texto son la herramienta didáctica de uso más extendido para la enseñanza de lenguas extranjeras, cabe preguntarse si los manuales comerciales para la enseñanza del español como lengua extranjera son adecuados para cumplir con los objetivos señalados en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. En su extensa evaluación de los libros de texto empleados en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en Alemania, Barquero Pipín ha señalado que dichos objetivos no siempre se cumplen debido, en parte, a que la competencia pragmática y la interculturalidad son a menudo sacrificadas a favor de la progresión gramatical, lo que resulta tanto en falta de autenticidad como en detrimento de la competencia comunicativa intercultural (2020, 362-363). En el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en las universidades canadienses, Bravo Moreno también ha analizado metódicamente un corpus significativo de libros de texto de ELE con el fin de evaluar la manera en que el contenido cultural se ha integrado en el proceso de aprendizaje de los aspectos gramaticales, así como el tratamiento de estereotipos, concluyendo que la metodología intercultural de los libros de texto regularmente utilizados en las aulas universitarias, a grandes rasgos, presentan deficiencias notables y no ofrecen una competencia comunicativa intercultural adecuada para que el alumnado pueda comprender y moverse dentro del ámbito hispano de manera efectiva (2019: 272-275).

Las conclusiones de Barquero Pipín y Bravo Moreno coinciden plenamente con las razones que motivaron la creación de los libros de texto de ELE *Coincidencias I* y *Coincidencias II*, programados para los niveles A1 y A2, respectivamente, y publicados *in situ* en la universidad de MacEwan en Alberta, Canadá, desde el año 2019. Tras décadas de experiencia enseñando ELE en las aulas universitarias canadienses con libros de texto que no facilitaban la interculturalidad y la competencia cultural de manera satisfactoria y después de realizar un estudio exhaustivo de los manuales comercializados en Canadá, se llegó a la conclusión de que había que crear herramientas didácticas locales desde la perspectiva de la competencia comunicativa intercultural. El propósito de este artículo es presentar el enfoque y las estrategias seguidas en la preparación de *Coincidencias I* y *Coincidencias II* con base en la metodología empleada, los materiales generados y la observación de los resultados en el aula. También se presentarán algunas cuestiones que han surgido tras la puesta en práctica de estas herramientas didácticas.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En la creación de *Coincidencias I* y *Coincidencias II* se ha optado por la competencia global y comunicativa a partir del aprendizaje de una lengua-meta estándar y el desarrollo de una comprensión intercultural elevada que permita la ruptura de los estereotipos, evite el etnocentrismo hacia las culturas hispanohablantes y presente además una visión más igualitaria

de los países de habla hispana desde la diversidad, el multiculturalismo de cada uno de ellos y la transculturalidad. Con estos objetivos primordiales en mente, se ha pretendido hacer frente a los retos que el profesorado universitario de ELE en Canadá encuentra en la enseñanza del español tales como: un conocimiento general muy limitado del mundo hispanohablante por parte del alumnado canadiense; libros de texto con contenido altamente condicionado por las necesidades de las editoriales que no son específicas para el ámbito canadiense o lo son muy limitadamente; y la meta personal de gran parte de quienes toman los primeros semestres de español para completar requisitos universitarios, pero no planean continuar con el estudio de la lengua. Los retos mencionados, el último en particular, invitan a la reflexión crítica del proceso de enseñanza y a considerar qué material y contenido se debería priorizar en el desarrollo de la competencias lingüísticas y culturales en el alumnado, incluso para quienes no pretenden adquirir la excelencia en la competencia lingüística de la lengua-meta pues su exposición a la misma estará circunscrita únicamente a un limitado periodo de tiempo.

El objetivo, pues, es que con las herramientas didácticas creadas y a pesar de las metas futuras y las diferentes motivaciones del alumnado a la hora de tomar el primer año de ELE en la universidad, todos los estudiantes serán expuestos a:

- a) una **comprensión intercultural** de los países hispanohablantes que permita romper los estereotipos exponiendo al estudiantado a la diversidad étnica, cultural y lingüística existente en el mundo hispano (Alexe 2020; Clarke y Clarke 1990).
- b) una perspectiva transcultural que favorezca el conocimiento de las culturas hispanas desde la reflexión crítica, el respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística a la vez que prevenga el etnocentrismo, los estereotipos y los prejuicios.
- c) un desarrollo de ELE pertinente a los niveles A1 y A2 que permita al alumnado ampliar sus competencias lingüísticas y pragmáticas en el futuro (Miquel y Sans 2004), ya sea continuando sus estudios de español en un medio académico o extracurricular.

La metodología utilizada en *Coincidencias I* y *Coincidencias II* es ecléctica y se ha basado en la combinación del método comunicativo, el método léxico-gramatical y el enfoque por tareas, con énfasis en la introducción de lo que Miquel y Sans, entre otros, han denominado «Cultura con mayúsculas» y «cultura a secas» (2004: 4; Raigón-Rodríguez, 2018: 296-297). Vista la lengua como vehículo de comunicación, el estudiantado debe adquirir la competencia lingüística que le permita comunicarse usando la lengua-meta, por lo cual se potencian la producción, la comunicación y la interacción, si bien enfatizando la corrección lingüística y todo ello en función de la adquisición de la competencia comunicativa intercultural, ya que «la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable» (Miquel y Sans, 2004: 3). Todo ello se facilita para lograr desarrollar la competencia lingüística además de adquirir competencia global, definida en la evaluación de PISA 2018 como: «la capacidad de examinar cuestiones locales, globales e interculturales para comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas, participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas con personas de diferentes culturas y actuar para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible» (2018: 9).

3. ESTRATEGIAS, PROCEDIMIENTO Y RESULTADOS

Como señala Raluca Alexe, «the successful integration of L2 culture in the FL classroom is highly dependent on the materials and resources used, as well as on the teaching approach» (2020: 10). Por esta razón, además de comentar las estrategias utilizadas, y a fin de ilustrarlas de manera más precisa, a continuación se presentarán algunos ejemplos de tareas concretas que se han creado en *Coincidencias I* y *Coincidencias II*, tales como: a) la adaptación de los componentes culturales al contexto canadiense; b) la infusión de la competencia cultural en las tareas de los manuales enfocadas en la competencia lingüística; c) el uso de materiales auténticos.

3.1 *Adaptación*

La primera estrategia utilizada ha sido la adaptación de los componentes culturales al contexto canadiense, lo que ha permitido no solo un mayor acercamiento entre culturas, al no percibirse las culturas de la lengua-meta como culturas ajenas, sino que dichas culturas han adquirido una mayor cercanía en la dimensión espacial del estudiante. De tal manera, y con el fin de potenciar la interculturalidad, desde el inicio mismo del proceso de aprendizaje el manual indicado para el nivel A1 comienza con una introducción en inglés donde se habla de la presencia hispana en Canadá, no solo de la inmigración de las últimas décadas y de las ciudades donde existe en la actualidad un mayor porcentaje de hispanohablantes, sino desde los contactos del siglo XVI de los exploradores españoles en el Pacífico o los pescadores vascos y los topónimos que atestiguan dichos contactos como, entre otros, Tofino, Quadra y Vancouver, Spanish River, Juan de Fuca Strait, Sombrio Beach, Vasque Bay (Ruiz Serrano y Mark, 2020a: 9-10). El uso de preguntas abiertas en inglés al alumnado acerca de qué sabía, qué ha aprendido y qué añadiría a la información leída (sus propias reflexiones) permite observar que, desde el primer día de contacto con el material, la competencia intercultural se ha activado y se advierte una mayor motivación por adquirir más conocimientos sobre una realidad conocida (los topónimos) cuyo origen desconocían (Ruiz Serrano y Mark, 2020a:10). En la misma sección del manual, una concatenación de mapas históricos de los Estados Unidos que muestra el crecimiento progresivo del país en función del territorio —hasta entonces indígena, español y mexicano— ganado y las reflexiones permitidas en inglés al respecto (qué sabías, qué has aprendido, qué añadirías) ha demostrado ser una estrategia positiva para que el alumnado utilice el pensamiento crítico sobre temas tales como las migraciones, los estereotipos, los prejuicios y su propio conocimiento de la historia del colonialismo (Ruiz Serrano y Mark, 2020a: 11-13).

3.2 *Infusión de la competencia cultural en las tareas lingüísticas*

Otra estrategia para potenciar la competencia comunicativa intercultural ha sido incorporar contenido cultural en las tareas destinadas al desarrollo de aspectos gramaticales o léxicos, de manera que ambas competencias quedan ligadas indisolublemente en los materiales didácticos en vez de percibirse como elementos tratados por separado. Un ejemplo concreto son las tareas creadas para aprender los números que, debido a la dificultad que supone para el alumnado, se presenta en ambos manuales, si bien con diferente nivel de dificultad, para reforzar su aprendizaje. En el manual para el nivel A1, *Coincidencias I*, en una de las tareas para practicar los números se pide crear una frase con la información dada: cuánto cuesta en una ciudad del mundo hispano un determinado producto en la moneda local. Por

ejemplo: Lima/saco de dormir/165 soles o San José/dos litros de leche/ 1300 colones (Ruiz Serrano y Mark, 2020a: 165). Además de la competencia lingüística que la actividad requiere y que implica la práctica de los verbos con cambio de raíz en el presente de indicativo, la concordancia gramatical, práctica del léxico de la lección así como de la escritura de los números y el uso de preposiciones —«En Lima un saco de dormir cuesta ciento sesenta y cinco soles» / «En San José dos litros de leche cuestan mil trescientos colones»—, se trabaja con el uso de distintas monedas locales y sus frecuentes conexiones culturales e históricas, la geografía, e incluso quien enseña puede pedir al estudiantado que busque en internet información para ver si los precios son reales y equivalentes a los precios canadienses, de manera aleatoria o más dirigida proporcionando algunas direcciones de páginas web tales como <https://tatoo.ws/pe/c/sacos-de-dormir/205>. La tarea, por lo tanto, permite numerosas opciones según el tiempo y formato preferido por el personal docente: puede tomarse como una tarea individual o también puede adoptarse como una tarea a trabajar en grupo, propiciando el aprendizaje cooperativo. En todo caso, la competencia comunicativa intercultural de la tarea es clara, efectiva y transversal.

En el libro de texto para el nivel A2, *Coincidencias II*, se retoma el aprendizaje de los números. En una de las actividades, una joven dominicana debe realizar pagos en pesos dominicanos al comprar enseres en IKEA para su nuevo apartamento —lámpara, cama, tazas, almohadas, mantas, escritorio, etc.— y su viaje turístico a Ecuador —hotel, coche de alquiler, pasaje de avión, maleta, etc.— (Ruiz Serrano y Mark, 2020b: 44). La contextualización de la actividad rompe estereotipos, ya sea por experiencias vitales reduccionistas que pudiera tener el alumnado, desconocimiento o desinformación (García de la Santa, 2013: 180; Clarke y Clarke, 1990: 31-32) al establecer correlación entre gente joven de distintas locaciones geográficas (mujeres profesionales jóvenes que viven y viajan solas, compran en IKEA, alquilan coches) mientras que se repasa la geografía y el léxico aprendidos en las lecciones anteriores y, a la par, se practican los números altos recién estudiados y se aprende de otras divisas que no son ni dólar ni el euro.

Para resumir, la estrategia principal que se ha seguido es la de introducir el contenido cultural en tantas tareas y actividades como ha sido posible, tanto de cultura como de Cultura, en vez de aislar dichos conocimientos a secciones separadas de los aspectos gramaticales. A la par, la interculturalidad y la competencia cultural de la Cultura, también se desarrollan en una sección específicamente dedicada a la cultura que aparece en todos los capítulos y que entre ambos libros de texto ofrece una visión global de cada uno de los países de habla hispana, incluyendo Guinea Ecuatorial. Con estas «Notas culturales» se pretende reforzar la idea de la diversidad sociocultural y étnica de cada país donde el español es un idioma oficial a partir de una perspectiva positiva que invita al respeto, a la valoración y evita el etnocentrismo (Ruiz Serrano y Mark, 2020a; 2020b).

3.3 *Uso de materiales auténticos*

Los efectos positivos de incorporar materiales auténticos en el aprendizaje de lenguas han sido ampliamente estudiados (Alexe, 2020: 10; Scarino, Kohler y Benedetti, 2014: 55). En particular, el uso de herramientas visuales como los largometrajes, ya que en sí funcionan como una metáfora, posibilitando la internalización de perspectivas y realidades múltiples y diferentes (Altinay Gazi y Altinay Aksal, 2011: 171), creando mediante el conocimiento de otras tradiciones y realidades socioculturales sensibilización, respeto y empatía, contribuyendo de tal manera a la adquisición de la competencia global. Teniendo en cuenta que el

cine en español es producido en aproximadamente un 70 % en el triángulo de España-Argentina-México, en estos libros de texto experimentales, *Coincidencias I* y *Coincidencias II*, se ha hecho un esfuerzo consciente por incorporar películas de una amplia diversidad de países, en las que además se tratan temas de «relevancia local, global e intercultural» así como de la igualdad de género, objetivos ambos de la competencia global (Marco, 2018). Un ejemplo es el uso de la película *Tres bellezas* (Venezuela, 2015) del director Carlos Caridad-Moreno en el capítulo 1 de *Coincidencias II*, con la que el alumnado no solo aprende sobre Venezuela y su sociedad, sino que reflexiona sobre el tema de los concursos de belleza, la cirugía plástica y, en general, sobre la presión social por la apariencia física de la mujer (Ruiz Serrano y Mark, 2020b: 65-68).

La evaluación del uso de estos manuales experimentales en la enseñanza de español en los niveles A1 y A2 se ha llevado a cabo hasta el momento mediante la observación y las respuestas dadas en una actividad metacognitiva (blog de autorreflexión sobre el propio aprendizaje) que el alumnado redacta en inglés al finalizar cada capítulo. De sus respuestas a la cuestión «Have you learned anything about Spanish-speaking countries that you didn't know before? Give some examples» (Ruiz Serrano y Mark, 2020a; 2020b) se infiere que los y las alumnas reflexionan sobre las realidades y culturas de los países hispanohablantes y su multiculturalidad, que contrastan y comparan con la multiculturalidad de Canadá. Además, en sus autorreflexiones, a menudo hacen referencias tanto a la sección de «Notas culturales» como a los componentes culturales infundidos en las tareas en las que generalmente solo se practica la competencia lingüística. Con ello se manifiesta que, al estar los componentes culturales tanto de Cultura como de cultura imbuidos en las actividades de escritura y práctica aural, se evita que queden disociados, apartados a una sección específica que por falta de tiempo puede ser eliminada por el cuerpo docente ante la necesidad de cubrir el contenido gramatical y léxico requerido en el curso.

En el siguiente nivel de español, B1, se observa que quienes han cursado los niveles A1 y A2, es decir, que han usado los manuales experimentales *Coincidencia I* y *Coincidencias II*, en un año han adquirido un nivel de competencia comunicativa intercultural superior a quienes llegan de las escuelas secundarias y que ya han tomado tres años de la lengua-meta. En particular, esta diferencia aparece en el desarrollo de la competencia cultural y la interculturalidad, es decir, en la competencia sobre la diversidad multicultural de los países de habla hispana. No obstante, hay que subrayar que esta es una observación no controlada y solo puede cuantificarse como una suposición hasta que se realicen estudios formales y, siguiendo el método científico, se recopilen y analicen los datos obtenidos, teniendo en cuenta las variables dependientes e independientes que pudieran influir en su interpretación.

4. CONCLUSIONES

Los libros de texto experimentales *Coincidencia I* y *Coincidencias II*, publicados en *in situ* en MacEwan University y creados específicamente para las necesidades del estudiantado canadiense, están resultando una herramienta didáctica óptima para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de ELE debido a las estrategias empleadas en su elaboración, varias de ellas presentadas brevemente en el presente trabajo. Es cierto que los manuales no están libres de algunas de las trabas que afectan a otros libros de texto tales como la falta de autenticidad por la necesidad de presentar una lengua-meta estándar que permita la competencia comunicativa en todo el ámbito hispanohablante, lo que impide

una introducción auténtica de la «Kultura con k» (Miguel y Sans, 2004: 4), quedando su estudio dependiente de la habilidad y predisposición del profesorado. No obstante, al tener completo control sobre las estrategias didácticas a seguir y la creación de tareas, la revisión frecuente de *Coincidencias I* y *Coincidencias II* permite su constante perfeccionamiento para avanzar en los objetivos principales: el aprendizaje de las habilidades lingüísticas y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural para alcanzar el ideal de ciudadanos/as globales que asimilen la interculturalidad y la diversidad desde el respeto, la igualdad, la equidad, el compromiso por el bienestar colectivo y la ruptura de los estereotipos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXE, Raluca (2020): «Aspects of integrating culture in the Spanish-as-a-foreign Language (SFL) classroom», *Bulletin of the Transilvania University of Brasov, Series IV, Philology and Cultural Studies* 13(62), N. 1, pp. 7-17. DOI: 10.31926.
- BARQUERO PIPÍN, Antonio Carlos (2020): *Lengua cultura, interculturalidad. El tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Heidemarie Sarter, Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, en línea: <https://publishup.uni-potsdam.de/files/43902/barquero_mono.pdf> (consulta: 9/12/2023).
- BRAVO MORENO, Diana (2019): *Análisis del componente cultural en los manuales de ELE niveles A1-B1*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Enrique Pato, Universidad de Montreal, en línea: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/23413/Bravo_Moreno_Diana_2019_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y> (consulta: 12/12/2023).
- CLARKE, Jane y Michael CLARKE (1990): «Stereotyping in the TESOL Materials», en Brian Harrison (ed.): *Culture and the Language Classroom*, Modern English Publications and the British Council, pp. 31-44.
- DASLI, María y Adriana Raquel DÍAZ, eds. (2017): *The Critical Turn in Languages and Intercultural Communication Pedagogy: Theory, Research and Practice*, Nueva York/Londres, Routledge.
- GARCÍA-BALSAS, Marta (2021): «Interculturalidad, dimensión crítica y lengua en uso: Análisis de producciones textuales de aprendices de ELE», *Tonos Digital* 41/2, pp. 1-32. DOI: 2584594489.
- GARCÍA DE LA SANTA, Carlos (2013): «La enseñanza de la cultura como factor motivador en la clase de ELE», en *Actas del I Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio (2013)*, pp. 175-185, en línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/tokio_2013/18_garcia.pdf> (consulta: 27/12/2023).
- IGLESIAS CASAL, Isabel y Carmen RAMOS MÉNDEZ (2020): «Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras», *Journal of Spanish Language Teaching* 7/2, pp. 99-122. DOI: [10.1080](https://doi.org/10.1080).
- Marco de Competencia Global, Estudio PISA, *Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*, PISA 2018, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España (s.f.), 2018, en línea: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-de-competencia-global-estudio-pisa-preparar-a-nuestros-jovenes-para-un-mundo-inclusivo-y-sostenible-pisa-2018/educacion-estadisticas-espana/22445>> (consulta: 1/11/2023).

- MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (2004): «El componente cultural: un ingrediente más de la lengua», *redElerevistaelectrónica de didáctica/español lengua extranjera* 0, pp. 1-13, en línea: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>> (consulta: 1/11/2023).
- RAIGÓN-RODRÍGUEZ, Antonio (2018): «Analysing Cultural Aspects in EFL Textbooks: A Skill-Based Analysis», *Journal of English Studies* 16, pp. 281-300. DOI: 10.18172.
- RODRÍGUEZ LOREDO, Alicia (2021): *Aulas multiculturales: Nuevos desafíos para la enseñanza de la lengua*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- RUIZ SERRANO, Cristina y Maritza MARK (2020a): *Coincidencias I*, Edmonton, MacEwan University, 2020, ISBN-2810000001309B.
- RUIZ SERRANO, Cristina y Maritza MARK (2020b): *Coincidencias II*, Edmonton, MacEwan University, ISBN-2810000001347.
- SCARINO, Angela; Michelle KOHLER y Angela BENEDETTI (2014): *Investigating Pedagogies for Language and Culture Learning*, Project commissioned by the Department for Education and Child Development, en línea: <<https://www.researchgate.net/publication/276060468>> (consulta: 26/12/2023).

El subtítulo televisivo en la predicción meteorológica como actividad inclusiva en ELE

MARÍA JOSÉ RODRÍGUEZ-CAMPILLO Y ANTONI BROSÀ-RODRÍGUEZ
Universitat Rovira i Virgili Tarragona

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) se enfrenta constantemente al desafío de proporcionar experiencias educativas enriquecedoras y contextualmente relevantes. En este contexto, la integración de recursos multimedia emerge como una estrategia pedagógica prometedora, capaz de dinamizar el aprendizaje y abordar la diversidad de niveles de competencia lingüística entre el alumnado.

Este artículo se centra en una propuesta específica que busca capitalizar el potencial educativo de los vídeos subtítulos, utilizando como fuente programas televisivos dedicados a la predicción meteorológica. La elección de este contenido no solo ofrece una temática actual y relevante, sino que también presenta elementos culturales y geográficos intrínsecos a la realidad española, enriqueciendo así la experiencia de aprendizaje.

La versatilidad de esta metodología permite adaptarse a diferentes niveles de competencia lingüística, facilitando la personalización del aprendizaje. Desde la gramática hasta el léxico específico relacionado con fenómenos climáticos, pasando por la exposición a aspectos culturales de España, el uso de vídeos subtítulos abre un abanico de posibilidades didácticas.

Un aspecto destacado y socialmente relevante de esta propuesta es su alineación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 10, que aboga por la reducción de las desigualdades (ONU). Al integrar subtítulos, se promueve la inclusión de estudiantes con problemas auditivos, permitiéndoles participar plenamente en la experiencia educativa. Este enfoque no solo atiende a las necesidades individuales del alumnado, sino que también abraza un compromiso más amplio con la equidad en la educación.

El objetivo fundamental de este artículo es presentar y respaldar la viabilidad pedagógica de la propuesta, subrayando sus beneficios tanto en términos de aprendizaje del español como lengua extranjera como en la promoción de valores educativos y culturales. Al hacerlo, se aspira a contribuir no solo al ámbito educativo sino también a los objetivos globales de desarrollo sostenible, consolidando así la relevancia y la trascendencia de esta iniciativa.

2. MARCO TEÓRICO

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2020 encontramos más de 1 300 000 personas con problemas auditivos en España. Los subtítulos se utilizan, entre otras muchas cosas, para poder resolver estos problemas de comunicación que pudieran tener las personas sordas, aunque su potencial es enorme: para público inmigrante, enseñanza de un idioma, karaoke, alfabetización...

La subtitulación, según Díaz Cintas (2003: 32):

se puede definir como una práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores, así como aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía (cartas, pintadas, leyendas, pancartas, etc.) o de la pista sonora (canciones, voces en off, etc.).

Pereira lo matiza un poco más (2005: 162):

El subtitulado para sordos se podría definir como una modalidad de trasvase entre modos (de oral a escrito) y, en ocasiones, entre lenguas; consiste en presentar en pantalla un texto escrito que ofrece un recuento semántico de lo que se emite en el programa en cuestión, pero no sólo de lo que se dice, cómo se dice (énfasis, tono de voz, acento e idiomas extranjeros, ruidos de la voz) y quién lo dice sino también de lo que se oye (música y ruidos ambientales) y de elementos discursivos que aparecen en la imagen (cartas, leyendas, carteles, etc.).

Por último, Bartoll (2008: 437) indica que es un «escrito que recoge de manera sincronizada los elementos verbales de un texto audiovisual, tanto orales como visuales y —según los destinatarios— también los orales no verbales».

En la actualidad, se observa un notorio impulso hacia la promoción de la inclusión en diversas esferas de la sociedad, destacándose la consideración y atención hacia las necesidades específicas de las personas con discapacidades auditivas. Este incremento en la conciencia y compromiso con la inclusión se ha reflejado de manera particular en el ámbito del subtitulado, donde las mejoras tecnológicas han desempeñado un papel fundamental. La evolución constante de las herramientas técnicas ha permitido no solo una mayor precisión en la generación de subtítulos, sino también una diversificación en los contextos de aplicación. Esto ha ido acompañado de una serie de mejoras en el marco jurídico, recogidas por Méndez Brage (2002: 51-53). En resumen, a principios del siglo XXI distintos partidos políticos promueven leyes que incentiven su uso de un modo regulado (Izard, 2001). Todo ello culmina con la Ley General de la Comunicación Audiovisual, en especial en su artículo 8, referido a los derechos de las personas con discapacidad auditiva en relación con la comunicación televisiva en abierto y accesible.

Según Carroll e Ivarsson (1998) el subtitulado en el ámbito que nos ocupa exhibe cada vez más características estandarizadas, pensadas para facilitar la lectura, pudiendo llamarse parámetros técnicos. Estas pueden resumirse en:

- Los subtítulos se colocan, por norma general, en la parte inferior de la pantalla, pero si obstaculizan se pueden poner arriba.
- No deben extenderse más de dos líneas.
- Para indicar a los distintos personajes que hablan en un mismo subtitulado, cada una de las dos líneas se ha de reservar para cada personaje.

- Normalmente, cada una de las dos líneas ha de tener entre 28/40 caracteres: 37 es lo más normal.
- Cuando finaliza un subtítulo se ha de poner punto y final.
- Los puntos suspensivos se han de utilizar para las pausas, omisiones o interrupciones en el discurso de un personaje.
- La cursiva se utiliza para voces procedentes de otro lugar: una televisión dentro del programa, una radio e incluso para el diálogo de alguien que no vemos en la pantalla.

Además de estos, también hay aspectos lingüísticos que deben ser tenidos en cuenta para poder favorecer la densidad deseable en los criterios técnicos mostrados anteriormente (Arnáiz Urquiza, 2012; Pereira, 2010). Díaz Cintas (2003) menciona, entre otros, para la reducción de caracteres:

- Uso de sinónimos (de «se quedarán» a «estarán»).
- Sustituciones entre la misma categoría (de «esta semana» a «la semana»).
- Tiempos verbales simples (de «se podrían encontrar» a «se encontrarán»).
- Oraciones simples (de «Sabremos cuáles son las que no sirven y cuáles son las que nos convienen» a «Hoy vamos a saber cuáles sirven»).
- Eliminación de elementos innecesarios (de «Porque mañana, ya mismo, suben las temperaturas» a «Mañana suben las temperaturas»).
- Supresión de repeticiones («Y hablaremos de la previsión. Y hablaremos de lo que ha caído»).

Todas estas máximas deben ser consideradas por cualquier persona que desee subtitular eficazmente para sordos. Esto no solo se aplica a televisión, pues cada vez es más frecuente el subtitulado en otros medios como Youtube, donde se deben seguir los mismos criterios vistos anteriormente (Rodríguez-Campillo y Brosa-Rodríguez, 2018). En el caso de que esta traducción sea en tiempo real (con un estenotipo), además, se debe revisar si se cometen errores fruto de la inmediatez.

3. PROPUESTA

Revisadas las características del subtitulado, es posible aprovechar estas en el aula de lenguas extranjeras. El trabajo que se lleva a cabo incide en distintos niveles lingüísticos y también puede graduarse para ser aplicado a distintos niveles de dominio del español (en este caso). Además, los vídeos están basados en las predicciones meteorológicas (El Tiempo de Antena 3), lo cual fija de un modo muy claro el léxico que aparecerá y favorece también algún aspecto cultural que se mostrará.

Por ello, se ubica esta propuesta como una tarea final de una unidad relacionada con los fenómenos meteorológicos, dado su carácter globalizador. Esta tiene una correspondencia con una actividad real y tangible y une distintos conocimientos que el estudiantado debe dominar de un modo integrado.

Para el alumnado de nivel medio la actividad se centra en la labor de corrección, además de otras tareas secundarias. Se parte de la grabación de emisiones del programa de la predicción meteorológica con los subtítulos incorporados. La cantidad de emisiones puede ser regulada en relación con la composición de la clase. Se puede trabajar a nivel grupo-clase

con una única grabación. También sería posible trabajar con múltiples emisiones si se quiere trabajar, posteriormente, en equipos.

En un primer visionado, quien enseña se limita a reproducir el vídeo para poder dar paso e ilustrar la referencia cultural elegida. En la aplicación que se ha llevado a cabo de prueba se ha elegido la emisión del día de San Juan. Esto supone que se emitan imágenes de la noche anterior. Estas son comentadas y se hace referencia a distintos aspectos de la celebración de esta noche en las playas españolas. Con el apoyo de estas imágenes, se puede extender la explicación en relación con festejos similares en otros lugares del mundo.

En un segundo paso, el vídeo también sirve para ir haciendo un repaso de la división del lugar (España en este caso), un aspecto más enciclopédico, pero necesario. Si el grupo no ha trabajado todavía con las comunidades autónomas y sus ciudades, es una buena ocasión para introducir el tema. Se puede ir viendo poco a poco su ubicación en el mapa y otras posibles divisiones de España desde una perspectiva menos política y más geográfica.

Por ello, por un lado, con un mapa mudo pueden ir trasladando la información referente a este aspecto del vídeo al papel. Este ejercicio de comprensión y escritura ayuda a reforzar el asentamiento de la información.

Si el alumnado ya está familiarizado con las comunidades autónomas y sus ciudades, el vídeo puede ser igualmente útil enciclopédicamente desde una perspectiva más geográfica. El presentador, en la emisión, hace referencia a las denominaciones geográficas habituales de los lugares de España. En este caso, se puede aprovechar el mapa anterior para que el alumnado trate de ubicar las distintas expresiones en el mapa, como pueden ser, en este caso: la meseta, el levante español, la cordillera cantábrica, los pirineos, la zona del estrecho, etc.

Una vez se ha finalizado el paso anterior, se puede proceder a un visionado en dos veces para la corrección. El subtítulo original presenta una serie de problemas de distinta índole. El alumnado deberá trabajar con errores de concordancia morfosintáctica, meras faltas de ortografía e, incluso, distintos errores en la identificación del objeto (es decir, la palabra que aparece escrita no es la misma que pronuncia el presentador). Para todo ello, además de poner en práctica de un modo integral el conocimiento gramatical y ortográfico visto hasta el momento, el alumnado deberá hacer el esfuerzo de una mediación, con el paso de lo oral a lo escrito de un modo integrado.

En el caso de una aplicación a un grupo con un nivel más elevado, se puede distribuir el vídeo sin subtítulo. En este caso, se debe cambiar el último paso descrito anteriormente para que el alumnado pueda ser quien crea estos subtítulos. Para ello, previamente, se distribuirá un protocolo de ayuda al subtítulo, con las directrices comentadas en el marco teórico. Estas son las que obligan a adoptar una serie de requisitos formales en el producto final. El alumnado deberá escuchar atentamente el presentador para poder trasladar toda la información, con la evidente limitación temporal, por escrito. Una vez se haya hecho esta transcripción, se debe adecuar a las directrices del subtítulo. Estas restricciones obligan al alumnado al uso de sinónimos, otras expresiones verbales, reordenación o simplificación sintáctica, etc.

Una vez se ha terminado se puede ver de nuevo el vídeo (con subtítulos esta vez) para poder comparar los resultados del alumnado con quien haya subtulado. En este caso se podrán comprobar las distintas opciones existentes y ponderar la más adecuada entre las posibles. En el caso de que el contexto lo permitiera, también es posible el desarrollo de esta actividad de un modo más competencial e informático, mediante un subtítulo directamente en el vídeo mediante una herramienta computacional de subtítulo, como puede ser Clideo (disponible online).

4. CONCLUSIONES

El trabajo de subtitulador/a, por las características expuestas, tiene un vínculo claro con los estudios de filología. Su existencia es poco conocida y su utilidad es creciente, dados los avances tecnológicos y la mayor importancia de la inclusión para garantizar el acceso a información y entretenimiento de personas con diversidad funcional. La propuesta ha destacado su potencial para fomentar la inclusión educativa al considerar las necesidades de estudiantes con discapacidades auditivas. La presencia de subtítulos no solo mejora la accesibilidad, sino que también promueve un entorno de aprendizaje más equitativo y diverso.

En esta propuesta se trata de aprovechar este reto para convertirlo en la oportunidad de crear una tarea final real y significativa para el alumnado de español como lengua extranjera. El trabajo se basa en el subtitulado del programa de la predicción meteorológica. Este permite una revisión integral de distintos aspectos culturales tanto en un sentido más amplio como enciclopédico. Distintas festividades, fenómenos especiales y la geografía española aparecen de un modo claro y ordenado. También se aprenden o repasan (dependiendo del nivel) nociones léxicas relacionadas con fenómenos meteorológicos y con la geografía y el territorio español. El trabajo de la gramática no se centra en ningún aspecto particular y aparece de un modo integrado y equilibrado. Se debe tener en cuenta también el aspecto ortográfico en la actividad propuesta. Además, es un buen modo de trabajar holísticamente la lengua, pues se deben exhibir competencias tanto orales como escritas simultáneamente.

En conclusión, se respalda la idea de que el aprendizaje auténtico, apoyado por recursos multimedia y tecnológicos, puede ser un catalizador efectivo para el desarrollo integral de habilidades en la enseñanza de idiomas. La propuesta no solo responde a las necesidades lingüísticas del estudiantado, sino que también resuena con los principios más amplios de igualdad y diversidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNÁIZ URQUIZA, Verónica (2012): «Los parámetros que identifican el subtitulado para sordos. Análisis y clasificación», en *Monografías de Traducción e Interpretación*, 4, pp. 103-132.
- BARTOLL, Eduard (2008): *Paràmetres per a una taxonomia de la subtitulació*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- DÍAZ CINTAS, Jorge (2003): *Teoría y práctica de la subtitulación (inglés-español)*, Barcelona, Ariel.
- CAROLL, Mary y Jan IVARSSON (1998): *Code of Good Subtitling Practice*, Berlín, European Association for Studies in Screen Translation.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2020): «Encuesta de discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia», en línea: <https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176782&menu=resultados&idp=1254735573175> (consulta 12/09/2023).
- IZARD, Natalia (2001): «La subtitulación para sordos del teletexto de Televisión Española», en Ana M.^a Pereira Rodríguez y Lourdes Lorenzo Garcís (eds.): *Traducción Subordinada (II) El Subtitulado (inglés-español/galego)*, Vigo, Servicio de publicaciones da Universidade de Vigo, pp. 169-194.

- MÉNDEZ BRAGE, María Belén (2002): *El subtitulado para sordos*, Vigo, Servicio de publicación da Universidade de Vigo.
- NACIONES UNIDAS (2023): «Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible», en línea: <<https://acortar.link/3bgSZh>> (consulta 13/09/2023).
- PEREIRA, Ana (2005): «El subtitulado para sordos: estados de la cuestión en España». *Qua-derns. Revista de traducció*, 12, pp. 161-172.
- PEREIRA, Ana (2010): «Criteria for elaborating subtitles for deaf and hard of hearing adults in Spain: Description of a case study», en Pilar Orero y Anna Matamala (eds.): *Listening to Subtitles: Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing*, Berna, Peter Lang, pp. 87-102.
- RODRÍGUEZ-CAMPILLO, María José y Antoni BROSÀ-RODRÍGUEZ (2018): «El subtitulado para personas sordas en Youtube», *E-Aesla* 4, pp. 351-362.

Enseñanza de ELE en la infancia a través de la dramatización

JUAN REDONDO JUSTO
Universidad Camilo José Cela

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en la constante búsqueda de metodologías e innovaciones en el ámbito educativo, con el objetivo de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje idóneo. Debido a la singularidad de cada grupo de estudiantes, resulta esencial adaptar y personalizar cada sesión al grupo meta. El trabajo propone de manera modesta contribuir a las propuestas innovadoras dirigidas al público infantil, específicamente en el ámbito de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE).

En la enseñanza de idiomas, las metodologías han sufrido una constante evolución con el objetivo de lograr un aprendizaje lo más fructífero posible. La motivación del alumnado es una preocupación ininterrumpida, lo que anima a incorporar diferentes recursos educativos en el aula para lograr ese objetivo. Sin embargo, los estudios de investigación sobre ELE y el alumnado infantil son limitados, a pesar del crecimiento del número de estudiantes y hablantes de español en el mundo, y la importancia de la inmigración en España.

El profesorado de Educación Primaria en dicho país se enfrenta a retos diarios, entre los que destaca la necesidad de integrar a estudiantes extranjeros sin conocimientos previos del idioma vehicular en el aula, quienes, a pesar de las dificultades tienen que alcanzar los objetivos marcados en el currículo. El incremento de la inmigración en España, con la mayoría de los inmigrantes provenientes de países donde el español no es lengua oficial, destaca la necesidad de luchar por la inclusión y la integración de este alumnado en el aula y también en la sociedad.

El trabajo plantea una propuesta de innovación en la enseñanza de ELE para el público infantil, centrada en la dramatización como recurso educativo. Se propone un proyecto donde los y las estudiantes serán los y las guionistas, directores/as y actores/actrices de sus propios cortometrajes. Se persigue incrementar su interés y motivación en Educación Primaria, además de fomentar la competencia intercultural, empatía, tolerancia y respeto, tanto en el alumnado nativo como en el extranjero.

La estructura del trabajo incluye un marco teórico que expone aspectos esenciales de ELE y la dramatización en el aula, seguido de la propuesta de innovación. El objetivo que se quiere lograr es conseguir incrementar el interés y la motivación del alumnado de Educación Primaria de ELE mediante la dramatización como recurso educativo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 *El español en el ámbito educativo*

2.1.1 El español en cifras

Resulta indiscutible el aumento continuo del número de hablantes de español. El Instituto Cervantes (2022), en su Anuario, sitúa al español como el segundo idioma más hablado en el mundo según el número de hablantes nativos/as, cediendo la primera posición al chino mandarín. Teniendo en cuenta a quienes lo hablan como lengua materna, a quienes cuentan con una competencia limitada y a quienes lo estudian, el español ocupa la cuarta posición, con el inglés en primera posición seguido del chino mandarín y el hindi. El número de personas que hablan el español como lengua materna es de 496.573.842, mientras que quienes tienen competencia limitada son 75.625.447. En total, en la actualidad existen más de 595 millones de hablantes de español, siendo el 7,5 % de la población mundial.

En el mundo digital, la presencia del español ocupa la tercera posición, tras el inglés y el chino. No obstante, en plataformas populares como Facebook, Wikipedia, LinkedIn y Twitter, se posiciona como el segundo idioma más empleado después del inglés. Aproximadamente el 7,9 % de los usuarios de internet utilizan el español para comunicarse.

En cuanto a los idiomas más utilizados en la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el español disfruta de la tercera posición, precedido por el inglés y el francés. Dentro de la Unión Europea, el español se erige como el segundo idioma más empleado.

Los datos presentados en el Anuario del Instituto Cervantes (2022) arrojan una perspectiva optimista ante la expansión constante del español a nivel mundial. Actualmente, existen 23.748.298 estudiantes de ELE en el mundo, de los que el 40 % se localizan en países con el inglés como lengua oficial o cooficial. A pesar de que históricamente el aumento de estudiantes de ELE estaba relacionado principalmente con centros universitarios y centros de educación no formal para adultos, en los últimos años se ha experimentado un incremento notable en centros de enseñanza primaria y secundaria (Herrera y Sans, 2016).

Según las previsiones del Instituto Cervantes (2022), se anticipa que para el año 2060, Estados Unidos se convertirá en el país con el mayor número de hablantes de español a nivel mundial. Actualmente, México lidera esta lista con aproximadamente 60 millones de hablantes (Instituto Cervantes, 2022). A pesar de un incremento sostenido en el tiempo, la expansión geográfica del español no es regular, con cifras destacadas en Estados Unidos, mientras que, en regiones como el centro y norte de Europa, se observa un ligero estancamiento (Herrera y Sans, 2016).

2.1.2 Enseñanza de ELE a alumnado infantil

La enseñanza de ELE a adultos ha sido protagonista de numerosos recursos e investigaciones, evidenciando la constante búsqueda de metodologías idóneas para la enseñanza de lenguas extranjeras. La perspectiva actual describe al profesorado como ingeniero del aprendizaje, siendo responsable de crear entornos propicios para el aprendizaje y adaptar su práctica en el aula a las condiciones específicas del proceso educativo (Martín Peris, 2000).

En el ámbito de ELE, el profesorado trata de adaptar las sesiones y contenidos al alumnado, al mismo tiempo que intentan fomentar su motivación para lograr alcanzar los objetivos, los contenidos léxico-gramaticales y desarrollar las diferentes competencias para cada

nivel que establece el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Para la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso del español, resulta esencial adaptar las sesiones y los contenidos al alumnado.

La diversidad de estudiantes, abarcando diferentes edades, desde la infancia hasta la adultez, implica la necesidad de adaptar sesiones y contenidos a este espectro. La creciente demanda de aprendizaje del español, especialmente entre la población infantil y juvenil durante la última década (Asensio Pastor, 2016; Herrera y Sans, 2016), ha impulsado la exploración de nuevos materiales y enfoques educativos. La participación de quienes lo estudian se presenta como clave en este proceso de enseñanza-aprendizaje, requiriendo consideraciones específicas para la población más joven, como la motivación, la creación de un entorno efectivo y la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula (Herrera y Sans, 2016).

Gómez Devís y Herranz Llácer (2022) destacan que, a pesar del abundante número de recursos y estudios para ELE en adultos, sí que existe una falta de materiales específicos dirigidos al público infantil y adolescente. Además, la falta de investigaciones y la limitada formación de los equipos docentes en este ámbito contribuyen a esta carencia. Ante esta situación, hay quienes emplean materiales diseñados para adultos, lo que no aborda completamente las necesidades del alumnado infantil y juvenil (Colomo Nieto, 2022).

Esta serie de impedimentos, dificultades y carencias ha llevado a diversas editoriales populares a nivel nacional en la enseñanza de ELE a publicar recursos materiales para el público infantil y juvenil. Algunos ejemplos son: *Enseñar español a niños jóvenes* (2016) de Difusión, *Gramática práctica de español para jóvenes* (2021) de SGEL, *Colega* (2009) de Edelsa, *Leo y Lola* (2016) de Difusión, *Superdrago* (2009) de SGEL o *Clan 7 con ¡Hola, amigos!* (2013) de Edinumen. El Instituto Cervantes también ha desarrollado en su página web un nuevo programa abierto y gratuito titulado *Mi mundo en palabras* (2005). Por tanto, como definden y justifican expertos/as en el ámbito, la enseñanza de ELE a alumnado infantil y juvenil se ha convertido en una necesidad curricular desde el punto de vista formativo (Asensio Pastor, 2016).

2.1.3 Enseñanza de ELE a la infancia inmigrante: un doble desafío

Los movimientos migratorios son una constante en la sociedad. No obstante, la globalización ha favorecido esos intercambios de personas con objetivos y motivos diversos: mejora de la calidad de vida, conflictos bélicos, protección internacional, refugio, etc. Pérez Ramírez y Pinyol-Jiménez (2022) señalan que España ha mantenido una política de inmigración definida desde hace algunas décadas, aunque su gobernanza se cuestiona, especialmente ante eventos como la pandemia del COVID-19 y la llegada de refugiados de la guerra de Ucrania. Según el Instituto Nacional de Estadística (2023), la población española ha aumentado en 136.916 personas en el primer trimestre de 2023, alcanzando los 48.196.693 de habitantes, principalmente debido a la inmigración. La Comunidad de Madrid lidera el crecimiento, seguida por la Comunitat Valenciana y Cataluña. El ámbito educativo refleja un aumento de estudiantes extranjeros sin dominio del español, por lo que Querol-Bataller (2022) destaca la necesidad de integrar competencias y estrategias de ELE, especialmente en centros públicos con alumnos extranjeros. También recalca que la mayoría del alumnado extranjero que recibe España se escolariza en Educación Primaria y en centros de titularidad pública en comparación con centros de titularidad privada o concertada y la mayor parte del alumnado presente en las aulas de Educación Primaria son de procedencia marroquí, rumana, china

y colombiana (DIDE, 2005; Shen, 2019; Calero, 2020; Ministerio de Educación y Formación profesional, 2020a; citas de Querol-Bataller, 2022). La convivencia en el aula de alumnado nativo e inmigrante sin conocimientos del idioma plantea serios desafíos. Aunque existen Aulas de Enlace, la falta de formación para enseñar ELE preocupa al profesorado (Villarrubia Zúñiga, 2009). El desconocimiento de la lengua vehicular del centro educativo genera problemas académicos y abandono escolar en estudiantes extranjeros (Querol-Bataller, 2022). Abal Alonso *et al.* (2019) subrayan la importancia del conocimiento del idioma principal del centro en relación con el rendimiento escolar. La LOMLOE (2022) establece principios de educación sin discriminación, considerando factores como nacimiento, género, raza, etc.

En general, los niños y las niñas nativos/as o extranjeros/as sin conocimientos de la lengua vehicular del centro educativo tendrán las mismas capacidades de desarrollo. Si embargo, el ambiente y todos los medios que los rodean serán los responsables de potenciar o disminuir esa capacidad (Villarrubia Zúñiga, 2009).

2.2 *La dramatización y el teatro en el ámbito educativo*

2.2.1 Dos recursos educativos para la enseñanza de lenguas extranjeras: la dramatización y el teatro

La enseñanza actual dispone de una amplia gama de recursos, cada uno con sus ventajas e inconvenientes, cuya elección por parte de quien enseña requiere una cuidadosa consideración previa al desarrollo de las sesiones. Corral Fullá (2013), distingue entre la representación teatral y los juegos de dramatización o simulación, destacando la diferencia entre el proceso y el producto. El teatro implica la representación y escenificación, mientras que la dramatización engloba un proceso creativo, desde juegos como charadas hasta improvisación y *role-playing*. Al integrar la teatralización en un juego o representación, estos dejan de ser exclusivamente ejercicios orales, abarcando distintos lenguajes comunicativos como la palabra, la voz, el gesto y el movimiento corporal. Por tanto, no puede existir el teatro sin dramatización, pero sí la dramatización sin teatro (Santamaría Martín *et al.*, 2014).

Villarrubia Zúñiga (2009) defiende que los niños y las niñas adquieran la lengua participando en el juego social del lenguaje. En la enseñanza de lenguas extranjeras, el teatro ha sido objeto de numerosas investigaciones y se ha utilizado significativamente en el aula (Corral Fullá, 2013). La dramatización como recurso educativo ha sido investigada y utilizada para la enseñanza de ELE. Martínez *et al.* (2022) definen la dramatización como experiencia colaborativa de investigación, búsqueda, ensayo y error, negociación e improvisación, dirigida al aprendizaje y desarrollo personal mediante técnicas teatrales. La incorporación de la dramatización en los planes de estudio destaca ya en varios países, incluido España, donde su reconocimiento se formalizó inicialmente en la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y, posteriormente, en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), incluye objetivos relacionados con la dramatización tanto de manera específica como transversal en la educación artística y física.

2.2.2 Beneficios de la dramatización y del teatro

Existen diversos análisis e investigaciones que exponen las ventajas e inconvenientes de emplear el teatro y la dramatización como recurso educativo para la enseñanza de una lengua extranjera (Corral, 2013). La dramatización ha sido ampliamente reconocida por sus

beneficios sustanciales para el alumnado. De acuerdo con Smithner (2011; cita de Martínez *et al.*, 2022), su integración dentro del currículo educativo mejora aspectos importantes como la comunicación, socialización, expresión emocional y estética, empatía y dinámicas grupales.

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, donde la expresión oral es esencial, la dramatización emerge como un recurso valioso. Expertos como Armesto (2019; cita de Martínez *et al.*, 2022) sugieren que la dramatización puede potenciar tanto la expresión oral como la corporal, beneficiando incluso a estudiantes con un nivel limitado de la lengua vehicular del centro. Al representar situaciones determinadas, el estudiantado desarrolla aspectos de la competencia lingüística, pero también de la discursiva, sociolingüística o estratégica. La integración coherente de gramática, léxico, pronunciación y entonación con la expresión corporal constituye una ventaja destacable. Otro punto relevante es el fomento de la motivación del alumnado, generando un interés en el aprendizaje del idioma extranjero. La improvisación o la actuación frente a un público facilitan la desinhibición, espontaneidad y superación de posibles temores escénicos (Corral Fullá, 2013). El empleo de actividades que fomenten la dramatización favorece el desarrollo de la expresión oral mediante la pronunciación, la entonación y la dicción. A pesar de las evidentes ventajas, se deben tener precauciones al introducir el teatro y la dramatización en el aula para el aprendizaje de idiomas. Determinados expertos advierten que cada grupo de estudiantes posee una idiosincrasia única, y las reacciones hacia estas prácticas pueden variar. En este sentido, sugieren que el profesorado debe ser consciente de las características particulares del grupo, asegurándose de incorporar un componente motivacional en la actividad y despertar la curiosidad de quienes aprenden (Santamaría *et al.*, 2014).

3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN

3.1 *Presentación*

La propuesta presentada surge de una motivación tanto personal como profesional, con el deseo de fomentar la integración entre estudiantes extranjeros y nativos en un ambiente de aprendizaje colaborativo. El objetivo principal es que ambos grupos trabajen conjuntamente, ayudándose mutuamente bajo la guía de la persona docente a lo largo de todo el proceso. La propuesta busca generar un ambiente lúdico que promueva la motivación para aprender el español y, al mismo tiempo, estimule el trabajo en equipo. Este enfoque surge como respuesta a la necesidad de abordar de manera innovadora y motivadora la problemática que se presenta en el aula con estudiantes extranjeros que carecen de conocimientos previos del español.

La idea central de incorporar el teatro y la dramatización como recursos educativos en el aula se sustenta en los beneficios positivos que estos aportan. La propuesta se materializa a través de la creación de un proyecto titulado «¡Acción!», en el que el alumnado será guionista, director y actor del cortometraje que realicen. Este proyecto persigue que mejoren el dominio del español con dinámicas grupales, además de lograr la inclusión y el disfrute durante el proceso de aprendizaje.

La propuesta se llevará a cabo en una clase de 6.º de Educación Primaria en un colegio ubicado en el centro de Madrid, caracterizado por un alumnado de diferentes nacionalidades y con un nivel socioeconómico y cultural medio-alto. La clase cuenta con 22 personas de edades comprendidas entre los 11 y 12 años, con diversas nacionalidades, incluyendo

española, venezolana, inglesa, alemana y saudí. Esta diversidad contribuye a un entorno enriquecedor que fomenta la interculturalidad y promueve una educación global.

El proyecto «¡Acción!» se plantea como una actividad complementaria a las clases regulares y puede integrarse en la asignatura de Lengua y Literatura o en horas de Tutoría, aunque existe transversalidad de asignaturas implicadas en este proyecto como Educación Física, Inglés o Matemáticas. Se espera que la experiencia y aprendizaje obtenidos en este proyecto sean aplicables dentro y fuera del aula, contribuyendo al desarrollo integral del estudiantado a lo largo de su vida académica y personal.

La duración del proyecto se extenderá durante el segundo cuatrimestre del curso escolar, abarcando 8 sesiones distribuidas semanalmente desde abril hasta junio. Cada sesión tendrá una duración de 60 a 120 minutos, según la complejidad y extensión de las actividades. Se pretende aprovechar el clima positivo en la clase y permitir que el estudiantado se conozca mejor, integrando a aquellos que hayan llegado al comienzo o durante el desarrollo del curso académico.

En el diseño, ejecución y evaluación de la propuesta, se considerarán las directrices establecidas por la legislación educativa vigente, como la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). La propuesta se orienta hacia la integración y participación de todo el alumnado del aula, aprovechando el entorno propicio para el aprendizaje colaborativo y el enriquecimiento mutuo.

3.2 Metodología

Con el proyecto «¡Acción!» también se busca promover el trabajo colaborativo en el aula mediante la formación de pequeños grupos, dado que este enfoque conlleva numerosos beneficios para quienes participan, y ello en distintos ámbitos, tanto dentro como fuera del entorno académico (Johnson, 2017).

En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma, se optará por la implementación del enfoque comunicativo, reconocido como uno de los más beneficiosos en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en países occidentales. El Instituto Cervantes (2008), en su *Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes*, destaca las ventajas derivadas de este enfoque para el alumnado de ELE, ya que busca desarrollar habilidades de comunicación real, oral y escrita, en el aprendizaje de una lengua extranjera mediante el uso de materiales auténticos y actividades que imitan situaciones de la vida cotidiana.

Además, el Instituto Cervantes (2008) resalta la importancia y las ventajas de emplear juegos teatrales en la enseñanza de ELE, debido a que ofrecen una comunicación auténtica con retroalimentación inmediata, contribuyendo al desarrollo de la competencia comunicativa y mejorando la motivación.

3.3 Recursos

Para el desarrollo del proyecto ¡Acción!, serán necesarios:

- Recursos humanos: 22 alumnas/os de 6.º de Primaria, una persona docente que actuará como guía y personal del centro de creación audiovisual.
- Recursos materiales: papel, bolígrafos, proyector, pizarra digital, tabletas, ordenador con acceso a internet, fichas incluidas en Anexo y equipos electrónicos específicos del centro de creación audiovisual.
- Recursos espaciales: el aula del colegio y el espacio de creación audiovisual.

3.4 Evaluación

La evaluación tiene un papel fundamental para verificar el correcto dominio de conocimientos por parte del alumnado y el logro de los objetivos fijados. Según Cruzado Saldaña (2022), la evaluación es crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje para formar integralmente al alumnado y cumplir con los objetivos educativos. En el contexto del trabajo en equipo, Johnson (2017) subraya la importancia de evaluar el aprendizaje del alumnado y determinar la eficacia del grupo. Además de evaluar al estudiantado, es recomendable que quien enseña realice una autoevaluación al finalizar el proyecto para identificar puntos de mejora de la propuesta. También se llevará a cabo una evaluación diaria para controlar el progreso y abordar posibles dificultades. Al terminar el proyecto, se realizará una evaluación final con rúbricas individuales al alumnado.

4. CONCLUSIONES

Los movimientos migratorios, inherentes a la sociedad contemporánea y fuertemente influenciados por la globalización, se reflejan de manera significativa en España. Este fenómeno plantea desafíos en las aulas de Educación Primaria, donde la barrera lingüística se convierte en un obstáculo importante. La propuesta presentada en el trabajo surge de la necesidad de integrar a estudiantes extranjeros en el aula, proponiendo la realización de un cortometraje. Este proyecto no facilita únicamente la inclusión y la mejoría del idioma y la comprensión cultural, sino que también potencia habilidades valiosas en quienes participan en él, como el trabajo en equipo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Las múltiples ventajas de la dramatización y el teatro como recursos educativos se manifiestan a lo largo del trabajo.

La propuesta ha logrado su objetivo al fomentar el interés y la motivación de las/los aprendientes de ELE de Educación Primaria mediante un proyecto lúdico y educativo. No obstante, es adaptable a distintos contextos y entornos educativos, ya que los recursos necesarios son económicos y ampliamente accesibles. Aunque determinados elementos como la pizarra digital, las tabletas o el proyector podrían considerarse costosos, existen alternativas más accesibles. Las limitaciones presentes en centros sin un espacio de creación audiovisual se podrían solucionar con la grabación de los cortometrajes con teléfonos móviles o el empleo de fondos reales en el centro como sustitutos del croma.

Además, esta propuesta es adaptable a diferentes niveles educativos, asignaturas y duración, ajustando contenidos y objetivos según la edad de quienes participan. La finalidad de este trabajo y de este proyecto es luchar por el bienestar del alumnado, mejorar su inclusión y lograr que aprendan mientras se divierten para que obtengan los mayores beneficios durante su etapa escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAL ALONSO, Nuria; FUENTES ABELEDO, Eduardo José y Pablo César MUÑOZ CARRIL (2019): «Competencia profesional de futuros docentes, tratamiento de la diversidad y alumnado inmigrante», *Innovación Educativa*, (29), 125-139, en línea: <<https://doi.org/10.15304/ie.29.6269>> (consulta: 15/2/2024).

- ASENSIO PASTOR, Margarita Isabel (2016): «Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas», *Lenguaje y textos* 44, 95-105, en línea: <<http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.6983>> (consulta: 15/2/2024).
- COLOMO NIETO, Patricia (2022): «La enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través de los textos literarios», *Revista de Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza* 2(1), pp. 74-119, en línea: <<https://doi.org/10.37536/rr.1.2.2022.2039>> (consulta: 15/2/2024).
- CORRAL FULLÀ, Anna (2013): «El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras: la dramatización como modelo y acción», *Didáctica. Lengua y literatura* 25, pp. 117-134, en línea: <http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42238> (consulta: 15/2/2024).
- CRUZADO SALDAÑA, Jenner José (2022): «La evaluación formativa en la educación». *Comunicación*, 13(2), pp. 149-160, en línea: <<https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>> (consulta: 15/2/2024).
- GÓMEZ DEVÍS, Begoña y Cristina V. HERRANZ LLÁCER (2022): «La investigación en disponibilidad léxica infantil: aplicaciones para la enseñanza de ELE», *Cultura, Lenguaje y Representación*, XXVIII, pp. 83-101, en línea: <<https://dx.doi.org/10.6035/clr.6116>> (consulta: 15/2/2024).
- HERRERA, Francisco y SANS, Neus (2016): *Enseñar español a niños y adolescentes: enfoques y tendencias*, Barcelona, Difusión.
- INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Instituto Cervantes, en línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/> (consulta: 15/2/2024).
- INSTITUTO CERVANTES (2008): *Diccionario de Términos Clave de ELE*, Madrid, SGEL, en línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/> (consulta: 15/2/2024).
- INSTITUTO CERVANTES (2022): «El español: una lengua viva. Informe 2022», Instituto Cervantes, en línea: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2022.pdf> (consulta: 15/2/2024).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2023): Estadística Continua de Población (ECP) a 1 de abril de 2023, en línea: <<https://www.ine.es/daco/daco42/ecp/ecp0123.pdf>> (consulta: 15/2/2024).
- JOHNSON, David (2017): «Aprendizaje cooperativo para (R)evolucionar la educación», *EduCaixa*, en línea: <<https://educaixa.org/documents/10180/21216556/Aprendizaje+Cooperativo.pdf/929e10f7-c174-e236-b61b-a5e0d826b884?t=1547134834947>> (consulta: 15/2/2024).
- 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 (BOE), 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953, en línea: <<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>> (consulta: 15/2/2024).
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2000): «La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta». *Frecuencia L*, 13, pp. 3-30, en línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris15.htm> (consulta: 15/2/2024).
- PÉREZ RAMÍREZ, Marta y Gemma PINYOL-JIMÉNEZ (2022): «La inmigración en España hoy: reflexiones más allá de la pandemia», *Laboratorio de alternativas* 213, 69 pp., en línea: <<https://fundacionalternativas.org/publicaciones/la-inmigracion-en-espana-hoy-reflexiones-mas-alla-de-la-pandemia/>> (consulta: 15/2/2024).

- QUEROL-BATALLER, María (2022): «La enseñanza de español como lengua extranjera en centros de Educación Primaria: haciendo de la necesidad virtud», *Culture, Language & Representation/ Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, pp. 197-215. en línea: <<http://dx.doi.org/10.6035/clr.6199>> (consulta: 15/2/2024).
- REAL DECRETO 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE, 52, de 2 de marzo de 2022, en línea: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>> (consulta: 15/2/2024).
- REAL DECRETO 61/2022, de 13 de julio, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de la Educación Primaria. Decreto Orden 130/2023, de 23 de enero de 2023. BOE, en línea: <http://www.madrid.org/wleg_public_secure/normativas/contenidoNormativa.jsf> (consulta: 15/2/2024).
- SANTAMARÍA MARTÍN, Almudena; GÓMEZ GÓMEZ, Fedra; RUIZ PÉREZ, Fernando; BOQUETE MARTÍN, Gabino; VAQUEIRO ROMERO, M.^a Montserrat; MARTÍN-PEÑASCO HURTADO, María Rosa; MOREDA LEIRADO, Marisa; Comba Otero, Mercedes; FERNÁNDEZ ÁVILA, Miriam y Vanessa HIDALGO MARTÍN (2014): *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica, en línea: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108662/santamaria_gomez_ruiz_boquete_vaqueiro_martin_moreda_comba_fernandez_hidalgo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulta: 15/2/2024).
- VILLARRUBIA ZÚÑIGA, Marisol (2009): «El aprendizaje del ELE para niños y adolescentes inmigrantes», *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 8, pp. 1-15, en línea: <https://marcoele.com/descargas/8/villarrubia_adolescentes.pdf> (consulta: 15/2/2024).

Creación de una biblioteca digital a través de metodologías activas y TIC con futuro profesorado de Educación Infantil

M.^a ALMUDENA CANTERO SANDOVAL
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, es importante reflexionar sobre la efectividad y relevancia del modelo tradicional de enseñanza en la universidad (Campos Gutiérrez et al., 2021). Basado en la transmisión de conocimientos teóricos a través de clases magistrales en las que quien enseña es la persona experta en la materia, este modelo permanece en las aulas universitarias, sobre todo en lo relativo a la evaluación, en la que en la mayoría de los casos el alumnado debe superar una prueba escrita sobre la materia objeto de estudio (Molina et al., 2019). Si bien se puede reconocer la utilidad de esta práctica para la aprehensión de conocimientos teóricos, es obvio que se ha quedado obsoleta para responder a las necesidades educativas de la sociedad actual.

Por ello, las universidades han intentado implementar en las programaciones de casi todos sus planes educativos metodologías participativas con las que se permita a quienes estudia aprender de un modo experimental y en donde las TIC faciliten el trabajo en grupo a través de herramientas de colaboración en línea. En estos casos, quien enseña se convierte en guía del proceso educativo (García Peñalvo, 2020) y propone al alumnado un aprendizaje lúdico, con metodologías como la gamificación o el Aprendizaje Basado en Proyectos, para que aplique de un modo práctico los contenidos explicados en la asignatura (Tena et al., 2021).

En la práctica, este cambio didáctico ha presentado algunos problemas para su consecución exitosa: la resistencia presentada por enseñantes partidarios del modelo tradicional (Sáez et al., 2016); la falta de tiempo y recursos que limita la disponibilidad docente para participar en formaciones sobre competencia digital (Ocaña et al., 2020); e incluso la falta de apoyo institucional o escasez de recursos, que dificulta la aplicación de nuevas metodologías y perpetúa la vigencia de un modelo pedagógico tradicional para el que no es necesaria la formación requerida para el nuevo. Por ello, son necesarias propuestas didácticas realistas con las que implementar las nuevas metodologías y las TIC y lograr un verdadero cambio de paradigma educativo en la enseñanza universitaria con el que se ofrezcan oportunidades de aprendizaje interactivas, dinámicas y mucho más personalizadas.

Con esta finalidad, se plantea una propuesta para impartir la asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil en el Grado Universitario de Maestro de Educación Infantil, en su modalidad *online*, para formar al alumnado y lograr que quienes enseñen en el futuro se

conviertan en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje (Jiménez y García, 2017), desarrollando la creatividad y aumentando su interés por el conocimiento de cuestiones relacionadas con la literatura infantil y su didáctica.

2. OBJETIVOS

Se proponen los siguientes objetivos: en primer lugar, integrar el uso de las TIC en las metodologías activas para fomentar el aprendizaje autónomo y crítico del alumnado de grado universitario sobre la Literatura Infantil; en segundo lugar, diseñar una programación de la materia cuyas tareas motiven y aumenten el interés por el aprendizaje y la enseñanza de la literatura infantil; por último, proporcionar un modelo de evaluación para la propuesta descrita.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de esta propuesta, se aplican metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la gamificación y el aula invertida.

En relación con el ABP, con su puesta en marcha se fomenta el pensamiento crítico y la colaboración, pues es una metodología que promueve el aprendizaje activo y significativo de quienes estudian, que se implican en un proyecto, normalmente interdisciplinar, relacionado con el mundo que hay fuera del aula y que exige, para su cumplimiento, tanto una serie de conocimientos relativos a las disciplinas involucradas como unas destrezas relacionadas con la resolución de problemas, la toma de decisiones, el trabajo cooperativo y la comunicación. En este sentido, hay autores/as que señalan que esta metodología «potencia la coenseñanza y la integración interdisciplinar de áreas curriculares con un propósito común: favorecer aprendizajes significativos y competenciales desde una perspectiva inclusiva e integradora» (Hidalgo y Ortega-Sánchez, 2022, p. 2), unos rasgos que vienen determinados por el hecho de que las disciplinas se unen en el proceso de trabajo y el aprendizaje del alumnado está supeditado a la realización de un proyecto, con objetivos y resultados delimitados.

A propósito de la gamificación, mediante esta dinámica se incide en la motivación y en el compromiso del alumnado. Es una estrategia efectiva que utiliza el juego o ciertos elementos de juegos para aumentar su motivación y compromiso con vistas al aprendizaje de unos contenidos determinados y al desarrollo de ciertas competencias. Se trata, por tanto, de juegos con componentes académicos, culturales y sociales que simulan experiencias del mundo exterior al aula y que, en consecuencia, quienes estudian «encuentran relevante para sus vidas» (Ortiz-Colón et al., 2018, p. 3). Dinamiza las clases porque fortalece la implicación de quienes aprenden en el desarrollo de los contenidos y «mejora algunas conductas negativas recurrentes en el aula» (Corchuelo-Rodríguez, 2018, p. 30), como la pasividad, el desinterés, la desmotivación, la distracción y el aburrimiento.

Por su parte, el *flipped learning* o aprendizaje invertido incide en la personalización del aprendizaje (Santos-Villalba, 2023, p. 37) y se caracteriza por el aumento de la interacción entre quien enseña y el alumnado (Pozo-Sánchez et al., 2022, p. 390). Se trata de que quienes aprenden revisen los materiales antes de la clase y utilicen el tiempo en el aula para actividades prácticas y discusiones. En el trabajo *online* hay herramientas esenciales para

el desarrollo de este enfoque, como los vídeos, los recursos multimedia, los podcasts, las presentaciones, etc.

En el ámbito de la educación superior, los estudios manifiestan una mayor satisfacción de quienes han participado en esta metodología, entre otros aspectos porque pueden ver los vídeos cuantas veces quieran antes de la clase, y hay que tener en cuenta que «multiple exposure to course materials can help improve student understanding of the lesson» (Hew et al., 2021, p. 143).

4. SECUENCIACIÓN DE LAS SESIONES

A continuación, se indican las sesiones en que se secuencia la asignatura y se describen sus estructuras y contenidos.

4.1 *Sesión 1: Introducción a la asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil*

Esta sesión servirá como introducción de la asignatura y se considera complementaria en su desarrollo; no obstante, es importante su visualización, puesto que en ella se dan las claves para trabajar y superar la materia. Su estructura será la siguiente:

1. Presentación de la persona docente y del alumnado.
2. Revisión del campus digital y de los criterios de evaluación (rúbricas).
3. Presentación del proyecto ABP: «Nuestra biblioteca de aula». Introducción del trabajo cooperativo (necesaria creación de grupos), metodologías activas y recursos digitales. Se explicará a los discentes que en cada sesión de la asignatura irán completando un tablero de Padlet que constituirá un proyecto final que será la creación de una Biblioteca de Aula de Educación Infantil compuesta de las obras y recursos seleccionados y elaborados respectivamente por cada grupo de trabajo. Por tanto, habrá tantas Bibliotecas de Aula como grupos en clase.

Se advertirá a los discentes que para cada tarea dispondrán de un documento en el campus con su descripción y los criterios que se aplicarán para su evaluación. Estos documentos se irán publicando unos días antes de cada sesión lectiva.

La duración de esta sesión dependerá quien enseña y se advertirá a los discentes que podrán revisarla (como el resto de las sesiones), dado que quedará grabada en el Campus virtual.

Por otra parte, cualquier duda que tengan podrán plantearla en el Foro titulado «Pregúntale al/a la profesor/a».

4.2 *Sesión 2: Aproximación a la literatura infantil*

1. Breve explicación acerca de la literatura Infantil.
2. Propuesta de tarea: investigación en grupos sobre los rasgos característicos de la Literatura infantil y la importancia de despertar la motivación lectora en estas etapas. Elaboración de una presentación de tres diapositivas con los resultados obtenidos.
3. Exposición de las presentaciones.
4. Debate sobre lo investigado y expuesto.
5. Obtención de conclusiones en el gran grupo clase.

4.3 *Sesión 3: La persona docente como mediadora en la enseñanza de la literatura infantil*

1. Breve explicación del proyecto de creación de una biblioteca de aula (Proyecto final).
2. Explicación teórica. Propuesta de tarea: creación del decálogo del buen mediador en una infografía.
3. Elaboración de los decálogos en grupos.
4. En gran grupo, exposición de los decálogos elaborados.
5. Síntesis de estrategias para que la/el maestra/o se desempeñe como persona mediadora de modo adecuado.
6. Primera publicación en Padlet: enlace a la infografía que recoge el decálogo del maestro como mediador.

4.4 *Sesión 4: Criterios para la valoración y la selección de textos y recursos literarios*

1. Breve exposición de los criterios de selección de obras literarias infantiles enunciados por Teresa Colomer (2003).
2. En gran grupo, discusión sobre las estrategias adecuadas para la valoración de textos por parte de quien enseña.
3. Propuesta de actividad: en cada grupo selección de una obra literaria para un grupo de Educación Infantil de nivel 2 y elaboración de una propuesta didáctica que incluya tres actividades creativas para su trabajo en el aula.
4. Exposición de algunas de estas propuestas.
5. Segunda publicación en Padlet: enlace a la obra literaria seleccionada y a la propuesta didáctica con la que trabajan dicha obra.

4.5 *Sesión 5: El plan lector para la biblioteca de aula*

1. En pequeño grupo se deben seleccionar justificadamente dos obras adecuadas para la etapa de Infantil.
2. En gran grupo se explicarán brevemente los requisitos para la elaboración de un Plan Lector eficaz en el aula de infantil.
3. Cada grupo debe elaborar el esquema de un Plan Lector para las obras seleccionadas en un formato digital de libre elección.
4. Exposición de algunas de estas propuestas.
5. Tercera publicación en Padlet. Nuestra biblioteca sigue creciendo: publicación de enlaces a las dos obras literarias seleccionadas y al Plan Lector elaborado.

4.6 *Sesión 6: El género narrativo en Educación Infantil. Los cuentos*

1. Trabajo previo. El estudiantado debe haber visionado el vídeo, cuyo enlace se habrá proporcionado previamente en el campus virtual por la persona docente, sobre las características del género narrativo infantil y las diferencias entre su dimensión oral y escrita.
2. En gran grupo, se discutirá y debatirá sobre los contenidos del vídeo, aclarando las posibles dudas del alumnado.

3. En grupos, elaboración de un cuestionario a través de Quizz propuesto por la persona docente.
4. Selección de un cuento (oral o escrito) y un álbum ilustrado adecuado para la etapa de Educación Infantil.
5. Publicación en Padlet: enlaces de las tres obras narrativas infantiles seleccionadas.

4.7 Sesión 7: Contar y leer un cuento

1. En gran grupo, breve explicación sobre los requisitos que se deben cumplir antes, durante y después de contar un cuento.
2. Cada grupo debe grabar un vídeo de duración máxima de cuatro minutos contando el cuento que elija.
3. En gran grupo, breve explicación de lo requerido para leer un cuento.
4. Cada grupo seleccionará un cuento (oral o escrito) que considere adecuado para su lectura en Educación Infantil.
5. Publicación en Padlet de los enlaces al vídeo en el que se cuenta el cuento y el de la obra elegida para ser leída.

4.8 Sesión 8: El género lírico infantil

1. Trabajo previo. El alumnado debe haber visionado el vídeo, cuyo enlace se habrá proporcionado previamente en el campus virtual, sobre las características del género lírico infantil y las diferencias entre su dimensión oral y escrita.
2. En gran grupo, se discutirá y debatirá sobre los contenidos del vídeo, aclarando las posibles dudas.
3. En grupos, resolución de un cuestionario a través de Quizz propuesto por quien da la clase.
4. Análisis de un poema oral y otro escrito adecuados para la etapa de Educación Infantil. Justificación de su elección.
5. Publicación en Padlet: enlaces a las dos obras líricas infantiles analizadas y seleccionadas.

4.9 Sesión 9: El género dramático infantil

1. Trabajo previo. El estudiantado debe haber visionado el vídeo, cuyo enlace se habrá proporcionado previamente en el campus virtual por quien enseña, sobre las características del género dramático infantil y las diferencias entre su dimensión oral y escrita.
2. En gran grupo, se discutirá y debatirá sobre los contenidos del vídeo, aclarando las posibles dudas.
3. En grupos, resolución de un cuestionario a través de Quizz.
4. Análisis de una obra teatral adecuada para la etapa de Educación Infantil. Justificación de su elección.
5. Publicación en Padlet: enlace a la obra teatral infantiles analizada y seleccionada.

4.10 Sesión 10: Creatividad en el aula de infantil. Resortes creativos (parte 1)

1. El profesorado realizará una breve introducción sobre las técnicas creativas de Gianni Rodari (1977) y su posible aplicación para desarrollar la creatividad en cualquier género literario.
2. (1.ª parte). En pequeños grupos, el alumnado debe resolver la propuesta de gamificación que les presenta quien enseña, titulada «Salvemos la creatividad».
3. A través de un Genially, se sitúa a cada equipo en un mundo imaginario en el que la creatividad va a desaparecer. Para salvarla, tendrán que ir adivinando las técnicas de Rodari y resortes creativos que resuelvan diez acertijos. Tras resolver cada enigma obtendrán una palabra y, con las diez, podrán formar un verso que será la clave que necesitan para salvar la creatividad.

4.11 Sesión 11: Creatividad en el aula de infantil. Resortes creativos (parte 2)

1. En gran grupo comentan lo que les está pareciendo la gamificación y las dificultades que están encontrando para avanzar en su aventura.
2. (2.ª parte). En pequeños grupos continuarán con la «aventura» que comenzaron en la sesión anterior.

4.12 Sesión 12: Creatividad en el aula de infantil. Resortes creativos (parte 3)

1. En gran grupo se debatirá sobre el resultado de la propuesta de gamificación realizada en pequeños grupos.
2. En grupos, elegirán dos de las técnicas creativas propuestas por Rodari y otros dos resortes creativos que han aprendido en la gamificación previa y compondrán una narración y un poema para la infancia aplicando dichos mecanismos creativos.
3. En el tablero de Padlet publicarán el enlace a la narración y al poema creados, incorporando estos recursos a la Biblioteca de Aula de cada equipo.

4.13 Sesión 13: La creatividad y el género dramático

1. Breve explicación sobre el taller de teatro en Educación Infantil y la importancia que tiene para desarrollar la imaginación y las habilidades expresivas y comunicativas de los niños.
2. En gran grupo clase se elegirá un cuento infantil para representar. Se dividirá el argumento en escenas que se repartirán entre los pequeños grupos.
3. En pequeño grupo el alumnado debe grabar un vídeo que subirá a la red social TikTok (cada grupo creará su cuenta en esta red social con el título de su escena y las limitaciones características de la aplicación). Hay que tener en cuenta las pautas para la adaptación teatral y las directrices de escenografía estudiadas previamente en la asignatura.
4. El enlace del vídeo en la red social debe subirse a Padlet como recurso literario de la Biblioteca de Aula.

4.14 Sesión 14: La literatura y su interrelación con el desarrollo integral infantil. La evaluación

1. Cada grupo mostrará en el gran grupo clase la Biblioteca de Aula resultante de todas las actividades elaboradas en la asignatura. Deben compartir el enlace a su biblioteca mediante la red social X.
2. Cada grupo usará la aplicación Rubistar para crear una rúbrica con la que evaluar el proyecto final de la Biblioteca de Aula y la aplicará a su propio trabajo y a otra biblioteca de aula elaborada por un grupo diferente.
3. Cada grupo, en la red social X, abrirá un hilo con tres tuits en los que describa tres actividades para trabajar tres recursos de la Biblioteca de Aula en Educación Infantil y que desarrollen habilidades lingüísticas o enseñen valores a la infancia.
4. Como actividad final, se pedirá al alumnado que, en el foro de la asignatura, opine razonadamente sobre lo que le ha parecido el desarrollo de este proyecto para impartir la asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil y Animación a la Lectura frente al modelo de enseñanza tradicional.

5. TEMPORALIZACIÓN

La temporalización de la propuesta se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. Temporalización

<i>Sesiones / Semana</i>	<i>Tareas</i>
Sesión 1 / 1.ª semana	T1. Presentación propuesta
Sesión 2 / 2.ª semana	T2. Representación
Sesión 3 / 3.ª semana	T3. Infografía
Sesión 4 / 4.ª semana	T4. Propuesta actividades
Sesión 5 / 5.ª semana	T5. Plan lector
Sesión 6 / 6.ª semana	T6. <i>Flipped Learning</i>
Sesión 7 / 7.ª semana	T7. Vídeo
Sesión 8 / 8.ª semana	T8. <i>Flipped Learning</i>
Sesión 9 / 9.ª semana	T9. Gamificación
Sesión 10 / 10.ª semana	T10. Gamificación
Sesión 11 / 11.ª semana	T10. Gamificación
Sesión 12 / 12.ª semana	T11. Creación
Sesión 13 / 13.ª semana	T12. Vídeo TikTok
Sesión 14 / 14.ª semana	T13. Creación
Sesión 15 / 15.ª semana	Difusión y crítica

Fuente: Elaboración propia.

6. EVALUACIÓN

El sistema de evaluación planteado nos permitirá comprobar si las tareas planificadas y la propuesta en que se incluyen para impartir la asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil responden a lo pretendido con su diseño. Así, se valorará que las tareas individuales y la propuesta, primero, cumplan los objetivos; segundo, consigan el aprendizaje de los contenidos de cada sesión y los requeridos para la elaboración del proyecto final; tercero, implementen estrategias pedagógicas efectivas para lograr los objetivos; cuarto, incluyan herramientas y materiales apropiados y disponibles para el alumnado; quinto, se desarrollen en un tiempo y espacio adecuados para facilitar el aprendizaje progresivo y final del alumnado; sexto, se adapten a la diversidad de la clase cumpliendo con la igualdad y la integración.

Para realizar la evaluación se usarán dos tipos de instrumentos: rúbricas y cuestionarios. Las rúbricas serán la principal herramienta de evaluación y servirán para establecer criterios claros y objetivos para evaluar el trabajo del estudiantado en cada tarea y en el proyecto final. En ellas, se incluirá una descripción detallada de los criterios específicos que se deben cumplir y una escala de calificación para cada uno de ellos. Por su parte, los cuestionarios servirán para valorar cuestiones cualitativas, por ello incluirán preguntas claras que no se presten a la ambigüedad. De su resultado dependerán las posibles modificaciones y mejoras de tareas y proyecto que se puedan llevar a cabo.

Por otra parte, se llevará a cabo una evaluación continua y otra final: la continua se realizará de manera constante a lo largo del desarrollo del proyecto y permitirá ajustar y adaptar la propuesta didáctica según las necesidades de quienes aprenden, proporcionándoles la retroalimentación necesaria para mejorar su trabajo y el modo en que elaboran las tareas planteadas; la final se llevará a cabo al término del proyecto, considerando los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas. Se evaluará de manera integral el trabajo realizado, lo que permitirá obtener una visión global de los resultados alcanzados y del aprendizaje logrado tras elaborar la propuesta.

7. CONCLUSIONES

Con esta propuesta se fomenta el aprendizaje crítico y autónomo porque el alumnado debe elaborar en grupo, deliberando y tomando decisiones, una serie de actividades en las que aplicarán todos los conocimientos teóricos de la materia. Estas actividades darán como resultado una Biblioteca de Aula, de interés para las/los discentes, que actuarán como mediadores en la lectura para sus futuros alumnos.

En todas las tareas se ha integrado el uso de las TIC en metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el *Flipped Learning* o la gamificación, con las que se fomenta el aprendizaje autónomo y crítico del estudiantado universitario.

Asimismo, se ha diseñado una evaluación coherente con la programación descrita en la que se valorará cada tarea. Para la evaluación del proyecto final se incluye la propuesta correspondiente y se atiende a la opinión del alumnado para posibles modificaciones en futuros proyectos.

En definitiva, se trata de sustituir una metodología de aprendizaje tradicional por otra mucho más activa, participativa y, sobre todo, efectiva, dado que el interés del estudiantado por el aprendizaje de contenidos literarios va aumentando según se desarrolla la propuesta, generando productos finales realmente interesantes para su futuro desempeño como maestra/o de Educación Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO SÁEZ, Israel; Clemente LOBATO FRAILE y Maite ARANDIA LOROÑO (2015): «La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior», *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales* 31(5), pp. 51-74, en línea: <<https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20639>> (consulta: 14/1/2024).
- CAMPOS GUTIÉRREZ, Janet Pilar; Maritza PLACENCIA MEDINA, Javier SILVA VALENCIA y María Elena MUÑOZ-ZAMBRANO (2021). «Perspectiva docente-estudiante sobre estrategias de enseñanza y habilidades pedagógicas constructivistas en programas de maestrías de una universidad pública peruana», *Revista de la Facultad de Medicina Humana* 21(3), pp. 517-527. DOI: 10.25176.
- COLOMER MARTÍNEZ, Teresa (2003): «La selección de libros para las primeras edades», en Jaime GARCÍA PADRINO (coord.): *Aulas de verano: La comunicación literaria en las primeras edades*, Madrid, Instituto Superior de Formación del Profesorado, pp. 39-50.
- CORCHUELO RODRÍGUEZ, Camilo Alejandro (2018): «Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula», *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 63, pp. 29.41, DOI: 10.21556.
- FLORES TENA, María José; M.^a Carmen ORTEGA NAVAS y M.^a Carmen SÁNCHEZ FUSTER (2021): «Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital», *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 24(1), pp. 29-42. DOI: 10.6018.
- GARCÍA JIMÉNEZ, Enrique, y Rocío LORENTE GARCÍA (2017): «De receptor pasivo a protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje: redefinición del rol del alumnado en la Educación Superior», *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales* 84, pp. 120-153, en línea: <<https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23385>> (consulta: 10/1/2024).
- GARCÍA PEÑALVO, Francisco José (2020): «La sociedad del conocimiento y sus implicaciones en la formación universitaria docente», en Gustavo Eduardo Toledo Lara (coord.): *Políticas, Universidad e innovación: retos y perspectivas*, Barcelona, Bosch Editor, pp. 133-155.
- HEW, Khe Foon; Shurui BAI, Weijiao HUANG, Phillip DAWSON, Jiahui DU, Guoyuhui HUANG, Chengyuan JIA y Khongjan THANKRIT, (2021): «On the use of flipped classroom across various disciplines: Insights from a second-order meta-analysis», *Australasian Journal of Educational Technology* 37(2), pp. 132-151. DOI: 10.14742.
- MOLINA, Miriam, y Víctor LÓPEZ PASTOR (2019): «¿Evalúo cómo me evaluaron en la facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida vivida durante la formación inicial del profesorado a la práctica como docente», *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 12(1), pp. 85-101. DOI: 10.15366.
- OCAÑA FERNÁNDEZ, Yolvi; Luis VALENZUELA FERNÁNDEZ y John MORILLO-FLORES (2020): «La competencia digital en el docente universitario», *Propósitos y Representaciones* 8(1), e455. DOI: 10.20511.
- ORTIZ COLÓN, Ana M.; Juan JORDÁN y Míriam AGREDAL (2018): «Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión», *Educação e pesquisa* 44, e173773. DOI: 10.1590.
- POZO SÁNCHEZ, Santiago; Antonio José MORENO GUERRERO, Juan Antonio LÓPEZ NÚÑEZ y Jesús López Belmonte (2022). «Flipped Learning como alternativa pedagógica para el trabajo de la expresión musical en tiempos de pandemia», *Retos* 47, pp. 384-393. DOI: 10.47197.

RODARI, Giani (1977): *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Avance.

RUIZ-HIDALGO, David, y Delfín ORTEGA-SÁNCHEZ (2022): «El Aprendizaje Basado en Proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022)», *HUMAN REVIEW. International Humanities Review* 14(6), pp. 1-14. DOI: 10.37467.

SANTOS VILLALBA, María Jesús; María José DEL OLMO FERNÁNDEZ y Lucía María PARODY GARCÍA (2023): «*Flipped Learning* como estrategia metodológica innovadora e inclusiva en el contexto universitario», en Inmaculada Aznar Díaz, Francisco Domingo Fernández Martín, Juan Carlos de la Cruz Campos y Juan José Victoria Maldonado (coords.): *Las nuevas realidades Educativas: el uso de tecnologías emergentes para el aprendizaje*, Madrid, Dykinson, pp. 37-44. DOI: 10.2307.

Lectura para favorecer la igualdad: propuesta didáctica a través del cuento

MIGUEL SOLER GALLO
Universidad de Salamanca

1. EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA FAVORECER LA IGUALDAD

La narrativa permite recrear aspectos de la vida en evolución a través de los cuales las personas pueden sentirse reflejadas en los personajes y en las situaciones que estos generan según las circunstancias que se planteen. Esto es posible si la historia está basada en experiencias por las que cualquier ser humano puede pasar y, por tanto, si se cumple un acercamiento a la realidad que haga creíble el discurso, aunque exista el plano ficcional. La literatura, además, posibilita apreciar los hechos desde una perspectiva más sosegada, propia de la sensación placentera que brinda la lectura, entendida como fuente de disfrute (Gil Nájera *et al*, 2023: 60). En este sentido, según han indicado Correa Díaz (2009) y Marín Díaz y Sánchez Cuenca (2018), «los sentimientos, las emociones y las actitudes se ponen de manifiesto a través de los relatos que facilitan la socialización, la adquisición de experiencias socioafectivas y el proceso de enseñanza aprendizaje». Dado que el cuento posee la particularidad de ser un texto relativamente breve, el mensaje llega con mayor claridad al estar condensado y no poseer tramas secundarias, por lo que la intención puede captarse más fácilmente que por medio de una novela, la cual debe ser leída con más detenimiento y, por lo general, se tarda varios días en terminarse.

En sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por la ONU en 2018 dentro de la Agenda 2030 de aplicación universal para mejorar la vida de los seres humanos, este trabajo se encuadraría en el ODS4: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos», y en el ODS5: «Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas» (Naciones Unidas, 2018). En este objetivo se recalca la importancia de la igualdad de género, que, además de ser un derecho humano elemental, es entendida como pilar necesario para la construcción de sociedades pacíficas, basadas en el respeto y en el bienestar de la población. De este modo, los centros de enseñanza se convierten en espacios de socialización importantes para la transmisión de estereotipos asociados al género y para la difusión de valores sociales cimentados en la igualdad y en el conocimiento del pasado para aprender del presente y mejorar de cara al futuro (Álvarez-Rementería Álvarez *et al*, 2021; Sánchez Torrejón, 2021).

Se presentan aquí planos de análisis y orientaciones didácticas en torno al cuento «La mano de la niña» de la escritora y abogada Mercedes Formica (Cádiz, 1913 – Málaga, 2002), que, entre otros temas, trata de desigualdades e injusticias en el ámbito del Derecho privado, concretamente en materia de divorcio o separación matrimonial durante buena parte

del siglo xx. La autora pertenece por trayectoria vital y política a la generación del 36 y destacó en el campo narrativo a partir de los años cuarenta y hasta finales del siglo xx. También, en su profesión como articulista y abogada llevó a cabo una intensa e interesante campaña en favor de la igualdad entre hombres y mujeres en pleno franquismo, la cual desembocó en la reforma del Código Civil de 1958, la primera llevada a cabo en este cuerpo legal desde su promulgación en 1889 para incluir derechos a las mujeres.

2. «LA MANO DE LA NIÑA»: LA DESIGUALDAD ENVUELTA EN LA FICCIÓN

«La mano de la niña» es uno de los pocos cuentos que escribió Mercedes Formica, quien reconoció carecer de la capacidad de síntesis que requería el género. Se publicó en *Clavileño, Revista de la Asociación Internacional del Hispanismo*, en el número 10, correspondiente a los meses de julio-agosto de 1951. Dirigida por Francisco Javier Conde —catedrático de la Universidad de Madrid y director del Instituto de Estudios Políticos—, el Consejo de Redacción estaba conformado por Dámaso Alonso, Julio Caro Baroja, Melchor Fernández Almagro, José Romero Escassi, Manuel Cardenal Iracheta, Camilo José Cela, Gaspar Gómez de la Serna, Manuel Muñoz Cortes y Ángel Valbuena Prat. El cuento ha sido reeditado en 2018 en la editorial Renacimiento, «Espuela de Plata», en un volumen titulado *A instancia de parte y dos obras más*, junto a la novela corta *Bodoque* (1944-45), de similar temática que el cuento, y *A instancia de parte* (1955), que relata el injusto trato dado a las mujeres en materia de adulterio, pues solo había adúlteras, no adúlteros, y era causa de separación y delito, hasta su despenalización en 1978.

El cuento «La mano de la niña» se construye a partir de un recuerdo del personaje protagonista, Carmen, la hermana de María, la niña. En realidad, se trata de un traslado a la ficción de unas experiencias que la autora vivió con su hermana de menor edad, fallecida en 1945, a los quince años, a causa de una leucemia. De esta manera, se introduce en el relato como narradora y personaje, aunque con otro nombre; no así la niña. El interés de la autora radicaba en perpetuar el recuerdo de su hermana en el tiempo para hacerla trascender a la muerte. Formica tenía treinta y dos años cuando fallece Marita, como se la conocía, y treinta y ocho cuando publica el cuento. En estos seis años que transcurren, el recuerdo que conserva más fresco es el tacto de su mano; ese es el instante que desea eternizar: «Ese peso de la mano de la niña, ese peso levísimo, y al mismo tiempo real, era el recuerdo más entrañable que Carmen conservaba de la existencia de María» (2018, p. 112).

Formica tuvo que regresar a su pasado para plasmar aquellas sensaciones vividas e ir progresivamente captando la atmósfera de aquellos días, sin duda, difíciles para la familia. En esta búsqueda de recuerdos, la voz narrativa regresa a 1931, fecha del nacimiento de la pequeña. Lo deducimos por varios aspectos de su vida que aparecen relatados. Por un lado, se alude a la próxima disolución familiar ocurrida tras el divorcio de los padres, acaecido en el otoño de 1933, al poco de establecerse la primera ley de divorcio de España el 2 de marzo de 1932. A pesar de marcar un hito en España en la materia, no era en espíritu del todo progresista, debido al conservadurismo de la sociedad y a la ausencia de perspectiva de género en las cuestiones jurídicas. Por otro, al nacer María, Carmen terminaba el bachillerato, como así ocurrió en la vida de Formica. Y, además, se nos cuenta que la madre tenía cuarenta años cuando María nació, dato que se corresponde también con la realidad, aunque con una leve matización. La madre de Mercedes Formica, Amalia Hezode, nació en 1888, por lo que tendría que haber señalado, no la edad de cuarenta años, sino la de cuarenta y tres. La

explicación se encuentra en que la autora siempre se resta tres años cuando rememora su vida y, por ello, se los quita a todo lo demás. De forma que, teniendo en cuenta este detalle, concuerda también la edad de la madre del cuento con la de la vida real cuando dio a luz a María.

«La mano de la niña» tiene estructura circular, lo que ayuda a redundar en la idea de potenciar aquel recuerdo de Carmen sobre su hermana. Aparte de este singular homenaje, el otro asunto importante es el sentimiento de incomprensión que la pequeña siente al no estar cerca de su padre y de su hermano, que se ve agravado cuando las compañeras del colegio al que asiste (entonces la enseñanza era segregada), antes de abandonarlo definitivamente por la enfermedad, le preguntan las razones por las que no puede verlos. La corta edad de María le impide comprender esta verdad. Tampoco sabe el lugar en el que se encuentran, ya que, aparte de que contaba con tres años cuando se produjo la ruptura matrimonial, fue enviada interna al poco tiempo. La autora muestra así la animadversión que existía en la época hacia los hijos de padres separados y pretende denunciar una ley injusta y no tanto criticar la implantación del divorcio en la sociedad, puesto que, durante el franquismo, pese a que no era posible el divorcio, sí se concebía la separación matrimonial, y los efectos, para la mujer y la descendencia, eran idénticos.

Si, como se señala en el cuento, María no pudo disfrutar de la compañía de su padre, se podría tratar de una opción personal de él; pero no en lo que respecta a su hermano, dado que, de haberse cumplido la sentencia, podía haber tenido contacto con la madre y las hermanas, pero no fue así. Mercedes Formica ofrecía en «La mano de la niña» testimonio de una difícil realidad: el interés de unas leyes injustas que habían sido diseñadas para beneficiar o favorecer los intereses del cónyuge más fuerte, es decir, del hombre, en lugar de salvaguardarse los intereses de cada cónyuge, con equidad y, sobre todo, el bienestar de los hijos menores en caso de desavenencias matrimoniales.

2.1 Planos de análisis del cuento y orientaciones didácticas

En la siguiente tabla se exponen algunas orientaciones didácticas para trabajar en el aula el cuento de Formica. Aparte de en una clase de lengua y literatura españolas y de español como lengua extranjera de niveles superiores, pueden utilizarse en la materia de Historia de España, al tratarse cuestiones de género y la situación jurídica de la mujer durante la II República y el franquismo. Igualmente, resultan útiles para analizar la evolución de los derechos de las mujeres con perspectiva histórica en comparación con otros países. En el aula de lengua y literatura españolas, el cuento encajaría como recurso de reflexión sobre el tema de la narrativa de posguerra, concretamente, en el período de principios de la década de los cincuenta, cuando irrumpen las corrientes de compromiso social en el arte y el realismo de tipo testimonial, es decir, para cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria o para el segundo curso de Bachillerato.

Tabla 1. Planos para analizar el cuento «La mano de la niña» de Mercedes Formica

Plano jurídico Fuente: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1932/071/A01762-01767.pdf • Se accede al texto de la Ley de Divorcio establecida durante la II República, disponible en la Web de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. • Una vez frente al texto, se leen los artículos que componen el Capítulo I para contextualizar el asunto. • A continuación, se llama la atención sobre dos artículos que sitúan a las mujeres en evidentes situaciones de desigualdad respecto a los hombres: artículos 43 y 44. El primero referido a los bienes. Se estipula que el marido conserve la administración de los bienes de la sociedad conyugal y que, para enajenarlos y gravarlos, necesitaba la conformidad de la esposa o, en su defecto, la autorización judicial. Es decir, si la mujer no daba su consentimiento, terminaba dándolo el juez. El segundo en alusión a la casa, que, entonces, era propiedad del marido (no existía el concepto «domicilio conyugal»). La mujer debía ser apartada y «depositada» en otro lugar al cuidado de un «depositario», escogido o al menos autorizado por el marido, o en un convento, el tiempo que duraba el proceso, que, con apelaciones, podía extenderse entre siete y nueve años. Y también al reparto de los hijos: menores de cinco años quedaban con la madre y con el padre los mayores de esta edad. Se señala que el juez podrá proceder de modo distinto, bien al constituirse el depósito, bien con posterioridad, en virtud de causa justa o por acuerdo de los cónyuges, ratificado a la presencia judicial. El cónyuge que no tenga en su poder a los hijos tendrá derecho a visitarlos y comunicar con ellos en el tiempo, modo y forma que el juez determine. No obstante, el margen de actuación del hombre que, en aquel tiempo, era quien trabajaba y administraba el dinero familiar, era superior al de la mujer. El reglamento de la pensión para la mujer no garantizaba el cumplimiento. La tímida penalidad del artículo 34 —una alternativa entre multa y prisión— nunca se aplicó, motivo que explicaba la falta de jurisprudencia sobre la materia.
Plano vital de Mercedes Formica Fuente: <i>Pequeña historia de ayer. Memorias (1931-1958)</i>, Renacimiento, 2020. Amalia Hezode y sus cuatro hijas (Mercedes, Elena, Margarita y Marita —el matrimonio tuvo otra hija más, María Luisa, fallecida en 1927—) emprendieron la marcha a Madrid, lugar que solicitó el marido al juez para el depósito y este aprobó (por encontrarse allí residiendo su madre). El padre, José Formica-Corsi, ejercía la patria potestad sobre los hijos. El único hijo varón, José, de seis años, quedó en poder del padre y se acordó su envío al internado Christian Brothers de Gibraltar. El juez determinó que pasara los períodos vacacionales, alternativamente, con sus progenitores (cláusula que no se cumplió para la madre, pues el padre, haciendo uso de la patria potestad, elegía otros destinos para el menor cuando llegaba el momento de entregárselo a la madre; estos eran vistos por el juez como más adecuado para su futuro, por ejemplo, enviarlo a Múnich a aprender alemán). La liquidación de la sociedad de gananciales no se realizó debidamente y los bienes fueron vendidos o disimulados. No saldría del depósito hasta 1935, cuando, tras períodos delicados de salud para Mercedes Formica, se autorizó el traslado de esta parte de la familia a Málaga, en busca de un clima más benigno. El estallido de la Guerra Civil hizo que hubiera un traslado a Sevilla. Formica se casa con el escritor Eduardo Llorent en diciembre de 1937 y, al finalizar la contienda, se traslada a Madrid. Estos episodios causaron que el hermano no se acercase a su madre ni a las hermanas. Criado y educado desde pequeño con su padre, se mantuvo casi siempre alejado.
Plano ficcional (fragmentos) Fuente: <i>A instancia de parte y dos obras más</i>, Renacimiento ('Espuela de Planta'), 2018. [<i>Nacimiento de María y ambiente familiar</i>] La niña había nacido a destiempo en otra ciudad. Eran días tristes para la familia, que estaba a punto de disgregarse a consecuencia de la marcha del padre, y todos los hermanos, y Carmen, en particular, recibieron contrariados la noticia del inminente nacimiento. [<i>En el internado, María y las compañeras</i>] —Esta tarde tenemos <i>parloir</i>. ¿Quién viene a verte, Isabel? ¿Y a ti, Manuela? ¿Y a ti, María? María bajaba los ojos. Comenzaba el suplicio. Las otras niñas respondían con naturalidad a la pregunta, entre un salto y otro salto del juego. Ella, por el contrario, quedaba en silencio, preparando una huida imposible... Se soltaba el cinturón del uniforme, que caía al suelo, y se inclinaba rápidamente para recogerlo. Ante sus ojos aparecían los pies despiados de sus compañeras, fijos sobre la tierra, cercándola, como columnas incommovibles [...]. —¿Queréis jugar? La que había preguntado primero, se sentía humillada. —¿Jugar? —le quitaba la pelota de las manos y la lanzaba lejos, al centro del patio—. ¿Es que quieres burlarte? ¡Lo que quiero saber es quién viene a verte esta tarde! ¡Digo! Si es que puede saberse.

María cerraba los ojos. Sus párpados caían sobre sus pupilas dejándolas sin luz. El corazón comenzaba a latirle a un ritmo insospechado, como si le acusase.

—Vienen a verme mis hermanas, y también mi madre.

—¿Tu padre no?

—¡No! ¡Mi padre no!

—¿Nunca viene a verte tu padre, María? ¿Es que acaso no tienes padre?

[*Explicación que da una compañera de Marita ante la ausencia del padre*]

—Se le habrá muerto como el mío. ¿No sabéis? Mi padre murió en la guerra, durante un combate. Mi madre dice que era aviador «de la cadena», y que murió como un héroe. Hace muchísimos años, lo menos cinco, por eso no le recuerdo. Mi hermano se acuerda muy bien, y me ha contado que a mi padre lo enterraron con todas sus medallas.

Pero María no podía responder una cosa semejante porque no era cierta, y quedaba callada e inmóvil, aguardando una nueva amenaza.

—¿Es por eso por lo que no viene a verte el tuyo? ¿Por qué se ha muerto?

—No, mi padre no se ha muerto. Mi padre está vivo.

—Y entonces, ¿por qué no viene?

[*Marita extraña a su hermano José María*]

—¿Por qué no escribe José María? Las niñas de mi colegio dicen que tengo un hermano muy guapo. María Juana le contó a Isabel que se había enamorado de José María. En el colegio está prohibido enamorarse. Manuela se enamoró de Juan, el monaguillo, y estuvieron a punto de expulsarla. Emilia Moreno dice que a ella la casarán con su primo Ignacio, para «correr lindes». En el colegio está prohibido tener novio, pero María Juana dice que nosotras, las mayores, sí que podemos tenerlos, y que a las niñas de nuestro colegio «nos pegan» los niños de los jesuitas.

Plano didáctico

Se puede comenzar reflexionando sobre los cambios que se produjeron durante la II República a favor de la igualdad, reconociendo los avances y, en lo que concierne a esta Ley de Divorcio, los aspectos susceptibles de mejora. Se continúa haciendo una evolución en torno a esta cuestión, desde que Franco vence en la guerra y deroga la ley en mayo de 1939 y establece para las separaciones matrimoniales los principios del Código Civil de 1889, que no distan mucho, sobre todo, en el hecho particular del reconocimiento de la casa como propiedad del marido ni en lo que afectaba a los bienes o la distribución de los hijos de la ley republicana, pasando por la ley de 1981, la primera de la democracia, y hasta la actualidad. Se hará hincapié en aquellos aspectos que se han ido solventando con el tiempo para aproximar a las mujeres a los hombres en materia de derechos. Por ejemplo, se explicará que la autora del cuento, Mercedes Formica, casi a la par de esta publicación, iniciaba en diferentes medios de comunicación una campaña a favor de la igualdad que tuvo resonancias internacionales (*The New York Times*, *Time*, *The Daily Telegraph*...) y que desembocó en la reforma de 66 artículos del Código Civil, el 22 de abril de 1958, conocida en su honor como «la reformica», que afectó a otros cuerpos legales como la Ley de Enjuiciamiento Civil, Código de Comercio y Código Penal. Entre estas modificaciones, y en relación a la historia de su vida y, por ende, al argumento resaltado del cuento, destacan la supresión del «depósito de la mujer casada» y el cambio de concepto de «casa del marido» por «domicilio conyugal», de manera que, en caso de separación, el juez decidiría, pensando también en el bien de la descendencia, cuál de los cónyuges debía permanecer en la vivienda y que no fuesen las mujeres las que tuviesen que salir en cualquier situación; la concesión a las mujeres de la guarda de los hijos e hijas menores de siete años; la limitación de los poderes que tenían los maridos para administrar y vender los bienes del matrimonio, pues fue necesario el consentimiento «expreso» de las mujeres; y la supresión del diferente trato dado a las viudas (respecto de los viudos) que contraían segundo matrimonio y eran «castigadas» con la pérdida de la potestad sobre los hijos de la primera unión. Las opciones son variadas, desde un trabajo de investigación por parejas o grupos guiado por el profesorado, a partir de direcciones webs que deben visitarse para hacer este recorrido, hasta la elaboración de un mural con fechas, situaciones y cambios significativos en esta materia. Asimismo, podría hacerse una breve investigación sobre la autora del cuento, su lucha por la igualdad en tiempos difíciles y los logros que consiguió. A nivel textual, se seleccionarán aquellos fragmentos de las memorias de Mercedes Formica, *Pequeña historia de ayer*, que describen los sucesos del divorcio de sus padres y cómo fueron percibidos por el entorno familiar, con el fin de localizar concomitancias con el cuento. Además, aparte de la lectura del texto al completo, si se dispone de él, se leerán los fragmentos seleccionados en el plano ficcional y se comentarán procurando hacer un diálogo con el presente con vistas a reflexionar cómo han cambiado las impresiones y opiniones en lo que se refiere a la materia. Por otro lado, se podría hacer una comparativa entre fragmentos de la novela corta de la autora *Bodoque*, en la cual es el hermano quien sufre las consecuencias y extraña a la otra parte de la familia, y que fue publicada al poco de fallecer Marita y a ella está dedicada.

3. CONCLUSIONES

El cuento «La mano de la niña» de Mercedes Formica es una muestra de compromiso y de afán por testimoniar una dura realidad que soportaban las mujeres y la descendencia cuando un matrimonio se resquebrajaba. No existía garantía de equidad en el trato ni preocupación por las secuelas que una injusta ley podía ocasionar en las personas que se veían perjudicadas. La doble condición profesional de la autora, escritora y abogada, posibilita conocer cuestiones jurídicas en torno a las desigualdades entre hombres y mujeres quizá de un modo más sencillo que si se tuvieran que descubrir, en estos niveles de aprendizaje, con textos puramente emanados del ámbito del Derecho. En este caso, la ficcionalidad con altas dosis de mimesis ayuda a adquirir estos conocimientos, por lo que la literatura se convierte en un vehículo de excepción para apreciar la realidad social de un determinado momento histórico, más aún cuando los hechos tienen base real, pues, como se ha indicado, la autora los vivió en su familia.

La temática del cuento resulta original en cuanto a las producciones de la época, si bien posee el inconveniente de ser poco conocido. Por este motivo, al mismo tiempo que se presentan estos planos de análisis y orientaciones didácticas y se potencia la motivación del alumnado hacia la literatura, se pretende el rescate de esta singular obra y situarla debidamente dentro de la narrativa breve de mediados del siglo xx en España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ-REMENTERÍA ÁLVAREZ, María; Leire DARRETXE URRITXI y Maite ARANDIA LOROÑO (2021): «La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: Análisis del plan formativo del País Vasco», *Revista de estilos de aprendizaje* 14, pp. 62-74, en línea <<https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3394>> (consulta 20/3/2024).
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE): *Ley de Divorcio*. 1932, en línea, <<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1932/072/A01794-01799.pdf>> (consulta 20/3/2024).
- CORREA DÍAZ, María (2009): «El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial», *Educere: Revista Venezolana de Educación* 44, pp. 89-98.
- FORMICA, Mercedes (2018): *A instancia de parte y dos obras más* (ed. e intr. de M. Soler Gallo), Sevilla, Renacimiento, 'Espuela de Plata'.
- FORMICA, Mercedes (2020): *Pequeña historia de ayer. Memorias (1931-198)* (ed. de M. Soler Gallo), Sevilla, Renacimiento.
- GIL NÁJERA, María Fernanda; Rosa Ana ALONSO RUIZ; Esther GARCÍA ZABALETA y Magdalena SÁENZ DE JUBERA OCÓN (2023): «El cuento oportunidad pedagógica para la transmisión de valores coeducadores», en María Ángeles Goicoechea Gaona y María Ángeles Valdemoros San Emeterio (coords.): *Convivencia positiva y coeducación: El cuento como recurso inclusivo*, La Rioja, Universidad de La Rioja, pp. 59-74.
- MARÍN DÍAZ, Verónica y Carmen SÁNCHEZ CUENCA (2018): «El aprendizaje de valores a través de los cuentos en educación infantil», *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica* 36 (1), pp. 179-197, en línea <<https://doi.org/10.14201/et201831179197>> (consulta: 20/3/2024).
- NACIONES UNIDAS (2018): *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*, Santiago, Naciones Unidas, en línea <<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>> (consulta 20/3/2024).

SÁNCHEZ TORREJÓN, Begoña (2021): «Los príncipes azules destiñen: nuevas masculinidades igualitarias a través de cuentos coeducativos», *Aula de Encuentro* 23 (2), pp. 70-93, en línea <<https://doi.org/10.17561/ae.v23n2.5694>> (consulta 20/3/2024).

Machado y *La lengua de las mariposas*: un modelo de secuenciación didáctica en el aula de Lengua Española

PILAR ÚCAR
Universidad Pontificia de Comillas

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se asiste de manera más continuada al insistente manejo de un concepto que no resulta ajeno a casi nadie y mucho menos a quienes enseñan idiomas; se trata de la transversalidad. Poco o nada queda ya de los compartimentos-estanco de hace unas décadas, en que las materias educativas, por muy afines que fueran, quedaban fuera de un mismo tejido académico, es decir, no se producía trasvase alguno entre competencias comunes, actividades didácticas y resultados de aprendizaje, o lo que es lo mismo, permanecían las enseñanzas limitadas a las guías docentes correspondientes de cada curso, sin tener en cuenta los puntos de intersección que podían ofrecer entre sí.

A diferencia de entonces, hoy se está dando un viraje importante que va a repercutir no solo en el estudiantado sino también en el cuerpo docente. Inmersos en unos momentos de cambio y de modificaciones, sin desechar lo pretérito, conviene resignificar los objetivos, así como la finalidad del proceso de aprendizaje y evaluar de manera atinada las fases de la formación académica en virtud de unos parámetros coincidentes con la proyección profesional del estudiantado, por ejemplo, con sus intereses personales y con un pragmatismo social cada vez más en alza.

Para conseguir todo ello, se precisa de una buena disposición por parte de los agentes y también de unos recursos didácticos que faciliten y permitan el éxito de nuestros propósitos.

En definitiva, se trata de un acto comunicativo (Littledwood, 1994), la enseñanza de lenguas, en el que todos los elementos implicados ocupan y, sobre todo, resuelven favorablemente su función específica partiendo de un código común: la lengua española.

La propuesta que se presenta en este capítulo se puede aplicar a estudiantes de L1 y L2, en los niveles educativos superiores de bachillerato y en los primeros años de educación universitaria, y dado que la lengua constituye un organismo vivo, en un continuo movimiento, el modelo de secuenciación didáctica que se ofrece solo requiere una fácil adaptación al contexto formativo en el que se imparta lengua española.

Antes de avanzar, conviene advertir que se va a trabajar con poesía y con cine. Casi siempre supone una sospecha por parte de la persona receptora cuando se habla de versos, rima y ritmo, poemas y poemarios, es decir, se observa cierta reticencia que no deja indiferente y que tal vez se deba a la dificultad de la comprensión de la lírica o a lo poco que se lee,

pues sigue siendo considerado un género que tiene no poco de íntimo y personal, de difícil clasificación y aquiescencia colectivas. Se podría añadir en este punto que incentivar el interés y la creatividad del alumnado en general y del de idiomas en particular hacia la lectura y en concreto, hacia la lectura de textos poéticos (Amorós, 1989: 64), constituye un esfuerzo añadido por parte de quien enseña español, que ha de encontrar herramientas y recursos de trabajo, incluso aparentemente ajenos al mundo de la poesía, que atraigan su atención hacia este ámbito de la cultura y que lo hagan partícipe activo del desarrollo de su propio proceso de aprendizaje.

En este caso, y teniendo muy presente lo dicho, se va a describir a continuación una secuenciación didáctica que se practica en el aula de Lengua española con alumnado nativo y extranjero de primer curso de universidad en la titulación de Traducción y Comunicación; y para ello se aborda con el deseo de aunar la poesía, en concreto un poema de Antonio Machado (Sevilla, 1875- Colliure, 1939) «Recuerdo infantil» perteneciente a su obra *Soledades* de 1903, y el cine, ya que el poema mencionado se recita en una de las escenas de la película *La lengua de las mariposas*, dirigida por José Luis Cuerda en 1999.

2. METODOLOGÍA. MATERIALES Y RECURSOS

Como ya se ha anticipado, estos materiales de trabajo consisten en la oportunidad transversal que ofrecen la poesía y el cine, dos formas artísticas de plasmar a través del argumento emocional y personal de sus autores/as respectivos contenidos didácticos de aplicación en el aula.

A continuación, el poema en cuestión:

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.*

*Es la clase. En un cartel
se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel,
junto a una mancha carmín.*

*Con timbre sonoro y hueco
truenan el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.*

*Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
«mil veces ciento, cien mil;
mil veces mil, un millón».*

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales*

*estudian. Monotonía
de lluvia en los cristales.*

(«Recuerdo infantil», *Soledades*, 1903)

Conviene recordar que existen algunas ventajas y por supuesto ciertos inconvenientes que pueden derivarse del trabajo con versos y a la vez fotogramas fílmicos; pero creemos no equivocarnos al afirmar que una característica que define a quienes enseñan es el intentar continuas mejoras en el trabajo para que redunden en el éxito del proceso educativo del estudiantado, acomodar formación innovadora a los conocimientos atesorados durante años y seguir explorando caminos para afrontar los retos futuros, sin olvidar el aspecto favorecedor que se desarrolla en el quehacer diario en el aula a la hora de fomentar las estrategias afectivas (confianza y autoestima), que reducen la ansiedad del estudiantado, pues es este el que se atreve a romper con sus creencias en posibles limitaciones personales a la hora de leer ciertos textos en voz alta, de pronunciar correctamente el español, de practicar la entonación o modular el tono, entre otros aspectos, y más si se trata de poesía (Castañón, 2019).

Además, conforme avanza la lectura, el alumnado va desarrollando paulatinamente las estrategias cognitivas y lingüísticas para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española, a partir de la información que ya le ha suministrado la persona docente al principio, o las que va completando con nuevos datos que ya conoce, para así ir aumentando su información, tanto recibida como producida.

Importa añadir que cine y poesía se amalgaman para convertir a los discentes en corresponsables de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, a sabiendas de que quizá sus gustos no se acompasen en todo momento. Sabido es que las preferencias de lectura van en el sentido de la narrativa, bien novelas o cuentos, y los poemarios suponen un acto de valentía y a la vez de creatividad; la poesía favorece matices, intralectura, polisemia¹ y opinión personal; lo mismo se puede decir del cine², que alienta y despierta el juicio crítico.

Por otro lado, la gramática generativa recuerda lo pertinente de ligar el lenguaje al intelecto para desarrollar la interacción personal y colectiva, como seres sociales que somos.

Así pues, se ha elegido aquí un poema de voz poderosa, fácil y claro, expositivo, con un tema muy cercano y actual, «cómo es el maestro que el autor recuerda», a la vez que permite indagar en otras ideas, no secundarias, que se derivan de dicha memoria y que luego serán analizadas en la muestra de actividades que se van a ofrecer.

La película seleccionada, *La lengua de las mariposas*, refleja una perfecta simbiosis, con un guion lleno de coherencia y bien trabado de principio a fin: la inminencia del estallido de la guerra civil española en 1936 ensombrece el bienestar pacífico de una localidad gallega. Se pasa del diálogo interior poético machadiano a la fuerza e intensidad de las imágenes fílmicas, como si fuera todo un itinerario «cortazariano» (Sanz Villanueva, 1998) que lleva hacia el secreto de las palabras a través de una «puesta en escena didáctica» fructífera.

¹ Conocer el poder de la palabra proferida resulta de todo orden relevante para el alumnado. Con palabras se expresan sentimientos y emociones, afectos y desencuentros. El valor de la palabra es indiscutible y rompe barreras, tiende puentes en sus relaciones interpersonales. La poesía puede ser un buen mecanismo de acercamiento al mayor número posible de vocablos que luego emplearán en sus actos sociales y colectivos (Austin, 1982).

² La imagen que se impone en muchas ocasiones a la palabra permite al alumnado visualizar de manera rápida e inmediata lo que podrían imaginar. El cine es una de sus actividades favoritas, lo tienen al alcance de la mano y les gusta disponer de una sucesión de fotogramas de manera cómoda y accesible.

Se puede resumir el argumento de la cinta así: el hijo de un sastre, un niño llamado Moncho, acude por primera vez a la escuela con mucho miedo ante la presencia de un profesor que cree que será muy severo. Sin embargo, Don Gregorio, es un señor muy afable que educa mediante el diálogo y la observación de la naturaleza, haciéndose respetar y admirar por los más pequeños; es un profesional al que no le gusta el soborno ni los favores, que vive apasionadamente la enseñanza como un medio de vida cercano y vital, clave en el desarrollo de sus alumnos. Para Moncho, su maestro será todo un descubrimiento³, aprendiendo de él y de su entorno los diferentes cambios propios de su edad que experimentará.

Según lo dicho líneas arriba, partiendo del poema y de la película, se propone desarrollar las competencias de expresión y comprensión oral y escrita, y, como se verá en la sección siguiente, se han diseñado un grupo de actividades que van en progresión adecuada teniendo en cuenta la comunicación textual y el entorno cultural para lograr una praxis real y auténtica (Llobera, 1995); de ahí que se ofrezca el material lingüístico desde su aspecto funcional: en cada situación específica para detectar la intención comunicativa.

Se describirán actividades, por un lado, precomunicativas —estructurales y cuasiestructurales— y, por otro, actividades comunicativas —nociofuncionales y sociales e interpersonales—, siempre dejando margen de maniobra al profesorado, que decidirá cuáles llevar a cabo.

Un concepto que se ha incluido en las siguientes páginas ha sido la textualidad fílmica (Pérez Bowie, 2004) y poética como expresión del comportamiento social a través de imágenes y palabras; se trata de *realia*, es decir, material real o textos en función, siempre en un contexto determinado, marcado por criterios socio-comunicativos.

3. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

El profesorado adquiere importancia a la hora de plantear actividades para su ejecución en el aula, pues se constituye en acompañante y mediador para el éxito en el cumplimiento de estas.

Asimismo, interesa recordar la idea apuntada acerca de la función de la persona docente como facilitador/a de una herramienta lingüística, de un instrumento, el español, del que provee al estudiantado para que trabaje con él y lo use en todos los ámbitos donde va a desarrollar su competencia comunicativa a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, deberá trabajar con el visionado de la película *La lengua de las mariposas*, seleccionando las escenas que se relacionen con el poema de Machado «Recuerdo infantil».

A lo largo de este capítulo se van a presentar una serie de actividades para realizar en el aula de lengua. Están clasificadas en cuatro secciones:

1. De contenido (desarrollo de la competencia de comprensión lectora), con especial atención al título, ideas y personajes que configuran la trama argumental del poema y de la película.

³ Son claves algunas de las frases que don Gregorio lanza en ciertas escenas muy simbólicas de la película; durante el acto conmemorativo de su jubilación, no duda en proclamar: «La libertad estimula el espíritu de los hombres fuertes»; «Si conseguimos que una generación, una sola generación, crezca libre en España, nadie les podrá arrancar nunca la libertad, nadie les podrá robar ese tesoro».

2. De estructura (desarrollo de la competencia de la expresión escrita), referidas al esquema lingüístico: léxico y sintaxis, por un lado, y registros idiomáticos, por otro.
3. De creación (desarrollo de la competencia de la creatividad y expresividad), apoyadas en el visionado del guion cinematográfico y la lectura profunda del poema para posibilitar el análisis y la comprensión de ambos y, a partir de ahí, crear y recrear.
4. Investigación comparativa (desarrollo de la competencia bibliográfica) con el propósito de insertar la película y el poema en un contexto más amplio y transversal, es decir, en relación con otros géneros dentro de un marco cultural de referentes similares.

Siguiendo esta clasificación, las tareas han sido planteadas de forma abierta y permiten la integración de los diferentes perfiles de alumnos/as y estilos de aprendizaje en el aula. Cada estudiante puede participar en la actividad que se generará por el grupo según su nivel de competencia idiomática y, a su vez, el profesorado promueve e incita el desarrollo de la capacidad creativa del estudiantado, necesaria para interactuar en el sistema comunicativo, porque se considera que el objetivo básico de la lengua que se aprende es la comunicación.

A continuación, ejemplos concretos para exponer en clase:

3.1 *Actividades de contenido*

1. Analiza el título de la película y del poema: propón otro que sea similar para ambos.
2. Señala los principales temas que aparecen en el guion y en el poema: explica si se trata de una historia de libertad, de amor, de política, de guerra, de cultura, de amistad, de infidelidades y de traiciones.
3. En la película, ¿existe una única línea argumental de la que se derivan otras secundarias? Apúntalas.
4. Inventar un final distinto tanto para el film como para el poema. Puede ser en forma narrativa o dialogada.
5. Poema y película hablan de la guerra y también de la educación: ¿Te has identificado con alguno de los personajes? ¿Con cuál? ¿Por qué?
6. ¿Crees que en los versos y en la película, algún personaje sufre una evolución a lo largo de la historia? ¿Por qué?

3.2 *Actividades de estructura*

1. Haz una clasificación del vocabulario que se refiere o alude a la guerra en el poema de Machado. Comenta la alusión bíblica.
2. Enumera los recursos estilísticos que favorecen el ambiente de misterio y aburrimiento en algunos versos del poema y compáralos con la escena en que el joven alumno Romualdo los lee en clase de don Gregorio. ¿A través de qué figuras retóricas adivinamos el paso del tiempo?
3. ¿Qué te inspira la estructura circular del poema? ¿Por qué? Compárala con la estructura lineal de la película.
4. Establece una comparación entre el contenido del poema y la realidad que están viviendo en esos momentos los personajes de la película.

3.3 *Actividades de creación*

1. Plantea una conversación con don Gregorio: se va a jubilar y se despide de sus alumnos. Elabora su discurso final en el que habla de la educación y del futuro de los jóvenes en la España de 1936.
2. Transforma el poema de Machado en un diálogo entre el maestro y el alumnado.
3. Describe las características de la educación en la actualidad. Compáralas con otras épocas pasadas en tu país.
4. Analiza el carácter y la personalidad del maestro en la película y en el poema.
5. Escribe una carta y aconséjales un comportamiento acorde con el momento actual.
6. Has regresado al pasado y eres un alumno de intercambio en la localidad y la escuela de Moncho. Cuéntale cómo es ahora la vida y la educación muchas décadas después.

3.4 *Actividades de investigación comparativa*

1. Para realizar fuera del aula y luego hacer una presentación en clase: investiga la importancia y la influencia del tema de la educación a principios del siglo XX en España con los diferentes gobiernos políticos y cómo fue evolucionando.
2. ¿Conoces algún poeta del siglo xx que haya escrito poemas sobre la figura de un maestro o sobre la educación? ¿Existen autores clásicos que hablan sobre los tópicos literarios que aparecen en el poema de Machado?
3. Esta película está basada en un cuento del escritor Manuel Rivas. Lee el relato y señala las principales características comunes entre ellos.
4. Escribe un poema dedicado a un maestro.

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, este planteamiento ha intentado, de forma sucinta, describir una propuesta de actividades didácticas para realizar por parte del estudiantado que aprende lengua española; no solo se circunscriben dichas actividades al aula, sino que también pueden trascender fuera de ella, en especial alguna actividad centrada en la búsqueda, de tipo investigativa, de contenidos y comparación de lo que proponían el poema por un lado y la película por otro.

Se ha visto en las páginas anteriores que la función de la persona docente resulta primordial, y casi se puede hablar de «metaeducación», educar educando, enseñar enseñando a través de lo expuesto; dado que el protagonista de los versos de Machado es un maestro, parece pues que hablamos de la enseñanza como fin de esta.

Resulta muy significativa la elección del poema «Recuerdo infantil» porque la educación y sus agentes configuran los primeros años de la formación de toda persona (Amor del Olmo, 2020: 28), y, además, la persona docente deviene un perfil que difícilmente se puede olvidar y en muchos casos resulta definitorio e inspirador en la evolución de la infancia y la juventud.

Además, habría que incidir en la idea de que trabajar con un método comunicativo no excluye hacerlo siguiendo el enfoque por tareas, ni desdeñar el uso de las nuevas técnicas; el objetivo de quien enseña es conseguir las metas educativas que favorezcan un crecimiento enriquecedor para la formación de la personalidad quien enseña de manera global, de

ahí que reunir estrategias diversas coadyuve a la integración de saberes, para contribuir a las exigencias que demanda la sociedad de la que forma parte nuestro alumnado (Bericat, 2000).

La secuencia didáctica de la que ya hemos hablado por medio de las actividades propuestas responde a un estudio profundo de consignas educativas marcadas por el devenir de estos últimos años, como son el florecimiento de una tecnología en continuo progreso, con las redes sociales y su capacidad de influir en actos y comportamientos humanos; por lo tanto, quien enseña ocupa un lugar preminente en el proceso educacional desde los niveles de infantil hasta la universidad. Mucho ha evolucionado desde los versos de Machado hasta la actualidad, pero siempre se mantiene la esencia de valores adquiridos y transmitidos a través de la libertad de expresión como se asegura en la película *La lengua de las mariposas*.

Con estas páginas, y como también se señalaba en Úcar y Navarro (2021), se ha deseado involucrar al lector y provocar una reflexión sobre la labor que ejerce quien enseña en la actualidad, así como revisar el análisis de su posición respecto del alumnado, ambos responsables del proceso de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOR DEL OLMO, Rosa (2020): «Transiciones textuales en un autor polivalente», *Isidora: revista de estudios galdosianos* 37, 21-36.
- AMORÓS, Andrés (1989): «Los Novísimos y cierra España! Reflexión crítica sobre algunos fenómenos estéticos que configuran la poesía de los años ochenta», *Insula* 512-513, pp. 63-67.
- AUSTIN, John Langshaw (1982): *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*, Barcelona, Paidós.
- BERICAT, Eduardo (2000): «La Sociología de la emoción y la emoción en la sociología», *Papers* 62, pp. 145-176.
- CASTAÑÓN, Francisco (2019): *Pisadas en la Luna*, Madrid, Ediciones Vitruvio.
- LITTLEWOOD, William (1994): *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*, Barcelona, Paidós.
- LLOBERA, Miquel (1995) (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- PÉREZ BOWIE, José Antonio (2004): *Cine, literatura y poder. La adaptación cinematográfica durante el primer franquismo (1939-1950)*, Salamanca, Librería Cervantes.
- SANZ VILLANUEVA, Santos (1998): *Historia de la literatura española* 6/2, Barcelona, Ariel.
- ÚCAR, Pilar y NAVARRO, Mikel (2021): *La cultura española a través del cine*, Madrid, Comillas Publicaciones.

Estrategias relacionadas con la adquisición de vocabulario y con la competencia lectora en un curso de aprendizaje de la lengua a través del contenido

TERESA FERNÁNDEZ-ULLOA
California State University, Bakersfield

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo muestra varias estrategias llevadas a cabo en la clase Español 4230 («Dialectología española»), una de las clases CLIL (en inglés, *Content and Language Integrated Learning*, y Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido, AILC, en español) ofrecidas en el programa del grado de español de la California State University, Bakersfield, para mejorar las habilidades de adquisición de vocabulario y lectura del alumnado.

El proyecto fue el resultado de participar en el taller «Reading and Writing across the Curriculum» (RWAC) en dicha universidad, cuyo objetivo era ayudar a al personal docente a guiar al estudiantado a través de sus libros/materiales de clase con nuevas habilidades de lectura crítica mientras se usaba la escritura como ayuda para el aprendizaje. El primer paso fue desarrollar una serie de objetivos para incluir en el programa del curso relacionados con las habilidades de adquisición de vocabulario, lectura y escritura y luego seleccionar varias estrategias para mejorar esas habilidades. Se compararon las calificaciones al inicio y al final del curso para algunas de las tareas y se realizó una encuesta preguntando al alumnado sobre las actividades relacionadas con las distintas estrategias¹.

El curso era híbrido, por lo que el estudiantado asistía a clase una vez por semana y luego preparaba las tareas en casa, en forma individual o en grupo. Había, además, algunos trabajos realizados en el aula. El propósito del curso, como se describe en el programa de estudios, era «examinar las variedades dentro de la lengua española, su historia, diferencias en forma y significado, interrelaciones, distribución y cómo abordarlas al enseñar español» (en traducción al español).

La base para la creación de las diferentes actividades, en algunas de las cuales se utilizaron nuevas tecnologías y trabajo en grupo, fue el «aprendizaje permanente», que incluye la percepción de que el conocimiento es un proceso dinámico. Se trata de incentivar la construcción del conocimiento para que sea parte constante y activa de la vida de cada estudiante.

¹ Para más detalles sobre comparación de notas, opiniones y estrategias relacionadas con las habilidades lectora y escritora, véase Fernández-Ulloa (2023).

La idea del aprendizaje permanente cobró importancia con la publicación de la UNESCO *Learning to Be* (Faure *et al.*, 1972; segunda edición en 2013), en la que se indicaba que el aprendizaje permanente debería ser el principio organizador de las políticas educativas. Sobre este tema y cómo se aplicó en esta situación, se explica más en Fernández-Ulloa (2023), en donde se recuerda que el foco está cada vez más en el aprendizaje y no en la educación. Es un aprendizaje que puede ocurrir en cualquier momento y en cualquier lugar, lo que se adapta perfectamente a la educación en línea e híbrida, donde el proceso de aprendizaje lo decide en gran medida el alumnado, mientras que quien enseña tiene un papel diferente; el énfasis está más en motivar y dirigir al alumnado por el camino correcto (adquirir habilidades que utilizarán más allá del curso), que en enseñarles contenidos.

En esta clase («Dialectología Española») se siguieron algunos pasos para implementar el aprendizaje permanente, particularmente establecer propósitos u objetivos precisos de aprendizaje, planificación, medida (observar los objetivos alcanzados durante el curso y compararlos con los del mismo curso en semestres anteriores, cuando no se habían implementado las estrategias utilizadas en este caso), estimulación del conocimiento (metodologías activas y conectadas con el momento presente) y diseño de actividades en las que el alumnado tuviera tiempo para sí mismo, reflexionando sobre sus desafíos y sus aprendizajes durante el curso (esto se dio en algunos escritos al inicio y final del curso, según se explica en Fernández-Ulloa, 2023).

2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Al discutir estrategias que se pueden utilizar en el aula para mejorar la adquisición de vocabulario, la lectura (y la escritura), es necesario aclarar primero qué es una «estrategia», que, en educación, sería un plan sistemático, conscientemente adaptado y monitoreado, para mejorar el desempeño en el aprendizaje (Harris y Hodges, 1995: 244).

En una clase como esta, de nivel superior, la idea es enseñar estratégicamente, ayudando al alumnado a analizar lo que debe hacer y considerar diversos enfoques para realizar una tarea específica. Durante todo el curso se dedicó tiempo a aprender algunas estrategias relacionadas con el vocabulario, la lectura y la escritura para que, precisamente, supieran cómo abordar esas tareas en el futuro.

Además, hay que señalar que existen varios tipos de aprendizaje a lo largo de la vida según los espacios donde se obtienen y su rigor. La mayor parte de ellos pueden integrarse en seis grandes grupos: formales, autodirigidos, profesionales, personales, indirectos e informales o libres (García-Bullé, 2019).

En este caso, nos centraremos en las ramas formal y autodirigida del aprendizaje permanente. La razón de esto es que el aprendizaje se produjo en parte en un ambiente de clase, pero también en línea (asíncronamente), ya que el curso era híbrido.

El aprendizaje **formal** normalmente forma parte de programas con una agenda definida y una secuencia de seguimiento consistente basada en la presencialidad. No está disponible todo el tiempo, sino en horarios determinados por las instituciones que lo imparten. Ejemplos de este tipo de aprendizaje formal pueden ser cursos en la universidad o diplomas.

El aprendizaje **autodirigido** ocurre cuando el alumnado tiene el control de la dirección y el ritmo del aprendizaje en cuestión. Los cursos en línea que no están vinculados a una agenda, los talleres por parte de instituciones educativas o de profesionales certificados son

buenos ejemplos de esfuerzos docentes en esta subcategoría. En los cursos híbridos, parte del aprendizaje se produce en casa y, en cierta medida, está bajo el control de quien estudia.

El aprendizaje **indirecto** podría también incluirse en el caso aquí explicado. Es el que se genera a partir de la experiencia humana y se desencadena por situaciones casuales como conversaciones, debates y relaciones interpersonales, entre otras. Este fue el caso del aprendizaje resultante de la reflexión escrita al inicio y al final del curso, como se explica en Fernández-Ulloa (2023). Podríamos decir que su naturaleza era informal, y las habilidades que ayudaba a mejorar eran útiles para el repertorio de habilidades no tradicionales y habilidades de poder.

Dado que el alumnado también podía ver vídeos en YouTube para algunas tareas y utilizar Smarthinking (servicio académico de tutoría online que facilitaba Pearson Education) tanto como quisieran, también había, hasta cierto punto, un aprendizaje «informal o libre», ya que tenían en este caso control sobre los contenidos y el proceso didáctico.

En cuanto a los métodos de aprendizaje utilizados, en primer lugar, es necesario recordar que las estrategias de aprendizaje se han clasificado de diferentes maneras, dependiendo de los investigadores. Oxford (1990) considera que las estrategias de aprendizaje son directas o indirectas.

El primer tipo, las **estrategias de aprendizaje directo**, incluye las estrategias cognitivas, las relacionadas con la memoria y las compensatorias. Oxford (2003) indicó que las estrategias cognitivas son aquellas que permiten al alumnado manejar la información de forma directa. Entre las estrategias que se encuentran en esta primera categoría se incluyen razonar, analizar, tomar notas, esquematizar y resumir; así pues, algunas de las actividades que incorporamos en la clase y que se mostrarán aquí están conectadas con estas estrategias cognitivas. Las estrategias relacionadas con la memoria hacen posible la vinculación de conceptos, lo que puede facilitarse mediante el uso de imágenes (el alumnado tuvo que crear mapas semánticos; una de las estrategias utilizadas para mejorar el vocabulario). En cuanto a las estrategias compensatorias, como implica la primera palabra, compensan el conocimiento faltante. Todas estas estrategias directas están vinculadas al procesamiento mental del lenguaje, es decir, se encargan de ayudar al alumnado a internalizar y recuperar la información para lograr el dominio del idioma (Olivares Garita y Brenes Sánchez, 2021).

Las estrategias de **aprendizaje indirecto** también se dividen en tres categorías: metacognitivas, afectivas y sociales. Oxford (2001: 12) detalla que las estrategias metacognitivas ayudan al alumnado a gestionar por completo el proceso de aprendizaje. Esto se pretendía en nuestra clase, ya que el estudiantado tenía que reunir y organizar materiales, planificar las tareas y (asumimos) crear un horario de estudio/trabajo. En un estudio, Chamot (1998: 3) destacó la importancia de crear este tipo de autoconciencia que promueva la reflexión, la planificación de cómo proceder con una tarea de aprendizaje, el seguimiento continuo del propio desempeño y la autoevaluación al finalizar la tarea. Es decir, conduce a la autorregulación del aprendizaje.

Como también explicó Oxford (2001: 14), las estrategias afectivas son aquellas relacionadas con los estados de ánimo y los sentimientos del alumnado. Algunas de estas estrategias: ser consciente de los niveles de ansiedad, respirar profundamente, autoelogiarse y pensar y hablar en positivo. Aunque Oxford afirma que «con el tiempo podría haber menos necesidad de estrategias afectivas a medida que el estudiantado avanza hacia un mayor dominio» (p. 14, la traducción es nuestra), algunos de sus estudios han demostrado que esas estrategias están significativamente relacionadas con el dominio de la L2 en la investigación (Oxford y Ehrman, 1995; Dreyer y Oxford, 1996).

Por último, las estrategias sociales

have to do with the sense of community, and as a community, people interact and communicate. Asking questions to get verification, working collaboratively, taking part in conversations, and understanding the target culture are among the most common social strategies suggested by the author. In short, indirect strategies (metacognitive, affective and social) allow for control of the learning process; they allow students to decide what to do and how to effectively do it (Olivares Garita and Brenes Sánchez, 2021).

3. VOCABULARIO

El vocabulario es un factor esencial a la hora de aprender un idioma, y resulta difícil para el alumnado de esta clase CLIL ya que es muy especializado (referente a la dialectología española). En numerosas investigaciones como las de Harley (1996), Coady y Huckin (1997), Richards y Renandya (2002), y Maskor, Baharudin, Lubis y Yusuf (2016) entre muchos otros, o en manuales didácticos clásicos como el escrito por Nunan (1991), específicamente en el capítulo 7, se ha considerado que un buen conocimiento del vocabulario es crucial para la competencia comunicativa, después de haber sido olvidado durante la preeminencia de la metodología audiolingüística durante las décadas de 1950 y 1960, y regresar en los años 1970 bajo la influencia de la enseñanza comunicativa de la lengua (Nunan, 1991: 116).

Ya hemos diferenciado anteriormente entre estrategias directas e indirectas. La adquisición directa de vocabulario significa que este se puede aprender utilizando herramientas como diccionarios y listas de vocabulario que hacen que el estudiantado preste más atención a la interacción explícita entre el significado y la forma de las palabras. Por otro lado, las estrategias indirectas implican el aprendizaje de palabras sin la intención de enfatizar en ellas. Siguiendo estas últimas, en las clases de CLIL no se pretende que el alumnado memorice las palabras nuevas, sino que las aprenda mediante diferentes estrategias, como se verá a continuación.

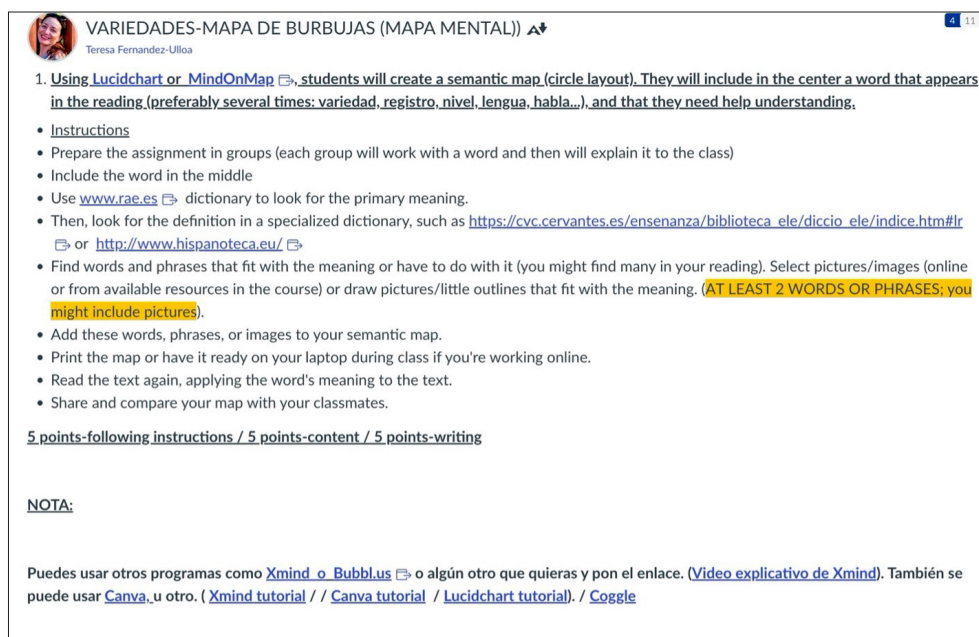
Los objetivos relacionados con el vocabulario y las estrategias alineadas con ellos se redactaron en el programa de la clase de la siguiente manera:

Objetivo 1. El alumnado será capaz de establecer conexiones entre varias palabras de vocabulario específicas de la dialectología.

Estrategia: Mapa semántico (mapa de burbujas o mapa mental) (con la herramienta Lucid Chart o una similar).

La Figura 1 muestra una captura de pantalla de la tarea en Canvas, la plataforma de aprendizaje utilizada en esta clase.

Un mapa semántico es un mapa o red de palabras para mostrar visualmente las conexiones entre algunas palabras o frases y un conjunto de palabras o conceptos relacionados. Esto ayuda al alumnado a identificar y comprender el significado real de las palabras. Un mapa de burbujas es un ejemplo de mapa semántico, donde las palabras o frases están dentro de burbujas. Esta es una herramienta de pensamiento que ayuda con la comprensión, pero también con las habilidades de escritura, si se usa para organizar una idea principal (en el centro) y los detalles que la rodean. A veces es llamado mapa mental, aunque estos tratan más de ideas que de palabras. Los mapas mentales suelen parecerse más a un árbol que a una red, como es el caso de los mapas semánticos (donde cada elemento puede estar relacionado con más de un elemento).



VARIEDADES-MAPA DE BURBUJAS (MAPA MENTAL) Teresa Fernandez-Ulloa

1. Using [Lucidchart](#) or [MindOnMap](#), students will create a semantic map (circle layout). They will include in the center a word that appears in the reading (preferably several times: *variedad, registro, nivel, lengua, habla...*), and that they need help understanding.

- Instructions
- Prepare the assignment in groups (each group will work with a word and then will explain it to the class)
- Include the word in the middle
- Use [www.rae.es](#) dictionary to look for the primary meaning.
- Then, look for the definition in a specialized dictionary, such as https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#r or <http://www.hispanoteca.eu/>.
- Find words and phrases that fit with the meaning or have to do with it (you might find many in your reading). Select pictures/images (online or from available resources in the course) or draw pictures/little outlines that fit with the meaning. (AT LEAST 2 WORDS OR PHRASES; you might include pictures).
- Add these words, phrases, or images to your semantic map.
- Print the map or have it ready on your laptop during class if you're working online.
- Read the text again, applying the word's meaning to the text.
- Share and compare your map with your classmates.

5 points-following instructions / 5 points-content / 5 points-writing

NOTA:

Puedes usar otros programas como [Xmind](#) o [Bubbl.us](#) o algún otro que quieras y pon el enlace. ([Video explicativo de Xmind](#)). También se puede usar [Canva](#), u otro. ([Xmind tutorial](#) // [Canva tutorial](#) / [Lucidchart tutorial](#)). / [Coggle](#)

Figura 1. Instrucciones en Canvas para crear un mapa semántico

Explicamos al alumnado (que trabajó en grupos durante el horario de clase, y luego en casa también en grupos, pero en línea) que tenían que incluir un concepto/palabra clave, con otros conceptos categorizados relacionados con él. Las categorías relacionadas con el concepto central y las asociaciones entre palabras debían mostrarse visualmente en un mapa de burbujas.

Como indican Dilek y Yürük (2013: 1534), la idea de mapeo semántico existe desde hace tiempo, aunque con diferentes nombres como «redes semánticas» o «mapas de tramas» (Heimlick y Pittelman, 1986: 3). Varios estudios muestran que el mapeo semántico conduce a una mejor retención del vocabulario, porque se introducen nuevos elementos léxicos en las redes semánticas (Stoller y Grabe, 1993). Así lo demuestran multitud de artículos de investigación relacionados con diversas lenguas y niveles escolares (Baleghizadeh y Yousefpoori-Naeim, 2011; Palma, 2023, entre muchos otros).

La actividad se realizó después de la lectura, pero también se puede ejecutar antes (Heimlick y Pittelman, 1986: 6), y añadir nuevas palabras después de la misma. También se utiliza como técnica de habilidad de estudio (Hunt, 1957).

El uso de mapas semánticos se puede realizar a través de un proceso detallado con cinco fases (Zaid, 1995: 9; en Dilek y Yürük, 2013: 1537): introducción del tema, lluvia de ideas, categorización, personalización del mapa y síntesis posterior a la evaluación.

Un ejemplo del trabajo en grupo del alumnado se puede ver en la Figura 2.

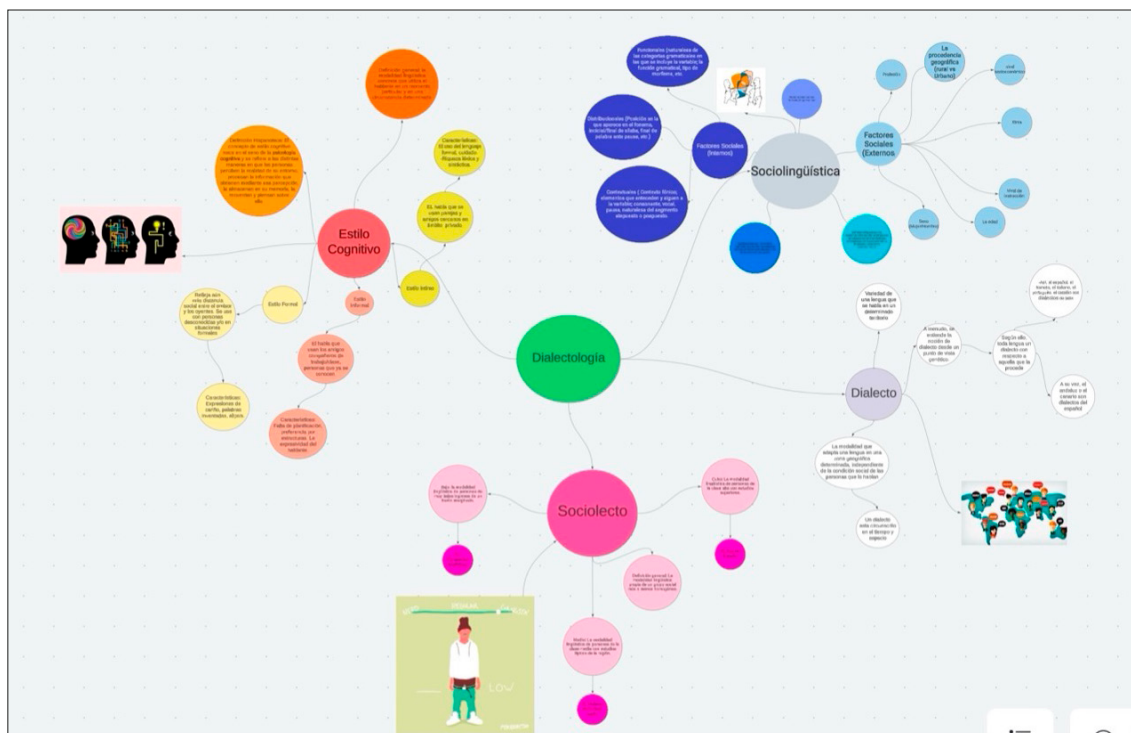


Figura 2. Ejemplo de un mapa semántico hecho con Lucid.app

Había otro objetivo relacionado con el vocabulario, que estaba alineado con otra estrategia:

Objetivo 2. El alumnado podrá identificar palabras de vocabulario específicas de la dialectología.

Estrategia: Actividades de emparejamiento («*matching*», después de estudiar los términos básicos y sus definiciones, unir los correctos).

Se crearon varios «*quizzes*» o exámenes cortos en Canvas, que incluían algunas preguntas de emparejar, como se ve en la Figura 3.

Figura 3. Actividad de emparejamiento en un examen corto.

4. LECTURA

Al tratarse de lectura en una segunda lengua (lengua heredada para la mayoría de quienes estudian el grado y máster en español en CSUB), es necesario tener en cuenta qué aspectos, como aprender a leer y deletrear por parte de personas monolingües (teniendo en cuenta, por ejemplo, la conciencia fonémica, la velocidad de procesamiento y los procesos visuales), contribuyen en diversos idiomas y sistemas de escritura, lo que significa que estas habilidades influyen en el desarrollo de habilidades de alfabetización en L2 y en contextos bilingües (Geva, 2006).

Al comienzo del capítulo, se ha aclarado qué es una «estrategia»: un plan sistemático, conscientemente adaptado y monitoreado, para mejorar el desempeño en el aprendizaje. (Harris y Hodges, 1995: 244). Al distinguir entre estrategia y habilidad («una habilidad adquirida para desempeñarse bien; competencia», Harris y Hodges, 1995: 235; la traducción es nuestra), conviene recordar que una habilidad de lectura particular a menudo está precedida por un período en el cual la persona lectora en desarrollo debe ser «estratégica» (Afflerbach, Pearson y Paris, 2008: 371-372). Y continúan:

Young readers must learn decoding strategies before they can be expected to apply them accurately and automatically. Developing readers must learn to be metacognitive, and it is in the stage of conscious application of strategies that readers come to understand how reading works and how to identify and fix problems. [...]

When skill and strategy complement each other, they can provide student readers with motivation and self-efficacy from both sources (I am good at this *and* I can work through the tough spots) and encourage an appreciation of the value of reading (p. 372).

Young readers must learn decoding strategies before they can be expected to apply them accurately and automatically. Developing readers must learn to be metacognitive, and it is in

the stage of conscious application of strategies that readers come to understand how reading works and how to identify and fix problems. [...]

When skill and strategy complement each other, they can provide student readers with motivation and self-efficacy from both sources (I am good at this *and* I can work through the tough spots) and encourage an appreciation of the value of reading (p. 372).

Resultados y estrategias relacionadas con la mejora de la lectura:

Objetivo 1. El alumnado será capaz de responder con claridad a algunas preguntas aportando detalles (conceptos e ideas) de textos relacionados con la dialectología española.

Estrategia: *Say/Mean/Matter* (también conocida como «Las tres preguntas»)

En relación con esto, tuvieron que leer dos artículos, uno sobre la lengua española en el mundo (López García, 2006) y otro sobre el modelo de lengua española utilizado en el aula (Soler Montes, 2015), y elaborar unas hojas siguiendo la plantilla de «Say/Mean/Matter» (lo que dice el texto/lo que significa/lo que —por qué— importa). Debían incluir al menos 6 oraciones o extractos cortos de cada lectura y lo hicieron individualmente en este caso.

Se puede ver una plantilla en la Fig. 4 y una rúbrica en la Fig. 5:

Say, Mean, Matter

This strategy is the process of answering three questions as they relate to a reading selection:

- What does it say?
- What does it mean?
- Why does it matter?

The purpose of this exercise is to move beyond literal-level thinking.

Say (Copia aquí la oración/pon página)	Mean (Explica aquí la oración)	Matter (Explica por qué es importante)

Figura 4. Plantilla para la actividad «Say/Mean/Matter». Fuente: La plantilla fue facilitada durante el taller RWAC, y luego se agregó la explicación en español.

Criteria	Desirable goal	Grade (1-3)
Say	Accurate paraphrase or quote	
Mean	Shows perceptive understanding of the quote's meaning	
Matter	Shows insightful application of quote's content	
---Mechanics---	No errors in spelling, grammar, punctuation, accents and use of capital letters.	

Figura 5. Rúbrica para la tarea «Say/Mean/Matter»

Se proporcionó una explicación y un ejemplo, como se ve en las Figs. 6 y 7:

Cuando escribes sobre un tema o afirmación, debes utilizar evidencia/detalles de respaldo. Para demostrar que tienes conocimientos sobre tu tema o afirmación, deberás utilizar el análisis «Say, Mean, Matter», una estrategia que te ayudará a crear un análisis de evidencia (Westrup, s.f.).

SAY	MEAN	MATTER
What does the text actually say ?	What does the quotation you wrote mean ?	Why is the passage you chose important?
-Write the exact words from the text, surrounded by quotation marks.	-Put the quotation from the say column into your own words (paraphrase) and use a dictionary when necessary for new vocabulary.	-Write what the passage you chose has to say about a bigger life issue . This should be something outside the text.
- Introduce this quote with a signal phrase (this should make clear who the speaker of these words is).	-You may need to write a sentence or two describing what comes before or after the quotation. This is context .	-This may provide a solution to a problem, or it may provide insight into a complicated situation.
-Choose short passages that are important for your question (no longer than a sentence).	-Be thorough and detailed . Make sure you can explain every part of the quotation you are analyzing.	-Don't only write what the passage is about, make sure that you connect it to your answer to the prompt . Your evidence matters because it answers the prompt/question.

Figura 6. Explicación de «Say/Mean/Matter»

Say	Mean	Matter
"Perhaps the two work together, one boosting the other, so that those remarkable genes give rise to remarkable talent only if those skills are suitably nurtured" (Bradley 1).	David Bradley describes why some people are more successful than others. Some argue that genes are responsible for excellence; others argue it is an individual's environment that leads to success. Here, Bradley suggests that inherited skills only lead to success if they are practiced regularly.	Bradley's argument is important because it implies that being excellent at anything requires dedication and effort. His conclusion suggests that only those individuals who are willing to dedicate themselves to hours of practice will become truly great.

Figure 7. Ejemplo de «Say/Mean/Matter». Fuente: Westrup (s.f.)

Véase el ejemplo de la tarea realizada por una de las personas en la clase en la Fig. 8 (algunos errores gramaticales están marcados en amarillo; aparte de eso, la instructora le dio retroalimentación en Canvas). El alumnado tenía que discutir los artículos en clase primero: en grupos pequeños, la mitad de la clase trabajaba con un artículo y la otra mitad con el otro, y luego debían compartir las cosas más importantes con la clase. Posteriormente, en casa, cada persona necesitaba retomar sus apuntes y trabajar con el artículo asignado, ahora de forma individual.

Ejercicio de Say, Mean y Matter		
Say	Mean	Matter
"Factores diastráticos, diacrónicos y especialmente diatópicos impiden que la lengua española se aprecie como unitaria y sencilla ante los ojos de los estudiantes" (página 1237)	La lengua es una diversidad donde es dividida por factores como diastráticos, diacrónicos y en especial diatópicos.	Es importante saber la diversidad porque al enseñar el instructor debe que considerar los factores diastráticos, diacrónicos y diatópicos.
"El término [norma], entendido como lo acuñó Coseriu (1973), es una abstracción que reúne hechos característicos de una lengua determinada correspondientes a un mismo espacio funcional" (página 1238).	La lengua "norma culta" depende en el espacio donde se encuentra el individuo. En otras palabras, una norma general.	Es importante porque el instructor enseñará la lengua escrita culta al igual que el uso general hablante.
"El español más adecuado para enseñar, por tanto, siempre será aquel que responda, según el criterio del profesor, a los intereses y actitudes de sus alumnos" (página 1239).	La enseñanza tiene que ser basada en el lugar y interés de los alumnos.	Es importante porque al enseñar el instructor debe cumplir con las necesidades de los alumnos.
Las llamadas lenguas simplex son aquellas caracterizadas por su buena intercomunicación dialectal...en las que la	Las lenguas simplex son aquellos dialectos que se	Es importante reconocer el dialecto donde el instructor se pueda comunicar mejor con

Figura 8. Ejemplo de uno de los trabajos para la tarea «Say/Mean/Matter»

También hay una manera de ir más allá de esta estrategia con la rutina de pensamiento llamada «Los tres porqués»:

- ¿Por qué podría importarme este [tema, pregunta]?
- ¿Por qué podría importarle a las personas que me rodean [familia, amigos, ciudad, nación]?
- ¿Por qué podría importarle al mundo?

Esta es una «rutina de toma de perspectiva», dentro de las rutinas de pensamiento visible descritas en el Proyecto Cero (Harvard Graduate School of Education, s.f.). Cultiva la capacidad del alumnado para mirar más allá de su perspectiva y considerar las experiencias, pensamientos y sentimientos de los demás. Esto se hizo de manera informal en el aula, pero la próxima vez se hará por escrito. Esta rutina fomenta la disposición a discernir el significado de una situación, tema o cuestión, considerando conexiones globales, locales y personales.

El otro objetivo relacionado con la lectura era:

Objetivo 2: El alumnado podrá resumir claramente conceptos e ideas de los textos y videos relacionados con la dialectología española.

Estrategia: Notas de Cornell y técnica de «fragmentación» o «*chunking*». Tendrán que elegir tantos fragmentos importantes relacionados con las ideas como quieran incluir en el resumen.

La técnica del «*chunking*» o fragmentación consiste en marcar en el artículo fragmentos u oraciones relacionadas con las ideas principales. Algunas de ellas serán citadas en el resumen.

También tuvieron que utilizar Smarthinking para revisar su resumen e incluir el informe.

Las llamadas «notas de Cornell» fueron desarrolladas en la década de 1950 por Walter Pauk, en la Universidad de Cornell, y explicadas en su libro, actualizado posteriormente con Owens (2013). En la figura 9 se puede ver una plantilla para las notas de Cornell:

Nombre:		Clase y fecha:	
Título y tema del vídeo:			
Ideas clave: Conceptos Ideas Dudas/preguntas que te surgen		Información más relevante (notas concretas): Desarrollo de conceptos Frases importantes Ejemplos Cifras Lugares	
Resumen breve con tus propias palabras			

Figura 9. Notas de Cornell. Plantilla facilitada al alumnado

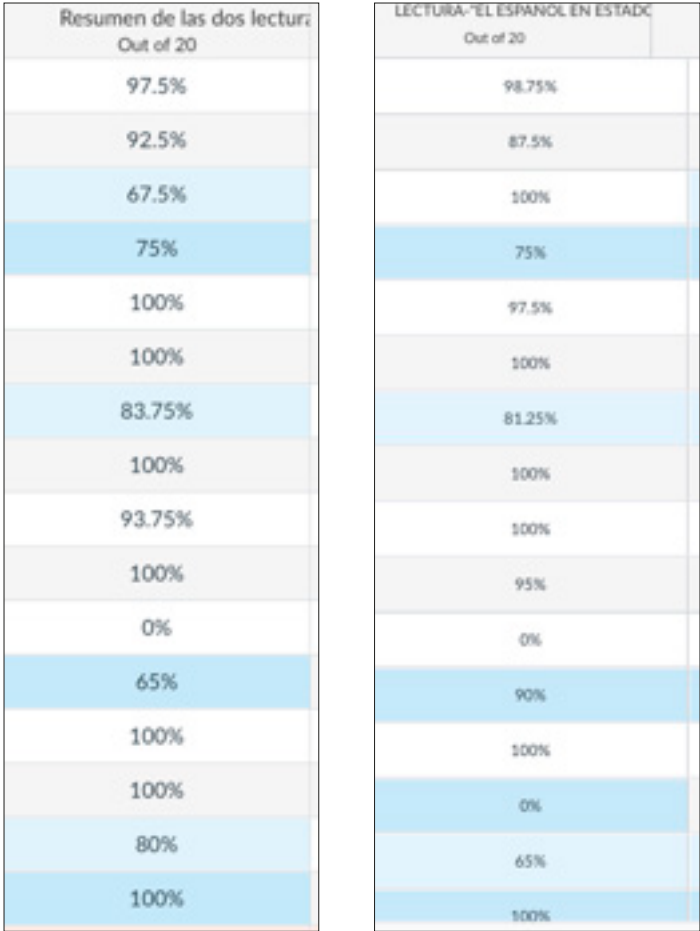
La estructura de las notas ofrece la posibilidad de plegar la página y dejar visible solo el margen izquierdo, es decir, la columna de dudas y datos clave, para revisar toda la información, ampliarla, aprenderla... Este método condensa, ordena y sintetiza las ideas que necesitan para la siguiente tarea.

Las notas y el pequeño resumen incorporado en ellas fueron la base del resumen que debían redactar. La rúbrica utilizada para evaluar los resúmenes aparece en la Fig. 10:

Rubric for summaries You've already rated students with this rubric. Any major changes could affect their assessment results.					
Criteria	Ratings				Pts
Summary skills and purpose	4 to >3.0 pts excellent Summary is excellent: all major points are restated clearly and concisely and minor details and opinions are avoided. No generalities.	3 to >2.0 pts good Summary is good: key information is restated well and minor details and author opinions are avoided.	2 to >1.0 pts average Summary is short; some important information is missing. Summary is relatively free of insignificant details.	1 to >0 pts poor Summary is very short; key information is missing and minor details are given too much attention. The student does not pay attention to instructions (length, focus...)	4 pts
Organization	4 to >3.0 pts excellent Summary is organized well and invites readers to read more. Information follows a logical order and creates flow and clarity. There are different paragraphs for different ideas, and it includes an introduction and a conclusion with the content that they should include.	3 to >2.0 pts good Summary is organized well. Information follows a logical order. Some room for improvement in the introduction and conclusion or selecting ideas in each section.	2 to >1.0 pts average Summary is organized in a reasonable manner but needs revision. Some information is misplaced.	1 to >0 pts poor Summary's organization follows no logical or coherent order.	4 pts
Grammar and Mechanics	4 to >3.0 pts excellent Summary is free of grammatical or mechanical errors. Adheres to instructions.	3 to >2.0 pts good Minimal errors exist and do not impede meaning. Mostly adheres to instructions.	2 to >1.0 pts average Some errors exist but only occasionally impede meaning. Some adherence to instructions.	1 to >0 pts poor Errors make summary unreadable (spelling, punctuation, accent marks...). It does not adhere to instructions.	4 pts
Content	4 to >3.0 pts excellent Clear thesis, there is no repetition of ideas, comprehensibility, objectivity.	3 to >2.0 pts good Minimal errors regarding thesis; minimal or no repetition or ideas. Summary is comprehensible, and mostly objective.	2 to >1.0 pts average Some errors regarding thesis. Some repetitions and/or lack of comprehensibility; some examples of lack of objectivity.	1 to >0 pts poor Many errors regarding thesis. Many repetitions of ideas, lack of comprehensibility. Lack of objectivity.	4 pts
Vocabulary	4 to >3.0 pts excellent Vocabulary has no errors or repetition. It is appropriate to the subject (uses the vocabulary from the lesson correctly).	3 to >2.0 pts good Minimal vocabulary errors.	2 to >1.0 pts average Some of false cognates. Some repetition, anglicisms, colloquialisms... Some errors or lack of scientific vocabulary (vocabulary that is learnt in this course).	1 to >0 pts poor Use of false cognates, anglicisms, repetition of words, vulgarisms, colloquial words, literary expressions... Not appropriate to the subject/not academic, with errors in the use of words.	4 pts
Total Points: 20					

Figura 10. Rúbrica para evaluar el resumen

Tuvieron que realizar dos resúmenes similares, al principio y al final del curso, y las calificaciones fueron paralelas en ambas ocasiones, aunque quienes no obtuvieron buenos resultados la primera vez mejoraron la segunda (67,5 % y 65 % subieron al 100 % y 90 %), como se ve en las Figs. 11 y 12.



Figuras 11 y 12. Notas de los resúmenes al principio y final del curso

Este no fue un curso con muchas lecturas largas o tareas escritas (hubo más preguntas, cuestionarios, mapas semánticos y carteles). En el futuro, puede resultar útil incorporar esta estrategia (fragmentación y notas de Cornell) al leer artículos para responder a esas preguntas y crear mapas y carteles.

5. CONCLUSIONES

En cuanto al vocabulario, los mapas semánticos ayudaron a crear una red de relaciones entre palabras y fue una estrategia completa que consistió en buscar el significado de las palabras en diccionarios «normales» y en especializados, de modo que el alumnado pudiera aprender no solo el vocabulario, sino también las diferencias de significado según el tipo de diccionario, es decir, el significado de algunas palabras en la vida cotidiana y en el campo de especialización de la Lingüística. Estaban familiarizados con la técnica del emparejamiento o «*matching*», habitualmente utilizada en otras clases, y parecía gustarles. Un comentario sobre los mapas decía: «los mapas mentales realmente me han ayudado porque soy un aprendiz visual y ahora puedo dividir el contenido de una manera más organizada para entenderlo».

En cuanto a la lectura, fue toda una experiencia utilizar las notas de Cornell (junto con la técnica de fragmentación), algo que habían empleado desde que estaban en la escuela,

y que se vuelve a enseñar en los cursos introductorios para estudiantes de primer año en la universidad. Sorprendió que les gustara una estrategia tan básica y frecuente; pero probablemente eso se debe a que necesitan estrategias más «físicas», donde puedan interactuar con los textos. El tener una plantilla resulta de gran ayuda. Trabajaron en grupo en clase y luego solos, y los resultados fueron excelentes. La técnica del «chunking» o fragmentación les pareció sencilla y les resultó muy útil porque tienden a olvidarse de incluir citas en sus trabajos escritos (en resúmenes y ensayos, pero también como apoyo a sus respuestas a preguntas) y esto les sirvió de recordatorio. La estrategia «Say/Mean/Matter» también fue una herramienta poderosa no solo para detenerse y reflexionar sobre el significado de lo que leían, sino también para relacionar los temas con su propia realidad («Matter»). Un comentario de un(a) estudiante en el cuestionario que se les administró fue (ver más en Fernández-Ulloa, 2023):

Las dos herramientas diferentes para tomar notas presentadas en esta clase realmente me ayudaron a asegurarme de que lo que estaba tomando de las lecturas fuera relevante e importante. En la tarea de tomar notas Say/mean/Mater aprendí a parafrasear información importante en las lecturas y a reescribir el mensaje con mis propias palabras. Las notas y fragmentaciones de Cornell ayudaron a citar las fuentes correctamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFFLERBACK, P.; P. D. PEARSON y S. G. PARIS (2008): «Clarifying differences between reading skills and reading strategies», *The reading teacher* 61(5), pp. 364-373.
- BALEGHIZADEH, Susan y Mehrdad YOUSEFPOORI-NAEIM (2011): «Enhancing vocabulary retention through semantic mapping: A single-subject study», *The International Journal - Language Society and Culture* 32, pp. 11-16, en línea: <<https://aaref.com.au/wp-content/uploads/2018/05/32-02.pdf>> (consulta: 24/3/2024).
- CHAMOT, Anna Uhl (1998). *Teaching learning language strategies to language students*, Center for Applied Linguistics/Center for International Education (ED), Washington D.C., en línea: <<https://eric.ed.gov/?id=ED433719>> (consulta: 24/3/2024).
- COADY, James y HUCKIN, Thomas (1997): *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge University Press.
- DILEK, Akdeniz y Nurchan YÜRÜK (2013): «Using semantic mapping technique in vocabulary teaching at pre-intermediate level», *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 70, pp. 1531-1544, en línea <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281300222X>> (en línea: 24/3/2024).
- DREYER, Carisma y Rebecca L. OXFORD (1996): «Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans-speakers in South Africa», en Rebecca L. OXFORD (ed.): *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*, University of Hawaii Press, pp. 61-74.
- FAURE, Edgar, et al. (2013) [1972]: *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, UNESCO, en línea: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801>> (consulta: 25/3/2024).
- FERNÁNDEZ-ULLOA, Teresa (2023): «Improving Spanish Reading and writing skills in a content and language integrated learning (CLIL) class. Outcomes and strategies», en María José Hernández-Serrano (ed.): *The value of difference and lifelong learning in the contemporary pedagogy*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 133-155.

- GARCÍA-BULLÉ, Sofía (2019): «¿Qué es lifelong learning y en qué consiste?», *Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación*, en línea <<https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida-lifelong-learning/>> (consulta: 24/3/2024).
- GEVA, E. (2006): «Learning to read in a second language: Research, implications, and recommendations for services», *Encyclopedia of Early Childhood Development*, en línea: <<https://www.child-encyclopedia.com/second-language/according-experts/learning-read-second-language-research-implications-and>> (consulta: 24/3/2024).
- HARLEY, Birgit (1996): «Vocabulary learning and teaching in a second language», *Canadian Modern Language Review* 53, pp. 3-12, en línea: <<https://doi.org/10.3138/cmlr.53.1.3>> (consulta: 24/3/2024).
- HARRIS, T. L.; R. E. HODGES (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. International Reading Association.
- HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION. «The three whys», *Project Zero*, en línea: <<https://pz.harvard.edu/resources/the-3-whys>> (consulta: 24/3/2024).
- HEIMLICH, Joan E. y PITTELMAN, Susan D. (1986): *Semantic mapping: Classroom applications*, International Reading Association.
- HUNT, L. C. (1957): «Can we measure specific factors associated with reading comprehension?», *Journal of Educational Research* 51, pp. 161-171.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2006): «La lengua española y sus tres formas de estar en el mundo», *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, pp. 471-475, en línea: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_08.pdf> (consulta: 24/3/2024).
- MASKOR, Zunita M.; Harun BAHARUDIN; Maimun A. LUBIS y Nurul K. YUSUF (2016): «Teaching and learning Arabic vocabulary: From a teacher's experiences», *Creative Education* 7, pp. 482-490, en línea: <<http://10.4236/ce.2016.73049>> (consulta: 24/3/2024).
- NUNAN, David (1991): *Language teaching methodology. A textbook for teachers*, National Center for English Language Teaching and Research.
- OLIVARES GARITA, Cinthya, y Verónica BRENES SÁNDEZ (2021): Indirect learning strategies in university students' EFL development. *MEXTESOL Journal* 45(1), pp. 1-18, en línea: <https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=23350> (consulta: 24/3/2024).
- OXFORD, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*, Heinle ELT.
- OXFORD, Rebecca L. (2001): «Language learning styles and strategies: An overview», *GALA 2003*, pp. 1-25, en línea: <https://www.researchgate.net/publication/254446824_Language_learning_styles_and_strategies_An_overview> (consulta: 24/3/2024).
- OXFORD, Rebecca L. y Madeline E. EHRMAN (1995): «Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States», *System* 23, pp. 359-386, en línea: <[https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00023-D](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00023-D)> (consulta: 24/3/2024).
- PALMA, Jessica L. (2023): Semantic mapping and its effect on vocabulary skill development of grade 10 students. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Studies III*, 3, pp. 57-74. <<https://www.ijams-bbp.net/wp-content/uploads/2023/04/1-IJAMS-MARCH-2023-57-74.pdf>>
- PAUK, Walter; y Ross J. OWENS (2013): *How to study in college*, Cengage Learning.
- RICHARDS, J. C. y W. A. RENANDYA (2002): *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press, en línea: <<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667190>> (consulta: 24/3/2024).

- SOLER MONTES, Carlos (2015): «El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico», En Yuko Morimoto, María Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez (eds.): *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, pp. 1237-1244, en línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1237.pdf> (consulta: 24/3/2024).
- STOLLER, Fredricka. L. y William GRABE (1993): «Implications for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 vocabulary research», en T. Huckin, M. Haynes y J. Body (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*, Ablex, pp. 24-45.
- WESTRUP, Ben (s.f.): «Reading and writing strategies-Say, Mean, Matter», *Reading and writing strategies*, Alliance MIT High School, en línea: <<https://mrwestrup.weebly.com/say-mean-matter---writing-analysis.html>> (consulta: 24/3/2024).

Propuesta didáctica transversal de *escape room* para aprender español como lengua adicional en contexto educativo formal

MARGARITA ISABEL ASENSIO-PASTOR
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Las aulas españolas —y mundiales— cada vez son más heterogéneas a nivel lingüístico-cultural, por lo que requieren de propuestas didácticas que den respuesta a esta realidad. Esto ha venido enfatizado por el incremento de los movimientos migratorios globales y por las diversas casuísticas que los motivan, lo cual tiene efectos educativos, al darse nuevos contextos de alumnado multilingüe y multicultural. En este sentido, como indican Asensio-Pastor y Medina-Beltrán (2023a: 152), en el caso de los y las menores que migran a países en los que no se habla su mismo idioma, la lengua se convierte en el primer objetivo de aprendizaje, dada la importancia que desempeña en procesos tales como la inclusión social y educativa, así como para la construcción de su identidad.

En general, la legislación en materia educativa obligatoria española tiene presente la diversidad en las aulas, concretamente, la diversidad lingüística (Asensio-Pastor y Medina-Beltrán, 2023b), con concreciones autonómicas a la ley educativa, sus reales decretos y normativas para la integración del alumnado extranjero no hispanohablante como es el caso de Andalucía, el más cercano a la autora de este capítulo, con las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

Sin embargo, la experiencia nos muestra que no siempre son totalmente efectivas, por lo que muchos de quienes estudian requieren de apoyo escolar y lingüístico, que encuentran, en el mejor de los casos, en asociaciones u ONG no gubernamentales. A este respecto, no cabe duda de que son muchas las variables que afectan a la adquisición de la lengua de este alumnado: desde su lengua materno-familiar, el estilo de aprendizaje, la formación inicial, el contexto familiar, etc.

Ahora bien, también la experiencia nos demuestra que el aprendizaje entre iguales, en muchos casos, es el que mejor funciona a nivel lingüístico para aprender esa nueva lengua; el problema es poder alcanzar los niveles competenciales comunicativos idóneos para ir más allá, para alcanzar el currículo formativo, con el nivel de concreción y tecnicidad que se espera, superar pruebas escritas y orales, etc.

Por otro lado, también muchas de las propuestas para la integración de este alumnado a nivel lingüístico son segregacionistas, no solo porque están al margen de las clases curriculares, sino porque, de hecho, se le saca de ellas; pocos son los casos inclusivos en los que queda a discreción de la persona que imparte estas clases el acoger a este alumnado.

Con todo lo expuesto, la propuesta que aquí se plantea tiene en cuenta estos factores: a) ser una propuesta integradora en cuanto al alumnado y transversal con las materias curriculares; b); conducir al aprendizaje de la lengua con todas sus dimensiones de producir, comprender, interactuar y mediar; c) ser motivadora y significativa para el alumnado; d) fomentar la imaginación y la creatividad.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta e implementar en las aulas los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) «en un mundo en el que todas las personas puedan progresar como ciudadanos globales» (Fernández-Ulloa, 2023: 16). En concreto, la propuesta tiene como ODS centrales el ODS 4 Educación de calidad, ODS10 Reducción de las desigualdades:

En definitiva, esta propuesta didáctica para 1.º de ESO basada en el *escape room* cumple con las exigencias de un mundo global, inclusivo, pluri-intercultural y plurilingüístico.

2. ENFOQUE Y METODOLOGÍA

La propuesta de intervención aquí recogida se sustenta en el abordaje de la Educación desde un enfoque intercultural y transversal, así como la enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional desde un enfoque comunicativo. Todo esto implica, metodológicamente, partir de los siguientes principios:

- Desde el enfoque intercultural, se pretende formar al alumnado como futuro ciudadano —global— teniendo presentes tres aspectos: el conocimiento, la comprensión y el respeto por la diversidad cultural (Muñoz, 1997). Todo ello de manera multidireccional, de forma que el alumnado conozca, comprenda y respete la cultura propia y la(s) ajena(s), según señala Asensio-Pastor (2020: 272). En este sentido, pocos son los contextos que tienden a ser únicamente biculturales, ya que la realidad de muchas de las aulas educativas españolas actuales es la confluencia de la cultura de hablantes nativos junto con más de dos grupos culturales distintos en ellas.
- Desde los presupuestos comunicativos, siguiendo a Asensio-Pastor (2016), centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado, de forma que el personal docente se convierte en mediador de este proceso; se apuesta por una enseñanza activa, significativa y funcional que fomente un uso real de la lengua y del conocimiento. Asimismo, el «error» pasa a considerarse como fuente de información (en el caso de la lengua, para considerar el nivel de interlengua del estudiante; en el caso de contenidos curriculares, para observar el grado de asimilación y comprensión de estos)

En relación con lo expuesto, no cabe duda de que todo esto ha redundado en la metodología adoptada basada en el principio de cooperación y colaboración. Además, concebimos la propuesta como motivadora e inclusiva; con esto último nos referimos a que tanto el alumnado extranjero no hispanohablante como el resto hispanohablante pudiera realizarla conjuntamente. Así pues, optamos por una actuación didáctica gamificada, ya que «la gamificación consiste en el uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño de juegos en contexto que no son juegos para involucrar a los usuarios y resolver problemas» (Borrás, 2015: 4).

Para responder al enfoque holístico explicado anteriormente, sin duda, el *escape room* educativo se presenta como una experiencia de aprendizaje inmersiva y lúdica basada en retos y aprendizaje cooperativo, propicia un aprendizaje significativo en el que poder relacionar los contenidos propios del currículo y, además, es motivadora para el alumnado (Poyatos, 2018). Desde el punto de vista espacial, implica que las personas que participan deben escapar de una habitación en las que se encuentran encerradas; esta limitación, en los centros educativos, puede solventarse con el empleo de *escape rooms* virtuales.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta tiene como principal objetivo trabajar de manera inclusiva y transversal la lengua española en todas sus dimensiones (producir, comprender, interactuar y mediar), con un foco especial en el alumnado extranjero de nuevo ingreso, que requiere del desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua vehicular socioeducativa.

Desde el punto de vista normativo, se toma como referencia el sistema educativo español y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Con respecto al nivel de competencia comunicativa, según el MCER (Consejo de Europa, 2002 [2001], 2021 [2018], 2018) y el PCIC (2006), se trata de un alumnado potencial de multinivel entre A1-A2 que asiste a una ATAL.

La ficha que resume la propuesta sería la siguiente:

Título de la actividad: *Aventura estelar*

Grupo meta: alumnado de 1º de la ESO. N.º de estudiantes: 28 —cuatro grupos de siete personas—.

Actividades comunicativas de la lengua: producción y comprensión oral, escrita y audiovisual; interacción y mediación oral y escrita y audiovisual.

Nivel: multinivel principiante A1-A2.

Tiempo *se indica el tiempo estimado de trabajo en el aula en cada una de las actividades. Total= dos horas y media aproximadamente distribuidas en 20-30 minutos de preparación + la *escape room* de 80 minutos + 15-30 minutos para la evaluación.

3.1 Contextualización de la propuesta

Esta intervención didáctica está diseñada para alumnado que cursa 1.º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y se trabajan transversalmente las materias curriculares de Lengua Castellana y Literatura, Biología y Geología, Geografía e Historia y Matemáticas, que son asignaturas obligatorias para este curso junto con la Biología y Geología. En particular, se orienta como propuesta final de repaso y consolidación de los contenidos de estas materias de manera interrelacionada y holística al final del primer trimestre; no obstante, puede ser empleada en el momento que considere la persona docente y con adaptaciones oportunas según las necesidades del grupo.

Se ha partido de un contexto de 28 estudiantes distribuidos en cuatro grupos de siete personas, pero esto debe adaptarse a las características reales de cada clase.

3.2 Objetivos

Los objetivos generales que se proponen para esta propuesta didáctica son:

- Desarrollar las actividades comunicativas de la lengua (producción, comprensión, interacción, mediación oral, escrita y audiovisual).
- Promover el aprendizaje significativo del alumnado.

Además de los expuestos, la propuesta también pretende:

- Integrar transversalmente contenidos curriculares de las materias señaladas en la contextualización.
- Promover la autonomía, la colaboración y la inclusión en el alumnado.
- Colaborar en el desarrollo de la imaginación y la creatividad.
- Desarrollar habilidades cognitivas: mejorar la capacidad de pensamiento crítico, resolución de problemas y la capacidad de relación del contenido.
- Fomentar el espíritu crítico y la capacidad de relación entre el alumnado.
- Colaborar en el desarrollo de la competencia digital.

3.3 Tiempo y recursos

Esta unidad didáctica está pensada para llevarse a cabo en tres horas lectivas de entre 50-60 minutos de clase. Se calcula entre 10-20 minutos para explicar la actividad y organizar los grupos.

Se requiere de la colaboración de las personas docentes implicadas en las materias en torno a las cuales se realiza la experiencia.

Por otro lado, los recursos de esta propuesta están en relación con las actividades propuestas. Concretamente, se requiere de dispositivos electrónicos como ordenadores o tabletas con conexión a internet; un espacio físico como el aula de referencia y, en el caso de poder desarrollar la *escape room* en vivo, con decoración y teatralizado, de espacios en el centro en los que distribuir a los grupos, pues puede ser un reto competitivo para cada grupo ver quién es el primero en escaparse del aula. Existe una alternativa virtual para realizar la *escape room* con programas accesibles —y gratuitos— para ello.

3.4 Evaluación

La evaluación se enfoca en el proceso y no en el resultado final, si bien es cierto que la meta de una *escape room* es resolver todos los acertijos, enigmas, etc., que son propuestos para poder «escapar» y, por tanto, terminar la propuesta, lo cierto es que, como docentes, debemos tener en cuenta otros aspectos para evaluar tanto a nivel global como de forma más concreta.

Así, proponemos abordar una triple dimensión evaluadora con autoevaluación de quien enseña y del alumnado, así como coevaluación entre el alumnado y heteroevaluación de la persona docente al alumnado. Para ello, requeriremos dos instrumentos: por un lado, la observación y el diario de campo y, por el otro, el empleo de rúbricas. En concreto, rúbricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Los criterios que se pueden contemplar son, a modo de sugerencia, los que se expondrán, recordando que estos dependen también del grupo al que se dirija y de la propia normativa:

- Recursos: adecuación de las instalaciones o equipamiento.
- Proceso: Interés por la actividad, por los contenidos, por la metodológica, distribución del tiempo, la organización, el clima de realización.
- Grado de cumplimiento de las expectativas.
- Grado de aprovechamiento individual.
- Satisfacción con la propuesta didáctica: tanto lo que se ha hecho como del contenido repasado en ella.

3.5 Descripción de la propuesta

En este apartado, desarrollamos la propuesta en la que exponemos los enunciados tal como aparecerían en la *escape room*, con orientaciones para quien enseña en los cuadros grises. Asimismo, se han incluido las respuestas de los retos al final, en un cuadro.

Fase 1: Activación de la aventura

a) ¿De qué va esto?

Al inicio de la clase, con todo el grupo, se les informará de que van a realizar una *escape room*. En este sentido, en sesiones anteriores se les puede ir advirtiendo de esto e, incluso, podemos ir pensando con ellos posibles aventuras que enmarquen la actividad.

b) Nos organizamos

Posteriormente, se les indicará que se distribuyan por grupos, cuyo número irá en función de la ratio del aula, y de los espacios, pudiendo tomarse las siguientes decisiones: que ellos elijan los grupos, que lo echemos a suertes (por medio de una aplicación en internet gratuita) o que la persona docente cree los grupos en función de las características del alumnado.

c) Comenzamos

Una vez que tengamos los grupos formados, se les dará información sobre el espacio que van a ocupar, físico o virtual, y se les puede asignar un rol dentro del equipo como persona investigadora, líder, coordinadora del tiempo, comunicadora o encargada de herramientas, mientras que quien imparte la clase sería la persona encargada del equipo y de la experiencia, es decir, un *game master* (se encarga de explicar brevemente las reglas del juego al inicio y de supervisar el proceso).

Fase 2: Exploradores galácticos

a) Puesta en marcha

El contador de tiempo de la *escape room* comenzará a contar (80 minutos hacia atrás). Como actividad inicial, cada grupo verá la palabra «albores» al inicio junto con esta pregunta: «¿Sabéis que significa? Pincha aquí para averiguarlo <https://www.rae.es/>».

Esta actividad consiste en activar el léxico. A partir de una palabra que les puede resultar nueva, ver los sinónimos. Para facilitarles la actividad, se les puede permitir consultar el *Diccionario de la Real Academia* en línea.

b) Comenzamos

Lee la siguiente historia:

«En busca de un planeta extraordinario»

En los albores del siglo xxvii, la humanidad había alcanzado una era de exploración galáctica sin precedentes, con naves espaciales avanzadas y tecnología de vanguardia.

En un rincón remoto del Sistema Solar, en el asteroide llamado Luminaria, vivía una joven llamada Alexandrax Gaia, Alex para sus amigos.

A Alex le encantaba leer. En Luminaria había una pequeña biblioteca estelar.

Un día, la joven Alex fue a esta biblioteca. En el último pasillo, a mano derecha, un libro empezó a brillar cuando Alex se puso cerca de él.

Era un antiguo libro que parecía encantado. Alex lo cogió, lo abrió y comenzó a leerlo. Las páginas brillaban con destellos estelares y danzaban en el aire como constelaciones fugaces. Este contenía un enigma que hablaba sobre un planeta misterioso capaz de convertir a los seres humanos en superhumanos, pero cuya posición no podía ser calculada con las ecuaciones convencionales.

Alex decidió que ella sería capaz de descifrar los acertijos y enigmas del libro. Así inició su viaje. Un viaje extraordinario que debía hacer dentro del libro.

¿Seréis capaces de ayudarla? La recompensa merecerá la pena...

* Nota: Texto original de M. I. Asensio-Pastor

La *escape room* desplegará una historia que será el motor de la experiencia que servirá para poner en marcha a los equipos.

Indicaciones para construir la historia:

- Debe ser algo del interés para el alumnado.
- Debe tener relación con los contenidos desarrollados en el curso.

Reto 1. Contesta a estas preguntas:

- ¿Cómo se llama la protagonista? ¿y de apellido?
- ¿Dónde vive la protagonista?
- ¿Qué le gusta hacer a la protagonista?
- ¿A dónde fue la protagonista?
- ¿Qué encontró allí?
- ¿Qué contiene el libro?
- ¿Cuántos verbos hay en el texto? (Solo verbos conjugados)

Reto 2. Contando verbos

Buscad los verbos en estos tiempos (se les indican) y poned cuántos hay en número. Tened en cuenta que alguno puede repetirse y debéis contarlos también.

Al poner la respuesta, se desplegará el siguiente reto

Reto 3. Las esferas terrícolas

¿Sabes que significa el apellido de la protagonista?

Ahora que sabéis lo que significa Gaia, ¿con qué esfera de la tierra lo relacionáis?

Al poner la segunda respuesta, se abrirá la siguiente pantalla con una pregunta relacionada con la anterior

¿Cuáles son las otras esferas de la Tierra? (escribe los nombres)

Una vez que se han escrito las tres esferas restantes, el sistema les pondrá el nombre de las cuatro esferas y les pedirá que resuelvan otro enigma

Para construir el nombre de las esferas de la Tierra, se emplean cuatro prefijos de origen griego ¿sabéis que significan?

<i>Esfera</i>	<i>Prefijo</i>	<i>Significado</i>
Geoesfera		
Hidrosfera		
Biosfera		
Atmósfera		

Con la primera letra de las palabras en español, obtendréis un nombre. ¿Cuál es?

La respuesta permitirá al equipo avanzar para descubrir el nombre del planeta

Reto 4. Haz la siguiente operación planetaria:

¿Cuál es la equivalencia numérica de XXVII? ¿Y en letra?

Al escribir el resultado, la plataforma les abrirá un crucigrama con una pregunta relacionada con los planetas del Sistema Solar

Resolved el crucigrama con el nombre de los planetas del Sistema Solar y descubrid el nombre del planeta de Tava para convertirlos en superhumanos.

					M ⁶					
					E					
	M ²				R					
	A	J ³	U ⁴	N ⁵	C					
	R	U	R	E	U					
	T	P	A	P	R		T ⁸			
V ¹	E	I	N	T	I	S ⁷	I	E	T	E
E		T	O	U	O	A	E			
N		E		N		T	R			
U		R		O		U	R			
S						R	A			
						N				
						O				

Cuando resuelvan el crucigrama, se destacará la palabra Eta, que es el planeta que se encuentra en una galaxia lejana donde vive Tava.

Ahora, poned rumbo a Ete en vuestra nave interestelar. Para ello, debéis hacer los cálculos necesarios que se esconden en este poema ¿recordáis lo que era un «acróstico»?

Auroras etéreas, donde la alegría avanza
 Letras, en movimiento, orbitan con esperanza
 Eternas guardianas de saber y de bonanza
 Xilófono de sueños, donde el espíritu danza
 Arroyos cristalinos cantan una alabanza
 Naturaleza guardiana, su esencia reluce
 Donde la luz se oculta, su secreto traduce
 Reverencia en susurros, en oculta luz, seduce
 Amanece el alma, en su aura se deduce
 Xenón que ilumina los caminos, nos conduce
 Geosfera, en rotación, canción es infinita
 Amanecer divino de la Tierra que habita
 Inspirada la Tierra, su biosfera recita
 Atmósfera de vida, en cada hoja infinita

* Nota: poema original de M. I. Asensio-Pastor

Al descubrir que es el nombre de la protagonista, podrán acceder a la siguiente pantalla.

El poema ¿Cuántos versos tiene? ¿y cuántas sílabas tiene cada uno de esos versos? (Escribidlas en número)

Cuando introduzcan las cifras correctamente, se desplegará un mensaje que proviene del Planeta Eta, de Tava. Este aparecerá en lenguaje binario

Reto 5. El enigma letroneumérico

Si sois capaces de descubrir lo que dice el mensaje, podréis llegar al planeta Eta. ¿Aceptáis el reto?

INICIO DE TRANSMISIÓN

Desde: Planeta Ete

Para: Sistema Solar, Luminaria

Asunto: Saludos a la Humanidad

Mensaje:

```
01010011 01100001 01101100 01110101 01100100 01101111 01110011 00100000 01100001
01101101 01101001 01100111 01101111
01010011 01101111 01111001 00100000 01010100 01100001 01110110 01100001 00100000
01100100 01100101 01101100 00100000 01110000 01101100 01100001 01101110 01100101
01110100 01100001 00100000 01000101 01110100 01100101 00101110
01110000 01100001 01110010 01100001 00100000 01101100 01101100 01100101 01100111
01100001 01110010 00100000 01100001 01110000 01110101 01100101 01101100 00100000
01100001 01110011 01101001
01100011 01100001 01101100 01100011 01110101 01101100 01100001 01100100
00110100 00100000 01110110 01100101 01110010 01110011 01101111 01110011 00100000
01100100 01100101 00100000 00110100 00100000 01110011 11101001 01101100 01100001
01100010 01100001 01110011 00100000 01101111 01100001 01101100 01100101 01101010
01100001 01101110 01100100 01110010 01101001 01101110 01101111 01110011
00101011
01010100 01100001 01110110 01100001 00100000 01111000 00100000 01000101 01110100
01100101
```

FIN DE TRANSMISIÓN

* Nota: el mensaje fue creado con ayuda de un programa de Inteligencia Artificial gratuito en internet. Se le suministró el mensaje en español y se le pidió traducirlo a lenguaje binario haciéndolo en ASCII.

Este mensaje está en lenguaje binario ASCII. Para poder descifrarlo, consultad, en este enlace, la columna que indica «binario»: <https://www.ibm.com/docs/es/aix/7.1?topic=adapters-ascii-decimal-hexadecimal-octal-binary-conversion-table>

Cuando consigan escribir correctamente el mensaje completo, descubrirán que al final de este se esconde una operación matemática

Reto final. *Viaje estelar en mancha*

¡Enhorabuena, terrícolas! Habéis llegado al reto final.

Calculad $(14 \times 14) + (4 \times 3) =$

Ya podéis poneros rumbo al planeta Ete.

Como final, se les distribuirá dos rúbricas en papel: una de autoevaluación y otra de coevaluación y se les dejará entre 10-15 minutos para hacerlas.

Soluciones

Fase 1: Activación de la aventura

Respuesta: La clave está en la acepción 3.^a «Comienzo o principio de algo»

Fase 2: Exploradores galácticos

Respuestas:

1. Se llama Alexandrax, de apellido, Gaia.
2. Vive en el asteroide Luminaria, en un rincón del Sistema Solar (puede variar el orden o responder solo Luminaria)
3. Le encanta leer.
4. Fue a la biblioteca de Luminaria
5. Encontró un libro encantado.
6. Un total de 21 verbos como se detalla a continuación

Pretérito Perfecto simple o Pretérito indefinido

Fue

Empezó

Se puso

Cogió

Abrió

Comenzó

Decidió

Inició

Total = 8

Pretérito Imperfecto

Era x2

Vivía

Encantaba

Había

Parecía

Brillaban

Contenía

Hablaban

Podía

Sería

Debía

Total = 12

Pretérito Perfecto compuesto

Había alcanzado

Total = 1

Reto 3. Respuestas:

1. Gaia = Gea, Tierra, Madre Tierra.
2. Geosfera
3. Hidrosfera - Atmósfera - Biosfera.
4. Geo = tierra; Hidro = agua; Bio = vida; Atmos = aire.
5. Tava

Reto 4. Respuesta:

1. 27 (veintisiete).
2. Ete
3. Esconde el nombre de la protagonista: ALEXANDRAX GAIA.
4. 14 versos con versos de 14 sílabas

Reto 5. Respuesta:

1. Saludos, terrícolas. Soy Tava, del planeta Ete.
Para llegar aquí, calculad 14 versos de 14 sílabas + Tava x Ete
2. 208

4. CONCLUSIONES

La propuesta que aquí se ha ofrecido presenta la característica de ser inclusiva, aglutinante y transversal tanto para el alumnado como para las materias curriculares. Así, aprender una nueva lengua o colaborar en la mejora de esta —sean o no nativos— debe ser una meta docente y del propio sistema educativo.

Por otro lado, hay que programar teniendo en cuenta las necesidades reales del alumnado, así como innovar prestando atención tanto a los nuevos avances metodológicos como a los gustos del estudiantado. En este sentido, las *escape room* permiten conseguir todo esto.

Asimismo, todos los factores que se tuvieron en cuenta a la hora de diseñar esta propuesta didáctica y que se han indicado en la introducción de este capítulo no solo tienen relación con el alumnado, su actitud y motivación, sino que también repercuten positivamente en el propio personal docente, pues les hacen plantearse su metodología, activar su imaginación y creatividad, generar sinergias entre docentes y materias, etc.

Es evidente que la propuesta puede tener sus limitaciones como pueden ser la falta de implicación de algún personal docente o la falta de recursos en los centros educativos, entre otros, pero resulta una forma innovadora e inclusiva de realizar actuaciones didácticas significativas e incluyentes con el alumnado extranjero y no extranjero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASENSIO-PASTOR, Margarita Isabel (2020): «Hacia un enfoque educativo intercultural para primaria y de aprendizaje de español como segunda lengua (l2) a través de la literatura como mediadora», en Anastasio García Roca (ed.): *Estudios interdisciplinarios transcontinentales de literatura*, Granada, Comares, pp. 269-284.
- ASENSIO-PASTOR, Margarita Isabel (2016): «Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas». *Lenguaje y textos* 44, pp. 95-105, en línea <<https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6983>> (consulta 28/3/2024).
- ASENSIO-PASTOR, Margarita Isabel y María Fernanda MEDINA-BELTRÁN (2023a): «La lengua como vehículo de inclusión en contextos de migración», en María Teresa del-Olmo-Ibáñez, María Fernanda Medina Beltrán, María Soledad Villarrubia Zúñiga (coords.): *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo: Educación Primaria y Secundaria*, Barcelona, Octaedro, pp. 151-162.
- ASENSIO-PASTOR, Margarita Isabel y María Fernanda MEDINA-BELTRÁN (2023b): «Review of the legislative framework for attention to the linguistic diversity of foreign students in the Spanish educational system», *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* (VI), 109-124, en línea <<https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.28690>> (consulta 28/3/2024).
- CONSEJO DE EUROPA (2002 [2001]): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Subdirección General de Cooperación Internacional, en línea <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (consulta 28/3/2024).
- CONSEJO DE EUROPA (2021 [2018]): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación Volumen Complementario*, Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes, en línea <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/complementario/> (consulta 28/3/2024).
- CONSEJO DE EUROPA (2018): *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners – Resource for educators, Volume 2: Ages 11-15*, Education Policy Division, Council of Europe, en línea <<https://rm.coe.int/16808b1689>> (consulta 28/3/2024).

- IBM (s.f.): «Tabla de conversión de valores ASCII, decimales, hexadecimales, octales y binarios», en línea <<https://www.ibm.com/docs/es/aix/7.1?topic=adapters-ascii-decimal-hexadecimal-octal-binary-conversion-table>> (consulta 28/3/2024)
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ-ULLOA, Teresa (2023): «Introducción. Qué es la competencia global, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los *World-Readiness Standards* y por qué son importantes», en Teresa Fernández-Ulloa y Miguel Soler Gallo (eds.): *Experiencias prácticas en didáctica del español como primera y segunda lengua con Objetivos de Desarrollo Sostenible, competencia global y World-Readiness Standards*, Berlín, Peter Lang, pp. 11-20.
- LOMLOE (2020): 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*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953, en línea <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>> (consulta 28/3/2024)
- MUÑOZ SEDANO, Antonio (1997): *Educación Intercultural. Teoría y práctica*, Madrid, Editorial Escuela.
- POYATOS DORADO, César (2018): «Enigma, motivación y aprendizaje: Escape Rooms y BreakOuts educativos», *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos* 7-10, pp. 307-308.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.). *Diccionario de la lengua española*, en línea, <<https://www.rae.es/>> (consulta: 15/3/2024).



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA