



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera (ELE)

Uso de refranes para enseñar vocabulario a niños marroquíes en proceso de alfabetización

Trabajo fin de estudio presentado por:	Alba Ramírez Hernández
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica de intervención
Director/a:	Laura María Aliaga Aguza
Fecha:	22 de julio de 2021

Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster integra una propuesta didáctica que consta en introducir los refranes en el aula de ELE dirigiéndonos a niños marroquíes en proceso de alfabetización. El objetivo que nos planteamos es usar las paremias citadas como herramientas didácticas para enseñar léxico referido a los colores y los animales puesto que, además de poder trabajar otro tipo de contenidos, proporcionan un gran aporte cultural que debe ser adquirido desde la infancia. La justificación se fundamenta en que en la mayoría de los manuales de ELE los elementos culturales quedan supeditados a una sección independiente de la unidad principal y el contenido de la misma no tiene relación con el temario o, en algunos casos, no aparecen paremias en el manual. No obstante, el estudio sobre la importancia de la paremiología en el proceso de enseñanza-aprendizaje está aumentando, dado que cada vez son más los expertos que reconocen el valor de integrar la cultura en el aula de idiomas.

Para la consecución de nuestra propuesta, estudiaremos cuáles son las características principales que definen a las unidades fraseológicas y a los refranes, y tendremos en consideración la forma en la que se adaptan las familias marroquíes para, así, comprender qué consecuencias negativas pueden sufrir los hijos de inmigrantes. De esta forma, estudiaremos cómo es el aprendizaje en niños de entre cuatro y seis años y cómo podemos usar esa información para crear actividades que se adecúen al aprendizaje en esas edades.

Palabras clave:

Refranes, vocabulario, niños, marroquíes, ELE.

Abstract

This Master's final project integrates a teaching proposal that consists of introducing sayings in the ELE classroom to Moroccan children in their literacy process. Our goal is to use some paroemias as educational tools to teach vocabulary about colours and animals, making with this a great cultural contribution that must be learned from childhood. The justification is based on the fact that in most ELE manuals the cultural elements are in a separate section from the main unit and the content is not related with the list of topics or, in some cases, there are no paroemias at all in the manual. However, the study of the importance of paroemiology in the teaching-learning process is increasing, because many experts recognize the value of culture integration in the language classroom.

To carry out our proposal, we will study the main characteristics that define phraseological units and sayings, and we will take into consideration the way in which Moroccan families adapt to a new country in order to understand the possible negative consequences that children of immigrants may suffer. In this way, we will study how children, who are four to six years old, learn a second language and how we can use this information to design suitable activities for children.

Keywords:

Sayings, vocabulary, children, Moroccan, ELE.

Índice de contenidos

1. Introducción	8
1.1. Justificación.....	10
1.2. Objetivos del TFM	11
1.2.1. Objetivo general.....	11
1.2.2. Objetivos específicos.....	12
2. Marco teórico.....	13
2.1. Fraseología: características y unidades fraseológicas	13
2.2. Paremias de uso popular: los refranes	15
2.2.1. Los refranes como herramienta para enseñar español	18
2.3. Identidad cultural y competencia intercultural	20
2.3.1. Aculturación del colectivo marroquí en España	22
2.4. Adquisición de una segunda lengua en niños.....	24
3. Propuesta didáctica de intervención	28
3.1. Presentación	28
3.2. Objetivos de la propuesta didáctica	29
3.2.1. Objetivo general.....	29
3.2.2. Objetivos específicos.....	29
3.3. Contexto.....	30
3.4. Metodología.....	33
3.4.1. Método natural o directo.....	33
3.4.2. Método audio-oral	34
3.4.3. La sugestopedia.....	34
3.4.4. La respuesta física total.....	35
3.4.5. Gamificación.....	35

3.5. Actividades.....	37
3.6. Evaluación	46
3.7. Cronogramas.....	49
4. Conclusiones.....	51
5. Limitaciones y prospectiva.....	53
6. Referencias bibliográficas	54
7. Anexos	63

Índice de figuras

Figura 1. Características de los refranes (elaboración propia).....	16
Figura 2. Evolución de la población extranjera en España en el primer semestre de 2020 (Instituto Nacional de Estadística, 2021).....	63
Figura 3. Incremento de la llegada de inmigrantes procedentes de Marruecos (Instituto Nacional de Estadística, 2019).....	63
Figura 4. Protagonistas de la película 'Del Revés'. Verde: Asco, Amarillo: Alegría, Rojo: Ira, Azul: Tristeza, Morado: Miedo (StickPNG)	64
Figura 5. Mapa de elaboración propia con imágenes procedentes de Pixabay	64
Figura 6. Ficha de elaboración propia con imágenes procedentes de Pixabay	65
Figura 7. Ficha de elaboración propia con imágenes procedentes de Pixabay	65
Figura 8. Algunos elementos para realizar máscaras (Dreamstime.com, Pixy.org, Pixabay) ..	66
Figura 9. Dinosaurios modificados a blanco con imágenes procedentes de Pixabay	66

Índice de tablas

Tabla 1. Clasificación de las unidades fraseológicas (Sevilla Muñoz, 2018).....	13
Tabla 2. Desglose de actividades por sesiones.....	37
Tabla 3. Rúbrica de evaluación holística	48
Tabla 4. Cronograma	49

1. Introducción

En los últimos años, numerosas personas procedentes de Marruecos han emigrado a nuestro país debido a problemas económicos, sociales y políticos que dificultan la calidad de vida en sus territorios (García, 2003). Algunos de estos inmigrantes pueden ser familias con niños que tienen que ser alfabetizados de forma paralela al aprendizaje del español como segunda lengua. A menudo, los adultos pueden sufrir una crisis de identidad “por un conflicto personal que su adaptación a la nueva sociedad le provoca” (García, 2003, p. 70).

Sendín (2014) sostiene que estas personas pueden experimentar cierta “impotencia y desorientación debido al desconocimiento de la lengua, así como por interpretar los códigos locales de comportamiento” (Sendín, 2014, p. 5), por lo que suelen relacionarse con personas de su misma procedencia, ya sea por la facilidad para comunicarse o por integrarse de manera más fácil en un nuevo país (Sendín, 2014), algo que puede repercutir negativamente en los descendientes de estos. Por tanto, como no suelen relacionarse con nativos de habla hispana, es conveniente hacerles ver la importancia de las paremias en el uso cotidiano de la lengua, ya que, a diferencia de los españoles que pueden aprender la cultura en la Educación Primaria o en la primera socialización, los hijos de inmigrantes tienen más dificultades y se le debe dar un tratamiento especial al conocimiento de la cultura de la sociedad receptora.

Cabe destacar que la fraseología es una disciplina que ha experimentado un desarrollo muy grande en los últimos decenios (Sevilla Muñoz, 2012) y, aunque cada vez se le está dando más importancia al factor cultural en el ámbito de ELE, su incorporación al aula todavía es una asignatura pendiente. Bravo (2019) asegura que el componente cultural que ha ido incluyéndose ha sido de tipo folclórico y se hace a través de actividades que trabajan las destrezas orales o mostrando comportamientos de la vida cotidiana de la lengua objeto de estudio. Esta forma de integrar la cultura en los manuales de ELE se mantiene solo como un apartado al final de la unidad (Bravo, 2019). Sin duda, el aprendizaje de unidades fraseológicas le proporciona al aprendiente una mayor competencia comunicativa en la lengua meta, de esta manera podrá integrarse social y culturalmente, así como conocer el saber popular de cada comunidad hablante a través de los refranes pero, a pesar de ello, los manuales no tratan las unidades fraseológicas desde un enfoque integrador ni le permiten al

docente aportar estrategias a los alumnos para que estos puedan mejorar de forma autónoma su competencia comunicativa; esto es mucho más trágico en niños menores de seis años, para los que son escasos los materiales didácticos elaborados por editoriales (Pavón, 2015).

La idea de que las unidades fraseológicas son necesarias para alcanzar un dominio adecuado de la competencia comunicativa surgió a finales del siglo pasado, pero han sido las investigaciones del siglo XXI las que han reflejado la importancia del estudio de unidades fraseológicas en el aula de ELE desde los niveles iniciales. Es preciso señalar que Lakoff (1987), con su obra *Women, fire and dangerous things*, se posiciona como el iniciador de la lingüística cognitiva posibilitando que se pasase de una concepción en la que el desarrollo de la gramática era lo más importante hasta el punto de reconocer la función cognitiva y comunicativa de la misma. A partir de ese momento, el lenguaje es considerado una herramienta comunicativa, por tanto, permite a los hablantes actuar como agentes sociales dentro de un contexto o situación comunicativa determinada.

Consecuentemente, el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua no es una tarea sencilla, los estudiantes deben dominar las seis destrezas y hacer un buen uso de la cortesía, ya que un error pragmático, en ocasiones, puede ser peor visto que uno lingüístico (Martín, 2005); también deben aprender léxico, el cual era enseñado de manera residual en los métodos tradicionales. Y, ligado a la enseñanza de vocabulario, encontramos las unidades fraseológicas que son conceptos muy importantes para integrarse comunicativamente en una sociedad cuya cultura es diferente a la materna. Para ello, todas estas nociones deben ser abordadas en el aula, de forma que se le asigne la misma importancia que tienen algunos contenidos como la gramática, la fonética o el desarrollo de la comprensión lectora en la mayoría de materiales. Por estos motivos, el objetivo de nuestra propuesta es trabajar los refranes con niños para que, a través de ellos, puedan adquirir nuevo vocabulario. Por esto, en el marco conceptual abordaremos aspectos como la fraseología, las características de los refranes, la identidad cultural, la competencia intercultural y las formas de aprender una segunda lengua en niños menores de seis años.

1.1. Justificación

Como ya hemos señalado, el conocimiento y uso de paremias, como los refranes, es importante para que los aprendices puedan integrarse en la cultura meta y sean competentes comunicativamente. Conviene destacar que Illescas (2016) entiende la cultura como un “conjunto de conocimientos que tiene el individuo y que lo diferencia de los animales” (p. 70), mientras que para Aguirre (1997) la cultura es una forma de entender la realidad, un conjunto de hábitos y costumbres que se transmiten de generación en generación a través de los adultos, que son los que llevan a cabo la repetición de normas y valores comunes en grupos culturales determinados. El término cultura significaba cultivo en su acepción originaria y estaba relacionada con tareas como la agricultura o la apicultura, pero la idea fue evolucionando hasta como la conocemos actualmente, como “el cultivo de las capacidades humanas” (Illescas, 2016, p. 70).

En el siglo XIX, según Molano (2007), numerosos intelectuales reconocen “la no existencia de una cultura universal y las diferencias de ver y vivir la vida por parte de los diferentes pueblos” (p. 71). Por su parte, Sevilla Muñoz (2012) anota que el estudio sobre fraseología y paremiología se ha incrementado desde la entrada en el siglo XXI con investigaciones, tesis doctorales y “se ha intensificado el intercambio científico en todo el mundo gracias, en gran medida, a las nuevas tecnologías” (p. 12). De manera análoga, en las últimas décadas han sido numerosos los estudios sobre la importancia de abordar la fraseología en el aula de idiomas, entre estos podemos destacar el trabajo de D’Andrea (2018) llamado *La fraseología y el uso auténtico de la lengua en el aula de E/LE*, que tiene el objetivo de “ofrecer una perspectiva metodológica con miras a enseñar las unidades fraseológicas en el aula de E/LE” (D’Andrea, 2018, p. 185). Así, para esta autora, el objetivo de las clases de ELE es hacer un uso auténtico de la lengua mediante “la introducción de combinaciones lingüísticas que produciríamos fuera de ella” (D’Andrea, 2018, p. 189). Por consiguiente, la competencia cultural cada vez se tiene más en consideración en el aula de idiomas porque, como dijo Luis García Montero (2019), director del Instituto Cervantes, “enseñar un idioma es mucho más que enseñar un vocabulario, es compartir unos valores y mostrar una cultura de identidades abiertas y valores democráticos” (Instituto Cervantes, 2019, párr. 4).

Es importante señalar que nuestra propuesta va dirigida a niños de cuatro a seis años, por ello, estudiaremos cómo es la forma de aprendizaje de los más pequeños y las estrategias que se deben seguir, puesto que Vygotsky (1979) asegura que hay que estudiar las fases del comportamiento y los cambios que pueden experimentar para entender su conducta; así, el autor sostiene que un niño adquiere experiencias desde que nace, de forma que el aprendizaje está ligado al desarrollo (Vygotsky, 1979). Por su parte, Pavón (2015) afirma que en los últimos años la demanda en el estudio de español por alumnos menores de seis años ha aumentado, pero la falta de estos en años anteriores ha tenido como consecuencia que las editoriales no elaborasen manuales para la enseñanza a esa franja de edad. De esta forma, las actividades deben ser creadas por los docentes teniendo en cuenta que deben presentar cambios de ritmo frecuentes para retener la atención de los alumnos sin que lleguen a aburrirse, ser dinámicas y adaptadas a la edad de los aprendices (Mora, 2017). Además, debemos tener en cuenta que los niños aprenden tan rápido como olvidan, por lo que los conceptos se trabajan de manera repetida, mediante actividades rápidas y fluidas que impliquen movimiento (Torres, 2005).

Para concluir, en nuestra propuesta veremos las dificultades de integración que puede tener un inmigrante cuya cultura es diferente a la del país de acogida, abordaremos el valor de la fraseología y nos centraremos en el uso de los refranes como herramienta para enseñar vocabulario, dado que, como sostiene Zuluaga (2005), “el hablante nativo posee un repertorio de Unidades Fraseológicas Fijas que son de uso común y lo instruyen para hacer un uso adecuado del lenguaje” (p. 250), mientras que el extranjero debe aprenderlas. De igual modo, investigaremos cómo es el aprendizaje en niños y llevaremos a cabo la creación de ejercicios, creativos y originales, en los que tendremos en cuenta lo visto en el marco teórico.

1.2. Objetivos del TFM

1.2.1. Objetivo general

El objetivo principal de este Trabajo Fin de Máster es presentar una propuesta didáctica para trabajar vocabulario de colores y de animales en ELE a través de refranes con niños marroquíes de nivel A1 en proceso de alfabetización.

1.2.2. Objetivos específicos

- Definir diferentes aspectos de la historia de la fraseología.
- Identificar las particularidades de los refranes y su importancia en el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Explicar la importancia de desarrollar la competencia intercultural para integrarse de manera exitosa en la sociedad en la que se habla la lengua objeto de estudio.
- Describir las características de la cultura marroquí.
- Determinar la forma de aprender una segunda lengua en niños en proceso de alfabetización.

2. Marco teórico

2.1. Fraseología: características y unidades fraseológicas

La fraseología es una disciplina que no ha sido relacionada con una especialidad lingüística concreta, de hecho ha suscitado una mezcla terminológica que ha desembocado en diferentes denominaciones por parte de los expertos como frases hechas, modismos, expresiones idiomáticas y locuciones, entre otros términos (Mura, 2018). D'Andrea (2018) sostiene que también hay debate para establecer una clasificación de las unidades fraseológicas, pero si seguimos a Sevilla Muñoz (2018), podemos clasificarlas en fraseologismos y paremias. La tabla 1 muestra las unidades que engloban cada tipo.

Tabla 1. Clasificación de las unidades fraseológicas (Sevilla Muñoz, 2018)

Unidades fraseológicas		
Fraseologismos	Paremias	
Locuciones Colocaciones	Paremias de uso culto	Paremias de uso popular
Compuestos sintagmáticos	Aforismos Máximas	Refranes Frases proverbiales Dialogismos Locuciones proverbiales

Como muestra la tabla 1, Sevilla Muñoz (2018) divide las unidades fraseológicas en fraseologismos y paremias. Por una parte, dentro de los fraseologismos distingue entre locuciones, colocaciones y compuestos sintagmáticos. Por otra, en las paremias hace una distinción entre las de uso culto y las de uso popular. Las primeras contienen los aforismos y las máximas, y dentro de la clasificación de las paremias de uso popular se pueden observar los refranes, las frases proverbiales, los dialogismos y las locuciones proverbiales.

En cuanto a las propiedades que conforman las unidades fraseológicas, Mura (2018) anota dos: fijación e idiomatidad. La fijación se refiere al carácter fijo y estable que presentan los componentes de las unidades fraseológicas, mientras que la idiomatidad es

“una propiedad de corte semántico que alude al significado de las unidades fraseológicas, pues el significado global no deriva de la suma del significado parcial de sus componentes” (Mura, 2018, p. 249). Para Ruiz Gurillo (1998), la fijación “puede comprenderse como complejidad o estabilidad de la forma” (p. 2), mientras que la idiomatidad es una propiedad a través de la cual “el significado de la estructura no puede deducirse del significado de sus partes” (Ruiz Gurillo, 1998, p. 2); no obstante, esta no es necesaria para constituir todas las unidades fraseológicas (Ruiz Gurillo, 1998). Corpas (1996) apoya este último concepto y lo define como “una propiedad semántica que presentan ciertas unidades fraseológicas, por la cual el significado global de dicha unidad no es deducible del significado aislado de cada uno de sus elementos” (p. 26). Además, Corpas (1996) hace una distinción entre unidades fraseológicas con significado denotativo literal y las que tienen un significado denotativo figurado, estas últimas son las que aportan esa idiomatidad y a muchas se les ha proporcionado de un rasgo metafórico que supera el significado literal de la unidad fraseológica (Corpas, 1996).

Haciendo un ligero recorrido por la historia de la fraseología, podemos destacar que O’Kane, en 1950, confecciona uno de los primeros sumarios publicados en España que contiene 2.000 refranes con el objetivo de, según Sevilla Muñoz (2012), “proporcionar a los filólogos datos de utilidad, ayudar a comprender mejor las obras de los clásicos españoles y ofrecer un material valioso para los paremiólogos” (p. 4). Un poco más tarde, en la década de los 70, Calvo Sotelo dirige un programa de televisión que se llamaba *La bolsa de los refranes*, que, posteriormente, los plasma en un libro, pero es Iturriaga el que clasifica los refranes que contiene la publicación de Calvo Sotelo y sirve de punto de partida para que otros expertos clasifiquen las unidades fraseológicas años más tarde (Sevilla Muñoz, 2012).

Así, en la década de los 90, se crea una de las revistas más influyentes en el estudio de la paremiología: *Paremia*, ya que tras observar que las investigaciones anteriores sobre esta disciplina estaban muy fragmentadas, vieron la necesidad de crear esta revista que se convertiría en la primera de España y la segunda en el mundo, situándose en el primer puesto: *Proverbium*, en Hungría (Sevilla Muñoz, 2012). Para la autora, la revista “propició el intercambio de opiniones y conocimientos sobre las distintas teorías paremiológicas, potenció la participación de jóvenes investigadores nacionales y extranjeros y, sirvió de

punto de encuentro para paremiólogos” (Sevilla Muñoz, 2012, p. 9), los cuales podían dar a conocer teorías, ideas o hacer grupos de investigación (Sevilla Muñoz, 2012).

Sevilla Muñoz (2012) afirma que tras el año 2000 muchos países contemplaron la importancia de la fraseología y paremiología debido a los numerosos estudios, revistas y publicaciones que se habían llevado a cabo sobre estas disciplinas en el siglo XX, todo ello “favorece la dignificación de las paremias como objeto de estudio científico” (p. 12). Con la entrada en el siglo XXI, los estudios sobre la disciplina se disparan y comienza el primer doctorado del mundo sobre paremiología, en 2004 se publica el *Diccionario temático de locuciones francesas con su correspondencia española* de la mano de Sevilla Muñoz y en 2006 se celebró en Galicia el *I Congreso Internacional de Fraseología y Paremiología* donde se reunieron un número considerable de investigadores y fue un punto de partida para que estos mismos comenzasen a asistir a otros eventos relacionados, así como a la creación de reuniones científicas anuales sobre la disciplina de la fraseología en diferentes países (Sevilla Muñoz, 2012). Tras todo lo visto, podemos concluir que la fraseología ha ido adquiriendo importancia y consideración en el aula de idiomas desde los primeros estudios en los que apenas se consideraba una disciplina hasta la actualidad, donde la cultura tiene cabida como una competencia más y se ha contemplado como una necesidad el adquirirla para que los aprendientes sean competentes comunicativamente en español (Sevilla Muñoz, 2012).

2.2. Paremias de uso popular: los refranes

Como veíamos en el apartado anterior, Sevilla Muñoz (2018) incluía los refranes dentro del subgrupo de paremias de uso popular, por ello, cabe destacar que el vocablo ‘paremia’ tiene su origen en el griego clásico pero, según Sevilla Muñoz y Crida (2013), “su significado sigue siendo en griego moderno el de *refrán* o *proverbio*, que ya tenía en la Antigüedad” (p. 106). La RAE define el término refrán como “una frase de origen popular repetida de forma invariable, en la cual se expresa un pensamiento moral, un consejo o una enseñanza”. De igual forma, los refranes están vinculados a la cultura de un territorio, más en concreto a creencias arraigadas en una sociedad que hacen que tengan “su origen en la sabiduría popular acumulada durante siglos” (Sevilla Muñoz, 2018, p. 95).

Casares (1992) define los refranes como frases completas independientes con forma sentenciosa, que evidencian un pensamiento a modo de juicio y expresan dos ideas, sin embargo hay ocasiones en las que esas ideas no se presentan de manera explícita sino que solo una de las partes es la que emite el juicio y la otra se sobreentiende. Asimismo, hay veces en las que los refranes pierden el hecho o idea que sirvió de base, pero la sociedad sigue utilizándolas por tradición, atribuyéndoles un valor nuevo y diferente al original (Casares, 1992). De esta manera, los refranes nacen basándose en experiencias pasadas, pero con una moraleja aleccionadora para futuras generaciones (Casares, 1992), mientras que Sevilla Muñoz (2018) señala que los refranes se caracterizan por “estar basados en la experiencia” (p. 95). De igual forma, Zuluaga (2003) sostiene que estos “contienen por sí mismos un mensaje o información con sentido completo” (p. 7), así como también destaca que tienen una función cognoscitiva, puesto que se utilizan para explicar una situación real en un contexto determinado y los hablantes nativos “les atribuyen valor de verdad; en eso radica lo que podríamos denominar su vocación didáctica” (Zuluaga, 2003, p. 10).



Figura 1. Características de los refranes (elaboración propia)

Las paremias de uso popular presentan unos rasgos diferenciadores y que, en algunas ocasiones, pueden ser la causa de ciertos problemas. En efecto, Sevilla Muñoz y Crida (2013) anotan que no todos los refranes tienen la misma fuerza en el mensaje que transmiten con una determinada estructura sentenciosa, en algunas de ellas “el carácter jocoso o irónico llega a tener una fuerte presencia e incluso a ser predominante” (p. 107) como, por ejemplo, *Dijo la sartén al cazo*. De la misma forma, hay paremias que pueden tener más presencia del

sentido idiomático y otras lo tendrán semiidiomático y no idiomático, para estos tres rasgos Sevilla Muñoz y Crida (2013) ponen como ejemplos: *A Dios rogando y con el mazo dando* (idiomático), *Tras la tempestad viene la calma* (semiidiomático) y *El ojo, límpialo con el codo* (no idiomático).

Entre los rasgos que mencionábamos en el párrafo anterior, Sevilla Muñoz y Crida (2013) aseguran que muchas paremias se han ido comunicando oralmente de generación en generación, lo que ha propiciado un cambio en estas al suprimirse elementos léxicos; por ejemplo, *Dime con quién andas y te diré quién eres* ha sido fruto de variaciones pragmáticas lo largo del tiempo, y su origen se remonta a paremias como: *Dime qué cantabas y te diré qué piensas ahora o Dime lo que sueñas y te diré quién eres* (Sevilla Muñoz y Crida, 2013). Por su parte, Fontana (2019) sostiene que los refranes están formados por “una estructura bimembre en la que el primer hemistiquio plantea la premisa y el segundo la resuelve, ya sea definiéndola o contradiciéndola” (p. 40). Y, en cambio, Zuluaga (2003) asegura que los refranes se diferencian entre los que tienen un sentido figurado y los que aportan un sentido literal, así como entre los que su contenido hace alusión a “situaciones generales sobre la vida o a pensamientos expresados en forma sentenciosa” (p. 10). Análogamente, Sevilla Muñoz (2018) anota que estos últimos están determinados por su “brevedad y mensaje sentencioso” (p. 95). Asimismo, los refranes “son uno de los principales elementos del patrimonio cultural del pueblo llano, convertido a lo largo de los siglos en su depositario y transmisor” (Guardiola y Baños, 2018, p. 225) y, a pesar de que no existe una clasificación única que refleje un corpus fijo e irrefutable de refranes, Sevilla Muñoz (1993) los divide por variedades temáticas entre las que se pueden diferenciar las geográficas, meteorológicas, temporales, del trabajo y supersticiosas, pero para la autora esta clasificación “no pretende en modo alguno ser la única posible y, de hecho, está sufriendo cambios” (Sevilla Muñoz, 1993, p. 2). Por esa razón, autores como Uribe (2004) los clasifican en función de la causalidad, destino, ética, morales o dinero como, por ejemplo: *Al que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija* o *Por dinero baila el perro*.

En definitiva, el origen de las paremias es muy variado, puesto que se comenzaron a crear en la Edad Media y se podían encontrar en “la Biblia, el mundo grecolatino, la literatura nacional e internacional, la historia y la propaganda política” (Sevilla Muñoz y Crida, 2013, p. 108), de ahí que en la actualidad confeccionen un corpus de recursos

importantes para ser enseñados en la clase de ELE al ser utilizados por la sociedad como “expresiones de sabiduría popular” (Zuluaga, 2003, p. 12).

2.2.1. Los refranes como herramienta para enseñar español

Según el Instituto Cervantes (2020), la sociedad española siempre ha sido un país de personas que emigraban, pero en las últimas décadas ha tenido que acostumbrarse al fenómeno de la inmigración. Debido a esto, conviene destacar que los datos que revela el Instituto Nacional de Estadística (2021) sitúan a Marruecos, Rumanía y Reino Unido como los países mayoritarios de inmigración en España (véase Anexo 1).

Las diferentes procedencias de los aprendices muestran una gran heterogeneidad en las aulas de ELE, todo ello sumado a las diferentes características que estos presenten. Fernández (2013) sostiene que habrá alumnos con diferente nivel de dominio de la lengua española, tendrán diferentes expectativas de futuro e incluso las condiciones económicas también están expuestas a variaciones entre los diferentes aprendientes. Sin embargo, el uso de refranes en el aula de ELE posibilita trabajar la interculturalidad, ya que permiten encontrar similitudes entre la cultura materna y la cultura meta porque puede haber refranes equivalentes en ambas lenguas y, al tender puentes entre las dos, posibilita que los alumnos “tengan una visión positiva de la sociedad española” (Fernández, 2013, p. 431).

Por una parte, es necesario destacar que cuando los estudiantes de español como lengua extranjera o segunda lengua se enfrentan a textos que le ayudan a desarrollar su comprensión lectora encuentran que algunos autores “han echado mano del fondo común de la tradición e introducen algún refrán” (De la Fuente, 2004, p. 174). El autor del texto puede tener la confianza de que el destinatario lo va a entender, pero no es así y la dificultad es mayor cuando los aprendices provienen de culturas y lenguas muy diferentes al español, porque no pueden hacer similitudes en cuanto al léxico y su significado (De la Fuente, 2004).

Por otra parte, Uribe (2004) asegura que los refranes son elementos lingüísticos que se pueden utilizar para enseñar y posibilitar el acercamiento a la realidad y la tradición. Asimismo, sostiene que tienen un valor “educativo-formativo, debido al papel claro y didáctico, los cuales son transmitidos de generación en generación desde la infancia, logrando así su asimilación y acomodación como parte de una cultura” (Uribe, 2004, p.6), por consiguiente, un alumno extranjero que quiera dominar la lengua española debe

conocer parte de su fraseología o paremiología “al igual que la conoce y actualiza en su lengua materna” (Toledo, 1999, p. 717).

En los niveles iniciales de enseñanza del español, apenas se tiene en cuenta los contenidos culturales porque se priorizan esas actividades lingüísticas que le van a permitir a los alumnos avanzar en su aprendizaje de manera más veloz, pero para Fernández (2013) “los refranes aportan contenido lingüístico y cultural al mismo tiempo y, por su brevedad, nos permitirán diseñar actividades de unos pocos minutos de duración o varias sesiones” (p. 432). Cuando se lleva un grupo de refranes al aula en niveles avanzados, lo normal es explicar el contexto cultural en el que deben ser usados, pero en niveles iniciales no puede ser así, por lo que lo mejor es presentarlos poco a poco y poca cantidad de ellos, dado que si lo presentamos como un contenido nuevo de la unidad “habrá que aclarar el contexto y su función, pero si lo utilizamos como un recurso, la presentación dependerá del objetivo final de la actividad que diseñemos” (Fernández, 2013, p. 433).

Después de lo cual, es de suma importancia destacar que los refranes pueden ser usados también como herramientas para trabajar contenidos nuevos, por ello Fernández (2013) sostiene que “al comenzar un tema nuevo, seleccionamos refranes en los que aparezca vocabulario relacionado. Puede ser una actividad original y muy rentable” (p. 437) y, además, se trabajan aspectos lingüísticos y culturales (Fernández, 2013). Cabe señalar que las conexiones que el alumno va formando con la adquisición de las unidades fraseológicas están más limitadas que las de cualquier hablante nativo, dado que cuenta con una organización léxica menor (Mendoza, 2011) y, para trabajar los refranes de esa forma, es importante destacar que las palabras se aprenden a través de redes léxicas o campos semánticos, de esta forma los alumnos almacenan mejor los conceptos y tienen la capacidad de recuperarlos en situaciones comunicativas cotidianas (Mendoza, 2011).

Por ende, Baralo (2006) propone una metodología de actividades con las que podemos ayudar a los aprendientes a establecer redes semánticas que faciliten la asimilación de léxico, entre las mismas podemos hacer una elección de palabras relacionadas con la unidad léxica con la que se esté trabajando, saber identificar los falsos amigos, crear mapas conceptuales, buscar sinónimos o usar el diccionario; también son recomendables las actividades orales o escritas que impliquen la comunicación entre compañeros y elaborar grupos de palabras que compartan los mismos rasgos semánticos y morfológicos (Baralo,

2006). No obstante, Barriel et al. (2017) aseguran que el docente debe diseñar actividades en correspondencia al nivel para el que esté enseñando, de manera que para los iniciales son recomendables los ejercicios lúdicos, completar huecos en frases o lluvias de ideas, pero para los niveles más altos, en los que la competencia comunicativa es mayor, sugieren actividades de asociaciones, mapas conceptuales o interpretar ideas.

De todo ello se concluye que enseñar léxico a través de campos semánticos o unidades léxicas “facilita que el aprendiente analice el texto en un contexto real de realización comunicativa” (Barriel et al., 2017, p. 145) y, para ello, Barriel et al. (2017) sostienen que el profesor puede introducir el vocabulario a través de materiales audiovisuales o estableciendo redes léxicas en función de “su diversidad de uso según contexto” (p. 147), así los aprendices desarrollan la competencia léxica “expresada en la competencia comunicativa para insertarse en el medio sociolingüístico hispano” (Barriel et al., 2017, p. 147).

2.3. Identidad cultural y competencia intercultural

Teniendo en cuenta que la noción de identidad cultural hace referencia, según Molano (2007), a “un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias” (p. 73), el concepto se vincula originariamente a un territorio, pero no es estático, pues crece a lo largo de la vida de una persona con la influencia de elementos exteriores o con la migración (Molano, 2007). De esta forma, la cultura es muy importante para que un territorio se desarrolle, y la identidad del mismo tiene mucho que ver con el patrimonio histórico que permanece dentro de sus fronteras (Molano, 2007). Asimismo, esta autora asegura que “el turismo tiene una relación histórica con el patrimonio” (Molano, 2007, p. 75), puesto que el turismo cultural ya estaba presente en las épocas griega y romana, posteriormente se comenzaron a realizar visitas guiadas por lugares históricos de Europa y ha ido evolucionado hasta como lo conocemos hoy en día, un turismo de masas vinculado con lo “ecológico, temático, y cultural” (Molano, 2007, p. 75). En definitiva, todo ello ha dado lugar a una sociedad multilingüe y multicultural con auge de los movimientos migratorios y el interés por aprender nuevas lenguas (Molano, 2007).

Actualmente, la idea de cultura está relacionada con los estereotipos, es decir, con “creencias o pensamientos compartidos sobre un grupo humano particular con el objetivo de simplificar la realidad” (Baralo, 2002, p. 153). Estas concepciones erróneas sobre una sociedad están basadas en imágenes que se perciben en el ámbito familiar, en la escuela o en los medios de comunicación y que están muy generalizadas (Baralo, 2002). De esta manera, Foncubierta (2009) anota que el docente, en el aula de español, “debe evitar el establecimiento de prejuicios y estereotipos” (p. 974) a través del conocimiento de los elementos más relevantes de la cultura meta y estableciendo puentes entre esta y la cultura materna (Foncubierta, 2009); la lengua objeto de estudio tiene que ser usada como “recurso para la interacción y la mediación entre hablantes nativos y no nativos” (Baralo, 2002, p. 153).

Por consiguiente, en las clases de español hay que trabajar el componente cultural a través del “tratamiento de los referentes socioculturales inherentes a la sociedad de la lengua objeto” (Foncubierta, 2009, p. 970), estos permitirán que el alumno alcance un conocimiento óptimo sobre las normas socioculturales que rigen a la sociedad meta (Foncubierta, 2009). El único inconveniente es que el tratamiento del componente cultural en el aula de idiomas casi siempre ha estado destinado a niveles avanzados porque los alumnos tienen los suficientes conocimientos como para trabajar la cultura a través de textos literarios o históricos (Foncubierta, 2009). Asumiendo que al comprender los hábitos sociales y normas de conducta se pueden evitar malentendidos entre hablantes nativos y no nativos en cualquier contexto comunicativo (Foncubierta, 2009), en el aula de ELE el docente debe “transferir una serie de normas, valores o patrones culturales pertenecientes a comunidades sociales diferentes” (Foncubierta, 2009, p. 971).

Como se ha mostrado, el español es una lengua que hablan millones de personas en “regiones y países, de tantos contextos de interculturalidad y mestizajes diferentes, que los materiales didácticos deberían reflejar esa realidad” (Baralo, 2002, p. 157). El problema que trata Illescas (2016) es que hoy en día todavía hay una confusión terminológica con respecto al concepto de competencia intercultural, incluso el *MCER* se refiere a ella como competencia cultural, competencia sociocultural o competencia pluricultural, entre otros muchos sinónimos, lo que refleja “lo complicado que resulta integrar este conocimiento en la didáctica y en la práctica docente de la enseñanza de segundas lenguas” (Illescas, 2016, p.

68). El Centro Virtual del Instituto Cervantes define la competencia intercultural como la “habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural¹ que se producen en la sociedad actual” (párr. 1). Asimismo, Illescas (2016) añade que esta competencia “centra su atención en el alumno y articula los procesos necesarios para que esta pueda atender a las necesidades que tiene de relacionarse con personas de otra cultura” (p. 73).

Para llevarlo al aula, Foncubierta (2009) recomienda hacerlo a través de la “sensibilización cultural” (p. 975), es decir, haciendo que los alumnos tengan contacto con la cultura objeto de estudio, que establezcan diferencias y semejanzas entre la cultura materna y la meta y, ayudándoles a que desarrollen la tolerancia hacia otras formas de comportamiento diferentes a las suyas (Foncubierta, 2009). Teniendo en cuenta esto, cabe señalar que “la culminación del proceso de adquisición de una lengua se materializa con la consecución paralela de un considerable grado de desarrollo de la competencia intercultural” (Gago, 2010, p. 222), puesto que aprender una nueva lengua no solo es adquirir un conjunto de reglas gramaticales, los alumnos aprenden un idioma aportando a la clase su propia cultura y experiencias previas (Foncubierta, 2009).

En otras palabras, el docente debe aproximar la cultura meta a los alumnos proporcionándoles información relevante de la misma, puesto que “su verdadera tarea consiste en facilitar el acercamiento del alumno a aspectos de la sociedad meta con el objetivo de relativizar la comprensión de sus propios valores culturales, creencias y comportamientos” (Villegas-Paredes, 2020, p. 306). Asimismo, la autora sostiene que cada vez tiene más influencia en el aula el enfoque intercultural, ya que se persigue trabajar la lengua y cultura meta de manera integradora (Villegas-Paredes, 2020).

2.3.1. Aculturación del colectivo marroquí en España

Para comenzar, es necesario resaltar que los estudios que se hacen sobre las personas de origen marroquí se refieren a los mismos bajo el nombre de inmigrantes con connotaciones negativas (Sendín, 2014), algo que para el autor “refleja y reproduce cierta

¹ La comunicación intercultural se da cuando se produce una interacción o contacto comunicativo entre personas que tienen lenguas y culturas diferentes (Centro Virtual del Instituto Cervantes, párr. 1).

compartimentación política en Europa que alberga ideologías de exclusión basadas en la diferencia cultural” (Sendín, 2014, p. 2). Del mismo modo, el concepto de inmigración aparece unido a vocablos como problema, crisis, mafias o avalanchas, lo que confecciona en la sociedad española un corpus de ideas negativas convirtiendo la migración “en una patología social” (Sendín, 2014, p. 2).

El incremento de la presencia musulmana en España comenzó a finales del siglo XX, por ello, Lacomba (2005) afirma que en los años 80 eran 175.000 los marroquíes que vivían en España, mientras que en la actualidad son más de 700.000, según el Instituto Nacional de Estadística (2021). Una de las mayores preocupaciones de este tipo de colectivo es la posesión de una vivienda privada, ya que la mayoría vive en alquiler o casas prestadas (García, 2003) y, muchos de ellos, al tener una baja formación académica, trabajan en “actividades de baja categoría y corta duración como venta ambulante, servicio doméstico, peonaje agrícola e industrial” (García, 2003, p. 66). Para entender lo anterior, hay que destacar las razones por las que se produce el movimiento migratorio en personas marroquíes adultas con posibilidad de tener hijos que, según Sendín (2014), son para buscar trabajo, incrementar su nivel de estudios o unirse a familiares que ya residen en España pero, hasta que no se adaptan, estos experimentan sentimientos de impotencia y desorientación al no entender la lengua meta y los comportamientos socioculturales. Estas emociones forman parte del choque cultural que siente el inmigrante que convive con una realidad cultural diferente a la materna y puede experimentar “feelings of estrangement, anger, hostility, indecision, frustration, unhappiness, sadness, loneliness, homesickness and even physical illness” (Brown, 2006, p. 175). Por consiguiente, estas personas deben pasar por un proceso a través del cual modifican sus actitudes y su conducta para adaptarse a la cultura meta, pero esto no implica que pierdan su identidad cultural (Retortillo, 2009). En suma, esto es lo que se conoce como aculturación, definido por Redfield et al. (1936) como “those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups” (p. 149).

Para entender las normas sociales que rigen las conductas marroquíes es necesario señalar que están vinculadas a uno de los elementos que los caracterizan: la islamicidad, puesto que el seguimiento del Corán, que es el libro sagrado, es de vital importancia y lo

conocen desde los niños hasta los adultos, independientemente del nivel educativo de cada uno (García, 2003). Los marroquíes, en muchas ocasiones, “viven una crisis de identidad en España por el conflicto personal que su adaptación a la nueva sociedad le provoca” (García, 2003, p. 70) e incluso, algunas veces, estos intentan reproducir comportamientos de la nueva sociedad en la que están, pero lo hacen a través de sus valores y su cultura materna, por lo que las dificultades en la adaptación son todavía mayores (García, 2003). Por ello, Kim (2015) defiende la teoría de la adaptación cultural, a través de la cual el inmigrante se adaptará a la cultura objeto de estudio cuando acepte los elementos más relevantes de la nueva, adquiriendo los mismos e integrándose, es decir, participando en la cultura meta.

Conviene enfatizar que el aprendizaje de una lengua en contexto de inmersión puede dar lugar a que los inmigrantes logren comunicarse con el mínimo conocimiento de la lengua meta, lo que puede encapsular el aprendizaje y fosilizar errores comunes, dando lugar a que apenas haya flexión, esta situación es lo que Schumann (1976) denomina como la hipótesis de la pidginización. Consecuentemente, esta situación influye en que los inmigrantes pueden distanciarse socialmente de la cultura meta y, por tanto, de los hablantes nativos, lo que les lleva a vivir en guetos en los que tienen contacto con personas de su mismo país de origen, algo que repercute negativamente en su aprendizaje (Schumann, 1976) y también puede tener consecuencias negativas en los descendientes de los mismos.

Para concluir, Nina (2018) asegura que los procesos migratorios implican “un esfuerzo de adaptación a las nuevas condiciones de vida” (p. 31), así como las pérdidas que conlleva con respecto a la “separación de la familia, de las amistades, cambios en la calidad de vida y la nostalgia” (p. 31), lo que puede generar estrés en los migrantes y afectar a su bienestar físico y psicológico (Nina, 2018).

2.4. Adquisición de una segunda lengua en niños

Es importante señalar la definición que hace Muñoz (2000) sobre lengua extranjera y segunda lengua, dado que en la primera de ellas la lengua que está aprendiendo el alumno no está presente en la comunidad en la que vive, mientras que el concepto de segunda lengua hace referencia al idioma que se habla en la comunidad en la que está el aprendiente, aunque esta no coincida con la lengua materna del mismo.

En cuanto a la adquisición de una segunda lengua en aprendientes infantiles, Lenneberg (1967) informa de que las personas comienzan a perder capacidades naturales para aprender una nueva lengua a partir de los doce años, lo que no quiere decir que sea imposible pasada esa edad, pero se produce una pérdida de potencial (Mora, 2017). De esta forma, Ruiz (2009) defiende que los niños deben comenzar con la enseñanza de otras lenguas a partir de que sean capaces de hacer asociaciones entre objetos y términos en su lengua materna, así como Asensio (2016) sostiene que los niños de entre cuatro y siete años son capaces de estructurar oraciones, sintetizar un discurso y generalizar. En consecuencia, Navarro (2010) anota que “es aconsejable empezar con la adquisición de la L2 una vez que el menor ha adquirido un dominio eficiente en su lengua materna y eso suele ocurrir a los tres años de edad” (p. 125).

Tras esa idea, es preciso señalar que si tenemos en cuenta el aprendizaje de niños que son hijos de inmigrantes que no fueron escolarizados en su país de origen, o los hijos nacidos en el país de acogida y que, según Boon y Polinsky (2015), forman la segunda generación, estos menores, aunque estudien español como segunda lengua, esta se convertirá en su lengua dominante y será en la que estén alfabetizados. Por ende, su idioma de origen se irá estancando convirtiéndose en una lengua de herencia, en ella no adquirirán las habilidades lectoescritoras y desarrollarán la competencia comunicativa en la lengua de la sociedad receptora (Boon y Polinsky, 2015).

Al tanto de esto, Fernández (2013) señala que los refranes son herramientas muy valiosas para encontrar similitudes entre la cultura de origen y la del país receptor, de manera que se puede trabajar la interculturalidad con los más pequeños, pero cabe destacar que los niños de tres años aún no han sido alfabetizados, por lo que los materiales con los que trabajar deben basarse en un soporte audiovisual (Pavón, 2015). Así, antes de comenzar a desarrollar las capacidades lectoras, es recomendable que consigan un nivel adecuado en la comprensión y producción oral, de ahí que Lems (2017) manifieste que “that words learned orally will be accessible to read and understand once the learner can easily decode them” (p. 74). Sin embargo, el docente no estará exento de alfabetizar, puesto que “en la última etapa de la Educación Infantil el aprendizaje de la lengua escrita acapara un mayor protagonismo con el conocimiento del alfabeto, las vocales o los números” (Pavón, 2015, p. 1220).

Asensio (2016) anota que el niño es un sujeto activo en su aprendizaje, por lo que necesita relacionarse con el ambiente, crear asociaciones, repetir e imitar el lenguaje de la comunidad de la lengua que está estudiando, y “madurará ante recompensas y refuerzos” (p. 98). Además, es necesario resaltar que “los adultos se conforman con ser capaces de entender y hacerse comprender, mientras que en los niños existe una necesidad de integración” (Ruiz, 2009, p. 100) y, para ello, es adecuado el uso de refranes, dado que estos posibilitan el acercamiento a la tradición y la realidad de la sociedad de acogida (Uribe, 2004).

A la hora de diseñar actividades para un estudiante en la niñez, el docente debe tener en cuenta aspectos como la competitividad, ya que en estas edades son muy competitivos cuando trabajan de manera individual, y tienen menor capacidad de concentración que los adultos, por este motivo es necesario crear actividades “que impliquen movimientos, desarrollen la imaginación y la creatividad” (Asensio, 2016, p. 100). En referencia a esto, los refranes, por su brevedad, son recursos que pueden ser utilizados para crear ejercicios de poca duración y tienen un aporte lingüístico y cultural (Fernández, 2013). Análogamente, el componente lúdico en aprendientes de poca edad es importante, tanto es así que Ocaña (2005) trata las ventajas de llevar el juego al aula y, entre estas se encuentran que el docente puede ir observando el nivel de conocimiento que va adquiriendo el aprendiente, puede rectificar las palabras incorrectas, también permite que los estudiantes adquieran y profundicen en los contenidos combinando teoría y práctica y, además, favorece la formación de hábitos y la creación de relaciones interpersonales (Ocaña, 2005).

Conviene enfatizar que los niños asisten a clases de español normalmente como una actividad extraescolar casi obligada por los padres, al contrario que los adultos que acuden por una motivación personal, debido a esto el docente debe “potenciar la faceta artística y creativa” (Pavón, 2015, p. 1218) de los más pequeños con actividades que impliquen el juego, cantar, yincanas, representaciones teatrales y ejercicios de creación en los que se utilicen herramientas como el pegamento, colores o papel de seda (Pavón, 2015). Por ende, Bruner (2004) hace referencia a la pedagogía narrativa y defiende que si los materiales que trabajemos con niños tienen una estructura narrativa, el aprendizaje se verá favorecido y potenciado porque es la forma en la que las personas concebimos el mundo.

Foncubierta y Dosal (2013) informan que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua se le está dando mucho más uso a la imagen del que se le daba antes, ya que esta “es un elemento activador del aprendizaje en el aula” (p. 370). En los primeros años del siglo XX, el método directo demostró que utilizar fotografías en el aula permitía establecer una relación más directa entre “el signo lingüístico en la L2 y su referente y, se evitará así la recurrencia a la lengua materna” (Foncubierta y Dosal, 2013, p. 370). Obviamente, hoy en día el uso de imágenes, viñetas, pósteres o infografías está aumentando, porque con los recursos que nos brinda Internet la sociedad ve el mundo a través de una imagen (Foncubierta y Dosal, 2013).

En suma, el docente, para diseñar sus propias actividades, tiene que tener en cuenta cuáles son las capacidades de sus aprendices y, para ello, Piaget (1972) trata las diferentes etapas de crecimiento, entre las que destacamos que de los cuatro a los siete años se forma el “pensamiento intuitivo” (p. 164). Por consiguiente, los menores utilizan el juego simbólico, el dibujo o la imaginación, así como le aportan vida a objetos inanimados, esto refleja la presencia del “animismo, realismo y artificialismo porque comprenden la realidad a parte de los esquemas mentales que poseen” (Saldarriaga et al., 2016, p. 132). De hecho, Piaget (1972) sostiene que los más pequeños “son capaces de imitar palabras y atribuirles una significación global” (p. 165). En efecto, los refranes, que pueden ser trabajados a partir del léxico por el que están compuestos, son herramientas que van a favorecer que los menores almacenen mejor los conceptos y puedan recuperarlos en otros contextos comunicativos (Mendoza, 2011).

Para finalizar, es necesario subrayar que la capacidad que tiene para aprender un niño con el mismo nivel de desarrollo mental que otro varía, Vygostky (1979) lo denomina como la zona de desarrollo próximo, en palabras del autor esto es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto” (Vygotsky, 1979, p. 133). En definitiva, esto motiva al docente a investigar esas funciones que todavía se están desarrollando en los niños, así como la capacidad de solucionar, o no, un problema de forma independiente (Carrera y Mazarella, 2001).

3. Propuesta didáctica de intervención

3.1. Presentación

En primer lugar, cabe señalar que en nuestra propuesta didáctica haremos uso de los refranes como herramienta para la enseñanza de vocabulario implícito en los mismos, dado que, según Sevilla Muñoz (2018), estas paremias forman parte de la cultura de un territorio y para Uribe (2004) son una buena forma de acercar la tradición a los aprendientes. Asimismo, nos dirigiremos a niños de una edad comprendida entre los cuatro y seis años que estudian español por primera vez, por lo que, el nivel de enseñanza es un A1, según la clasificación del *MCER*. Visto que haremos uso del vocabulario que contienen los refranes que protagonizarán las actividades, le daremos importancia al léxico, porque los aprendientes de esa edad están desarrollando habilidades comunicativas (Pavón, 2015), por tanto, de nada sirve que contextualicemos las paremias aunque, en contextos de enseñanza a adultos, sí requieran de una interpretación y de una explicación adecuada (Rojas, 2017). Además, resulta útil destacar que los refranes tienen un valor cultural muy valioso y, aunque los menores no aprenderán los diferentes usos de los mismos, se acostumbrarán a escucharlos y sabrán que es una parte muy importante de la cultura de un país, puesto que “el almacén de refranes es la sabiduría de un pueblo. En su refranero se encierra toda la doctrina, sus reglas de conducta, costumbres y supersticiones” (Rojas, 2017, p. 62).

Como hemos visto, los alumnos a los que se dirige nuestra propuesta didáctica son niños de entre cuatro y seis años, los cuales están en edad de cursar la Educación Infantil en España, no saben leer y la mayoría no habrá tenido contacto con hablantes nativos de español. En la clase de ELE, el docente debe hablarles de manera sencilla, con explicaciones claras y con un ritmo calmado para favorecer la confianza en ellos mismos, así como la seguridad en las clases de idiomas. De este modo, se potenciará el desarrollo de su competencia comunicativa, puesto que la alfabetización en la lengua meta es conveniente llevarla a cabo cuando se haya alcanzado un buen dominio oral de la misma (Cummins, 1979), de esta forma, en las clases primará la oralidad.

Asimismo, conviene resaltar algunos de los factores que influyen en la adquisición de una lengua y, para ello, Morató (2017) anota tres. El primero se corresponde a la ansiedad, “cuanto menos a la defensiva se encuentre el alumno, más capacidad tendrá de adquirir una

nueva lengua” (p. 7) y, en relación a esto, Horwitz (1986) acuñó el término de ansiedad lingüística, que hacía referencia al miedo que puede sentir el aprendiente al enfrentarse a situaciones comprometidas en la L2. La motivación y la autoconfianza son los otros dos factores, Morató (2017) sostiene que el docente debe saber cómo tratar a sus alumnos para que acudan a clase con ilusión, logren superar las inseguridades y se genere un ambiente de confianza que refuerce la autoestima. En el caso de los niños, el principal aliciente para aprender su lengua materna es poder comunicarse entre iguales, de esta manera también debe ser esta la motivación para aprender la lengua que va a pasar a ser la dominante el resto de su vida, así, para Palacios (2014) la comunicación es una motivación fundamental para la adquisición de una nueva lengua.

Para concluir, recordemos que los niños no tienen el mismo tiempo atencional que los adultos, su capacidad de concentración es más limitada y pierden el interés por los ejercicios que realizan a un ritmo muy acelerado (Pavón, 2015), por esto las actividades que diseñemos deberán tener un ritmo muy fluido, unas dinámicas que se adapten a sus gustos y se trabajen los mismos contenidos de manera variada, es decir, cuando trate un léxico determinado, deberemos presentar el mismo en diferentes tipos de actividades en las que se incluyan imágenes, sonidos, gestos, manualidades y refranes. En suma, Foncubierta y Rodríguez (2016) anotan que la simbología fomenta que los aprendientes participen de manera despreocupada y “disfruten del componente lúdico del lenguaje” (p. 27). Además, para estos autores resulta beneficioso “crear representaciones mentales a partir de recibir un estímulo visual o sonoro” (Foncubierta y Rodríguez, 2016, p. 27).

3.2. Objetivos de la propuesta didáctica

3.2.1. Objetivo general

Enseñar los campos semánticos de los colores y los animales por medio de refranes a aprendientes entre cuatro y seis años de edad con un nivel A1 de español.

3.2.2. Objetivos específicos

- Usar los refranes como herramienta para enseñar vocabulario.
- Relacionar los colores con una emoción haciendo la similitud de la misma forma que se hace en la película *Del Revés*.

- Trabajar la comprensión auditiva y la expresión oral con los alumnos.
- Focalizar la enseñanza en los campos semánticos de los colores y los animales.
- Enseñar cinco colores y cinco animales.
- Utilizar imágenes, música, gestos, sonidos y elementos cuasiléxicos (onomatopeyas) para facilitar el aprendizaje en los niños.
- Incluir recompensas como herramienta de gamificación.

3.3. Contexto

Las actividades diseñadas se centrarán en la enseñanza a hijos de inmigrantes con una edad comprendida entre los cuatro y los seis años, que bien han podido nacer en su país de origen o en España, en este segundo caso estaríamos hablando de inmigrantes de segunda generación (Boon y Polinsky, 2015). Cabe destacar que escogemos esa franja de edad porque es la que comprende la Educación Infantil en España, que no es una etapa obligatoria, pero puede ser crucial para que los hijos de inmigrantes adquieran un buen nivel de la lengua meta para acceder sin dificultades a la Educación Primaria. De este modo, se consigue un desarrollo del lenguaje lo más similar posible al de un hablante nativo.

Subrayamos que estos niños viven con sus padres en la Región de Murcia, una comunidad autónoma del sureste de España, pero para entender el motivo por el que nos dirigimos a la población marroquí, debemos atender a los datos del Instituto Nacional de Estadística (2019), los cuales indican que la llegada a España de personas de origen marroquí en 2019 se incrementó a niveles muy similares a los de 2008 (véase Anexo 2), de esta forma casi 76.000 personas llegaron en 2019, constituyendo un total de 760.715 personas en cuanto a la población extranjera residente en España y, en lo que respecta a la Región, hay un total de 89.814 personas de origen marroquí.

Conviene señalar que nuestras actividades van dirigidas a niños cuyas familias tienen un estatus económico bajo, por lo que estarían viviendo en zonas destinadas a personas de clase económica y social baja. Así como también es importante concretar que para estos niños su primer contacto con la lengua española se da durante su escolarización en Educación Infantil donde, posteriormente, aprenderán a leer y a escribir, por tanto, deberán acceder a la Educación Primaria con un nivel de español similar al de los hablantes nativos

para no experimentar una gran desventaja. Asimismo, nuestra propuesta didáctica está planteada para que se ponga en práctica en un colegio en el que se implante una educación pública, dado que al tratarse de familias con pocos recursos económicos, no les podemos obligar a que compren excesivos materiales para que sus hijos hagan las actividades. Por su parte, la institución educativa debe tener un gran número de alumnos marroquíes escolarizados para que el docente pueda poner en práctica las actividades diseñadas para este colectivo, aun así, no sería perjudicial que estos compartiesen clase con nativos, ya que gozarían de un intercambio cultural rico.

Es importante destacar que nuestros alumnos estudian español como segunda lengua porque están en el país en el que se habla la lengua que están aprendiendo, es decir, en España; ese proceso tiene lugar en un entorno formal en el que la adquisición de la lengua se hace a través de la escuela (Manga, 2006). En este contexto, la figura del profesor es importante porque se encarga de seleccionar los contenidos adecuados, programar y planificar las clases para adaptarlas a las necesidades de los aprendientes, así como los estudiantes pueden ver controlados sus trabajos orales y escritos a un ritmo constante, y recibir retroalimentación personal sobre las correcciones de sus producciones (Manga, 2006). Consecuentemente, estos menores serán hablantes de herencia en su lengua materna, bien porque “han emigrado recientemente, y pasan de forma abrupta de su primera lengua al idioma dominante de la nueva comunidad en la que se integra su familia” (Boon y Polinsky, 2015, p. 6) o porque han nacido en el país de acogida, en el hogar familiar hablan la lengua de origen, pero esta comenzará a debilitarse cuando sean escolarizados, desarrollen la competencia comunicativa en español y vayan actuando como agentes sociales en el nuevo país a medida que van haciéndose adultos, quedando esa lengua familiar estancada y usada solo para comunicarse oralmente (Boon y Polinsky, 2015).

Por su parte, para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua a aprendices marroquíes, el docente debe tener en cuenta que tienen una mayor predisposición a adquirir idiomas porque en Marruecos hay una gran presencia de dialectos los cuales varían en función de la región del país en la que se hable, aun así el árabe moderno es la lengua culta utilizada para la expresión escrita (Mostafa, 2003). Por todo ello, los marroquíes suelen “ser más proclives a desarrollar la expresión y comprensión oral,

atraídos por la expresión espontánea y coloquial como hecho cultural identificador” (Mostafa, 2003, p. 204).

Conociendo esas peculiaridades de la cultura árabe y atendiendo a que los menores de seis años no saben leer, nuestras actividades estarán diseñadas de manera que los alumnos trabajen en el aula la comprensión auditiva y expresión oral, aunque se le introducirán pequeñas frases para familiarizarlos con el nuevo idioma e introducirlos en el desarrollo de la comprensión lectora. Además, el docente debe considerar que a partir de los seis años comienzan a leer, por lo que no estará exento de enseñarles en el último curso de Educación Infantil (Pavón, 2015).

Con respecto a las actividades diseñadas en nuestra propuesta didáctica, estas estarán pensadas para que sean trabajadas de manera presencial para poder hacer uso del espacio de la clase. En cuanto a los refranes que aparecerán en nuestros ejercicios, seleccionaremos aquellos que ayuden a los aprendientes a conocer y a adquirir parte del léxico perteneciente a los campos semánticos de los colores y de los animales. Serán refranes que les permitirán comprender dicho vocabulario ligado a un contexto que, a su vez, sirve para que vayan descubriendo las expresiones culturales españolas, algo muy importante, dado que, según Zuluaga (2003), los refranes son “expresiones de sabiduría popular” (p. 12).

Cabe destacar que los grupos de niños en el aula deberán estar formados por diez alumnos, la mayor parte de ellos de procedencia marroquí, o españoles de origen marroquí que su primera socialización solo haya sido a través de la lengua que se habla en el hogar, puesto que estas clases les servirán para adquirir un nivel de español similar al de un hablante nativo en esa misma edad, de manera que estarán en igualdad de condiciones con los demás compañeros cuando accedan a cursos superiores. Además, en las clases se utilizará siempre el español y evitaremos el uso de una lengua vehicular porque, como asegura Mostafa (2003), el territorio marroquí alberga gran cantidad de dialectos y los nativos marroquíes tienen un problema en cuanto al uso de idiomas, ya que el árabe moderno es el que se enseña en los colegios e institutos y no coincide con la lengua materna de los niños, como tampoco coincide con la lengua utilizada en situaciones administrativas en las que se usa el francés (Moscoso, 2003). En definitiva, entendemos que Marruecos es un país multilingüe y nuestros alumnos no tendrán el mismo dialecto como lengua materna, por lo que, para evitar las confusiones, utilizaremos la lengua meta, y las dudas con el idioma

de la sociedad de acogida serán resueltas a través de las imágenes que apoyan las actividades.

3.4. Metodología

A continuación, mostraremos los métodos que llevaremos a cabo en la realización de actividades. Trataremos algunos métodos tradicionales, estructuralistas, humanistas y nuevas herramientas emergentes, pero de cada uno de ellos escogeremos aquellas características que más necesitemos para completar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje con los más pequeños, a través de un conjunto de actividades en las que verán varios campos semánticos por medio de refranes. En la enseñanza a niños, Pavón (2015) sostiene que hay que estar abiertos al uso de cualquier método o enfoque, ya que hay que crear un ambiente en clase en el que se aprenda de manera inconsciente, dinámica y lúdica, donde se le dé importancia a “los elementos cotidianos y sus rutinas para estar más cercanos a la realidad infantil y hacer más sencilla la implicación de los niños en las actividades y el aprendizaje” (p. 1219).

Es necesario que el docente se plantee el diseño de actividades multisensoriales que le presten especial atención al contenido visual y auditivo, porque aprendemos con el cuerpo (Foncubierta y Rodríguez, 2016). Si en los ejercicios que llevamos al aula se integran los sentidos, la imaginación, la creatividad y el movimiento, conseguiremos implicar a los aprendientes, lograr una atención mucho más activa, acrecentar la motivación y que retengan a largo plazo los conceptos expuestos en las actividades (Foncubierta y Rodríguez, 2016).

3.4.1. Método natural o directo

En primer lugar, teniendo en cuenta que los niños tienen entre cuatro y seis años, en las actividades se le dará mucha más importancia a la lengua hablada y la pronunciación que a la lengua escrita, ya que con esa edad no han accedido aún a la Educación Primaria y, por tanto, no saben leer. Martín (2009) afirma que este método “considera la necesidad de plantear una didáctica que promoviera la comunicación oral” (p. 63) y consideraba que desarrollar la expresión oral debía predominar frente a la expresión escrita. La idea que muestra este método es que los alumnos aprendan una segunda lengua de una manera muy

similar a su lengua materna, por ello Leffa (1988) sostiene que “el alumno debe aprender a pensar en la lengua, la L2 se aprende a través de la L2” (p. 6), por consiguiente la lengua con la que se impartan las clases será la meta, en este caso, en español. Así, con el método natural o directo, tomamos en consideración la enseñanza de léxico, diálogos e interacción oral frente a la adquisición de gramática (Martín, 2009).

En segundo lugar, el alumno tiene que involucrarse en las dinámicas del aula, pero al ser niños, el docente será quien los ayude e incentive a la participación en las actividades. Asimismo, el error se corregirá de manera inmediata, puesto que las clases podrán detenerse en cualquier momento para corregir las equivocaciones individuales y, de esta forma, los alumnos pueden corregir los fallos en el mismo momento sin arriesgarnos a que más tarde se les hayan olvidado.

3.4.2. Método audio-oral

Para la enseñanza a niños conviene destacar que estos tienen un tiempo atencional breve, por tanto, es ideal crear actividades cortas, pero que se trabaje constantemente el mismo contenido en todas e ir añadiendo nuevo poco a poco. Este es uno de los métodos estructuralistas y, según Martín (2009), estos “consideran que el estudio de la lengua meta supone la formación de hábitos que culminan en la repetición fonética” (p. 64). La repetición es muy importante porque los niños olvidan tan rápido como aprenden, así que la creación de rutinas será clave para que memoricen. Este método busca que los estudiantes aprendan a comunicarse oralmente, lo que puede llevar a crear frases sin sentido, pero en un nivel inicial, y con niños que no saben leer, no tendremos problema porque más adelante aprenderán a formular frases escritas y orales con total corrección (Martín, 2009).

3.4.3. La sugestopedia

Este método se caracteriza por la ausencia de tensión, ya que es fundamental que los aprendientes perciban la clase como un lugar en el que estar tranquilos, sin estrés y motivados para aprender. En efecto, Martín (2009) sostiene que es un método que tuvo en cuenta los problemas que se presentaban a la hora de adquirir una lengua y entre ellos estaba la ansiedad de los aprendientes.

Asimismo, se ha demostrado que el uso de la música como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene mucho valor, puesto que para Zohra (2012) “posibilita la

reunión de diferentes culturas y el poder interaccionar con el mundo externo porque posee una gran capacidad de comunicación” (p. 44).

Ciertamente, este método también recomienda el uso de marionetas, pero con nuestros aprendientes haremos máscaras que podrán llevarlas atadas a la cabeza e interactuar entre ellos. En definitiva, Martín (2009) asegura que “el contexto es muy importante: una buena música de fondo, canciones, juegos, etcétera” (p. 66).

3.4.4. La respuesta física total

Los niños, con nuestras actividades, serán agentes activos en el aula y repetirán las dramatizaciones del profesor con ausencia de tensión o vergüenza, es decir, la enseñanza de la segunda lengua se llevará a cabo a través de “comandos emitidos por el profesor y ejecutados por el alumno” (Leffa, 1988, p. 17), de manera que cuando el docente imite a un animal, los aprendices tienen que hacer la misma representación. En el caso de que algún estudiante no quiera participar, el docente puede seguir con el siguiente y esperar a ver si el anterior se anima cuando vea a sus compañeros. Con este método, perseguimos el aprendizaje oral de un léxico muy específico, ya que es en lo que vamos a centrar nuestras actividades, en cambio, las estructuras gramaticales se pueden trabajar con el enfoque comunicativo cuando los menores adquieran las habilidades lectoescritoras. En definitiva, la respuesta física total es un método humanista que fundamenta el proceso de aprendizaje en el estímulo-respuesta (Martín, 2009).

3.4.5. Gamificación

Es preciso señalar que la gamificación es una herramienta emergente que tiene una serie de beneficios como evitar la dispersión o inactividad de los alumnos, hace que estos se impliquen más y facilita la capacidad de memorización. Por ello, Foncubierta y Rodríguez (2014) aseguran que una actividad gamificada favorece que los alumnos sigan en un estado activo, ya que “incrementa la capacidad atencional, el rendimiento y el esfuerzo que somos capaces de dedicar a una tarea” (p. 2), así como favorece la motivación de los alumnos, algo que es muy importante cuando se aprende una nueva lengua (Area, 2017).

En nuestras actividades, introduciremos el estímulo de la recompensa, pues para Alejaldre y García (2015) recompensar a los aprendientes por sus logros sería una buena forma de gamificar. De ahí que otro elemento propio de un juego en nuestros ejercicios será

el recorrido por un mapa que harán de manera cooperativa y en el que todos llegarán al final con la ayuda mutua y la del profesor. No hay que confundir gamificación con juego, “el juego es aprender jugando, mientras que la gamificación es aprender usando elementos y técnicas del juego” (Alejaldre y García, 2015, p. 74). Deterding (2011), que fue quien acuñó el término gamificación, lo define como “the use of game design elements in non-game contexts” (p.2).

Para cerrar la idea, debemos destacar que los elementos propios de los juegos son una buena forma de estimular la creatividad de los alumnos y se pueden llevar a las aulas con herramientas digitales o con modelos analógicos entre los que se pueden encontrar papel, tableros o cartulinas. Estas técnicas favorecen que los estudiantes se impliquen en la actividad, mantengan su atención en ella y estimulen tanto su confianza como su motivación por seguir aprendiendo el idioma, de tal forma que la gamificación es una especie de pegamento emocional (Mora, 2017). Además, aportar al aula actividades que impliquen el uso de elementos del juego hace que se solucione uno de los problemas más temidos por los docentes: el aburrimiento en sus alumnos.

Sintetizando todos los métodos vistos en los anteriores apartados, cabe recordar que en el diseño y puesta en práctica de las actividades habrá un predominio de la comunicación oral, llegando incluso a priorizar el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva, mucho antes que la expresión escrita. Por otro lado, le daremos mucha importancia a la creación de hábitos a través de la repetición porque los niños adquieren mejor los contenidos y no los olvidan tan fácilmente. Así, para conseguir que la realización de nuestras actividades sea un éxito, optaremos por crear un ambiente de aula tranquilo y libre de estrés para que los aprendientes puedan adaptarse a las dinámicas del aula sin problemas, por ello, también pensamos que puede ser conveniente la realización de máscaras con las que ellos puedan interactuar, desarrollar su creatividad y aprender desde la tranquilidad.

Y, para concluir con este resumen, hay que resaltar que el docente animará a sus alumnos a que imiten algunos movimientos o frases que este haga o diga, de forma que los más pequeños puedan ir adquiriendo el léxico y recuperándolo inmediatamente, así como también haremos uso de recompensas y elementos propios del juego para favorecer la implicación de los aprendientes y hacer que estos presten atención durante un periodo de tiempo más largo.

3.5. Actividades

La propuesta didáctica está pensada para que sea llevada a cabo en tres sesiones de cuarenta minutos las dos primeras y de treinta y cinco minutos la última, que servirá para fijar los contenidos de las dos anteriores. La primera sesión está formada por tres partes; en la primera, trabajaremos los colores y los relacionaremos con una emoción, que hemos decidido establecer la relación de la misma forma que se hace en los personajes de la película *Del Revés* (véase Anexo 3). Y en la segunda y tercera parte de esta primera sesión, aparecerán por primera vez los refranes y les pondremos una canción a los niños.

En lo que respecta a la segunda sesión, comenzaremos recordando los contenidos que se vieron en la sesión anterior con una canción y, para la primera parte de esta, incluiremos mediante los refranes a algunos animales que serán las mascotas de los personajes protagonistas. Para finalizar, los alumnos harán manualidades para crear una máscara con el animal que quieran dentro de los que se han visto en la actividad previa.

Para la tercera sesión, comenzaremos igual que se hará en la segunda, es decir, escucharemos la misma canción. Posteriormente, llevaremos a cabo una actividad en la que los dinosaurios que ya conocen, y que son los protagonistas de toda la secuencia didáctica, han perdido su color y los aprendientes deberán buscarlos por la clase y recordar qué color corresponde a cada uno, así como los refranes de los mismos. Para la segunda parte de esta sesión, los alumnos tendrán que dibujar la mascota de cada dinosaurio, adivinar el animal y lograr reproducir los refranes que les pertenecen a las mascotas.

Tabla 2. Desglose de actividades por sesiones

Sesión 1. Conoce a tus nuevos amigos		
Duración: 40 minutos		
Parte 1: Recorremos con Alegría y su unicornio las casas de sus amigos		
Objetivos	Materiales	Refranes utilizados

<p>-Conocer a todos los protagonistas de las actividades.</p> <p>-Identificar las emociones relacionadas con los colores.</p>	<p>-Mapa realizado por el docente (véase Anexo 4)</p>	<p>*En esta parte no se utilizan refranes.</p>
Descripción		
<p>Los estudiantes recibirán un mapa diseñado por el docente (véase Anexo 4), el cual tendrá como protagonista de toda la propuesta didáctica a un dinosaurio amarillo con cara muy simpática que se llama Alegría y, junto a él, su mascota que es un unicornio. Los niños, junto con la ayuda del profesor, seguirán con el dedo el camino trazado en el mapa, para que Alegría y su mascota vayan visitando las casas de sus otros amigos dinosaurios y descubran de qué color son y cuál es su emoción. Cuando comiencen el camino, los menores tendrán que detenerse en cada punto negro que vean y cambiarán la dirección de su dedo hasta el primer personaje que, en este caso, es un dinosaurio llamado Tristeza y su color es el azul.</p> <p>El docente les animará a que intervengan en clase con frases como: “<i>Toc, toc, ¿qué dinosaurio eres tú?</i>”, y como los aprendices todavía no saben leer, será el docente el que les indique ambos datos del animal: “<i>¡Ella es Tristeza y es azul!</i>”, ellos tendrán que repetirlo: “<i>Hola, Tristeza</i>” o “<i>¡Tristeza es azul!</i>”. Conforme vayan siguiendo el mapa, irán encontrándose con los amigos de Alegría entre los que se encuentran: Asco, que su color es el verde; Enfado², que es rojo y Miedo, que es morado.</p> <p>Cada vez que encuentren a un nuevo dinosaurio, el profesor les dirá el color y la emoción que le corresponde e imitará la cara propia de una persona triste, cabreada o con miedo, porque así los niños podrán relacionar las emociones con gestos humanos reales, y el docente también les puede animar a que imiten esos gestos, lo que puede ser motivo de</p>		

² En la película *Del Revés* ese personaje se llama *Ira*, pero para que nuestros alumnos lo comprendan mejor lo llamaremos *Enfado*.

<p>risa y, por tanto, afianzarán el léxico en su memoria de manera más rápida o con posibilidad de recuperarlo más rápidamente en un futuro.</p>		
<p style="text-align: center;">Parte 2: Los refranes y los colores de los dinosaurios</p>		
Objetivos	Materiales	Refranes utilizados
<p>-Relacionar el color que aparece en los refranes con el de los dinosaurios.</p> <p>-Conocer una selección determinada de refranes.</p> <p>-Plasmar en el mural el color que nombra el docente.</p>	<p>-Ficha elaborada por el docente (véase Anexo 5).</p> <p>-Mural blanco.</p> <p>-Pintura corporal para niños.</p> <p>-Pegatinas de estrellas.</p>	<p>-De verde claro a <u>amarillo</u>, va poquillo.</p> <p>-Cielo de junio, <u>azul</u> como ninguno.</p> <p>-Ponerte de comida <u>morado</u>, no traerá nada más que malos resultados.</p> <p>-Cuando el sol se pone <u>rojo</u>, es que tiene lluvia en el ojo</p> <p>-El que con <u>verde</u> se atreve, por guapo se tiene.</p>
<p style="text-align: center;">Descripción</p>		
<p>Aparecerán los dinosaurios ya vistos, pero con un refrán que contiene cada respectivo color (véase Anexo 5). Como los niños de esta edad no saben leer, será el profesor el que lo haga por ellos y cada vez que lea uno, los aprendientes deberán relacionar el refrán con el dinosaurio que corresponda.</p> <p>Una vez hecha esta parte, y aprovechando el espacio del aula, el profesor retirará las mesas, pondrá un papel blanco en la pared o en el suelo, junto a unos botes de pintura escolar, y volverá a leer esos refranes. En este caso, los estudiantes deberán mancharse las manos del color que escuchen en el refrán e ir corriendo a plasmarlo en el mural blanco.</p> <p>Aquellos que sepan identificar el color correcto se llevarán un premio, el cual será una</p>		

pegatina de estrella que el docente pondrá en la parte del cuerpo que quiera el niño, cuantas más pegatinas acumulen, más motivados estarán porque eso querrá decir que han sabido identificar el color que se les pedía.

Con esta actividad, se conseguirá que el alumnado almacene el léxico y sepa identificarlo en diferentes contextos, como en los refranes, y para ello, los aprendices lo harán a través del movimiento, la pintura, el juego y la recompensa.

Parte 3: **Escuchemos y bailemos**

Objetivos	Materiales	Refranes utilizados
-Utilizar la música para reforzar los contenidos ya vistos. -Bailar y cantar.	-Móvil u ordenador para acceder a <i>Youtube</i> .	*En esta parte no se utilizan refranes.

Descripción

El docente les pondrá una canción para reforzar las emociones previamente trabajadas: <https://youtu.be/0fShGWewskw>. En el vídeo apelan a que los alumnos hagan gestos en momentos concretos de la canción, por lo que, el profesor debe poner la canción, pero sin proyectarla como vídeo, de esta manera, él mismo comenzará a hacer los movimientos motivando a los alumnos a que repitan el nombre de las emociones e imiten el baile.

Sesión 2: Las mascotas de Alegría y sus amigos

Duración: 40 minutos

Inicio: **Recordamos a Alegría, Tristeza, Miedo, Enfado y Asco mientras bailamos**

Objetivos	Materiales	Refranes utilizados
-Recordar los colores y las emociones de la	-Móvil u ordenador para acceder a <i>Youtube</i> .	*En esta parte no se utilizan refranes.

<p>primera sesión.</p> <p>-Escuchar la canción con la que se finalizó la anterior sesión.</p> <p>-Bailar y cantar.</p>		
Descripción		
<p>Antes de comenzar con la primera parte de la segunda sesión, el profesor recordará con sus aprendientes las emociones y sus colores, poniéndoles la canción que escucharon en la anterior sesión (https://youtu.be/0fShGWewskw). El docente les incitará a que se pongan de pie para bailar o hacer los gestos faciales que ya practicaron y cuando escuchen la canción, con la ayuda del docente, deben intentar recordar qué color corresponde a cada emoción.</p>		
Parte 1: Los refranes y las mascotas de los dinosaurios		
Objetivos	Materiales	Refranes utilizados
<p>-Descubrir las mascotas de los dinosaurios.</p> <p>-Conocer una selección determinada de refranes.</p> <p>-Identificar los animales que contienen los refranes.</p>	<p>-Ficha elaborada por el docente (véase Anexo 6).</p> <p>-Pegatinas de caritas felices.</p>	<p>-<u>Perro</u> ladrador, poco mordedor.</p> <p>-A <u>caballo</u> regalado, no le mires el diente.</p> <p>-A cada <u>cerdo</u> le llega su San Martín.</p> <p>-Más vale <u>pájaro</u> en mano que ciento volando.</p>
Descripción		

Una vez recordado lo que vimos en la clase anterior, el profesor les dirá que no solo Alegría tiene una mascota, sino que sus amigos (Tristeza, Asco, Enfado y Miedo) también las tienen y las van a conocer a través de refranes (véase Anexo 6). Todas las actividades que contengan pequeños textos escritos, correspondientes a los refranes, serán leídas por el docente e imitará a los animales correspondientes a través de onomatopeyas: “¿Os acordáis de Tristeza? Su color es el azul y ella nos dice que “Perro ladrador, poco mordedor”, para continuar con: “¿Quién hace *guau, guau*?”. Después de escuchar el refrán, si algún alumno se ha quedado con el nombre del animal puede responder a la pregunta en voz alta, pero si no es así, seguirá siendo el docente el que les vaya guiando.

Una vez que hayan trabajado las mascotas con Alegría y sus amigos, el profesor volverá a reproducir las onomatopeyas anteriores y los aprendientes tendrán que decir el animal que está imitando, lo más divertido es que intenten decirlo todos a la vez en voz alta, pero si hay niños tímidos, el profesor debe establecer turnos de palabra para que hablen también los alumnos que sean introvertidos. Todos los aprendices que acierten podrán ir, de manera ordenada, hacia el mural que habrá en la clase con su nombre y una foto de ellos y colocaran una pegatina con una cara sonriente como sinónimo de que lo están haciendo muy bien.

Cuando hayan acabado el ejercicio, podrán volver todos al mural a ver cuántas pegatinas han conseguido y el docente comenzará a animar a aquellos estudiantes que han cosechado solo una de ellas, instando a que los demás compañeros también intenten animarlos. Para ello, el docente les preguntará si quieren regalar una pegatina a esos compañeros y, si todos están de acuerdo, los menores que tengan solo una carita feliz recibirán otra extra para incentivarlos a mejorar.

Parte 2: **Vamos a crear y colorear**

Objetivos	Materiales	Refranes utilizados
-Reforzar la adquisición de los refranes vistos en la	-Materiales necesarios para la realización de máscaras: colores, formas de los	- <u>Perro</u> ladrador, poco mordedor. -A <u>caballo</u> regalado, no le mires el diente.

parte anterior. -Hacer máscaras de animales. -Motivar a los aprendientes a participar.	animales, pegamento, etcétera (véase Anexo 7).	-A cada <u>cerdo</u> le llega su San Martín. -Más vale <u>pájaro</u> en mano que ciento volando.
Descripción		
<p>Para la última parte de esta sesión, el docente les entregará a los menores todos los elementos necesarios para hacer una manualidad (véase Anexo 7) y los discentes, guiados por el profesor, tendrán que colorear y pegar en un plato de cartón lo necesario para hacer un máscara con los animales vistos anteriormente. La realización de máscaras es una oportunidad para que los alumnos desarrollen su creatividad y, de esta manera, se sientan realizados sabiendo que ellos tienen el control del ejercicio, por ello, serán los mismos aprendientes los que decidan qué animal quieren hacer y qué colores escogen, no obstante, el docente estará ayudándoles.</p> <p>Una vez realizadas las máscaras, deberán hacer un círculo en el centro de la clase, el docente leerá el refrán que pertenezca a cada alumno según la máscara que lleve puesta, y levantarán la mano los que identifiquen que su animal es el que ha nombrado el profesor, así como también podrán imitar al animal que hayan querido crear.</p>		
Sesión 3. Consolidamos los contenidos		
Duración: 35 minutos		
Inicio: Recordamos las emociones y los colores mientras bailamos		
Objetivos	Materiales	Refranes utilizados
-Recordar los colores y las emociones de las sesiones anteriores.	-Móvil u ordenador para acceder a <i>Youtube</i> .	*En esta parte no se utilizan refranes.

<p>-Escuchar la misma canción con la que se inició la sesión anterior.</p> <p>-Bailar y cantar.</p>		
Descripción		
<p>Antes de comenzar con la primera actividad de esta última sesión, el docente volverá a reproducir la canción con la que iniciamos la clase anterior (https://youtu.be/0fShGWewskw). Como es costumbre, todos se pondrán en pie y el profesor comenzará a hacer los gestos faciales y corporales mientras se escucha la canción incitando, así, a que los aprendientes lo imiten. Tras la escucha, los alumnos deben recordar el color de cada emoción cuando el docente les pregunte.</p> <p>De esta forma, si comenzamos las clases siempre de la misma manera, como escuchando una canción, crearemos rutinas en los niños.</p>		
Parte 1: ¿Dónde están los dinosaurios?		
Objetivos	Materiales	Refranes utilizados
<p>-Buscar a los dinosaurios escondidos por toda la clase.</p> <p>-Saber qué color corresponde a cada emoción.</p> <p>-Intentar recordar el refrán que le corresponde a cada color.</p>	<p>-Dinosaurios impresos en blanco (véase Anexo 8).</p> <p>-Pegatinas de estrellas.</p>	<p>-De verde claro a <u>amarillo</u>, va poquillo.</p> <p>-Cielo de junio, <u>azul</u> como ninguno.</p> <p>-Ponerte de comida <u>morado</u>, no traerá nada más que malos resultados.</p> <p>-Cuando el sol se pone <u>rojo</u>, es que tiene lluvia en el ojo</p> <p>-El que con <u>verde</u> se atreve, por guapo se tiene.</p>

Descripción		
<p>Previo al comienzo de la clase, el docente imprime los dinosaurios en color blanco (véase Anexo 8) y los esconde por toda la clase utilizando el mobiliario que esta nos ofrece. Una vez que hayamos comenzado con esta parte de la última sesión, el profesor les dirá a los aprendientes que Alegría, Miedo, Asco, Tristeza y Enfado han perdido sus colores y tenemos que ayudarles. Para ello, como en la clase hay 10 alumnos, el docente los dividirá en grupos de 5 y les asignará una sección del aula para que cada equipo busque a dinosaurios diferentes.</p> <p>Cuando los hayan encontrado todos, el profesor debe pedirles que adivinen su color original con frases como “¿Os acordáis del nombre de este dinosaurio? Y su color, ¿sabéis cuál era?”. Cuando un aprendiz responda correctamente, el docente le preguntará por el refrán que le corresponde a dicho color (véase Anexo 5), si alguno de ellos lo sabe y lo dice en voz alta se llevará una pegatina de estrella que puede ponerse en la parte del cuerpo que quiera.</p> <p>En el caso de que no recuerden los refranes, el docente se los recordará cuando adivinen el color original del dinosaurio.</p>		
Parte 2: Vamos a dibujar a las mascotas de los dinosaurios		
Objetivos	Materiales	Refranes utilizados
<ul style="list-style-type: none"> -Recordar los refranes de los animales. -Saber trabajar en parejas. -Respetar el turno de los compañeros. -Recordar el campo semántico de los animales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pintura corporal para niños. -Pegatinas de caritas felices. -Mural blanco. 	<ul style="list-style-type: none"> -<u>Perro</u> ladrador, poco mordedor. -A <u>caballo</u> regalado, no le mires el diente. -A cada <u>cerdo</u> le llega su San Martín. -Más vale <u>pájaro</u> en mano que ciento volando.
Descripción		

El docente asignará a cada niño un dinosaurio de los que ya han sido trabajados en las sesiones anteriores y la mascota que le corresponda a cada uno, como se puede ver en el Anexo 6. Así, cada uno de los 10 alumnos representará a un personaje diferente, es decir, el aprendiz que tenga asignada a Tristeza se situará en un lugar concreto de la clase con su mascota que será el compañero que haga de perro.

De esta manera, los alumnos tendrán a su disposición pintura corporal escolar del color de la emoción que representen y cuando su compañero mascota haga la onomatopeya del animal correspondiente, ambos componentes de la pareja deberán correr hacia el mural blanco de la clase, untarse las manos con la pintura adecuada y dibujar, cada uno de ellos, la mascota asignada al dinosaurio. Cabe destacar que cada pareja estará pendiente de los compañeros que estén haciendo el ejercicio hasta que les llegue a ellos el turno.

Cuando hayan terminado, el docente apelará a que los alumnos digan de qué animal se trata, con frases similares a las siguientes: “¡Tristeza y su mascota han dibujado en azul al animal que tenéis que adivinar! ¿Quién sabe cuál es la mascota de Tristeza?”, con la intención de que los niños respondan: “¡Perro!”.

Después de esto, la pareja que haya hecho la actividad deberá recordar y decir en voz alta el refrán correspondiente al animal asignado (véase Anexo 6), si lo recuerdan, ambos componentes pueden limpiarse la pintura de las manos e ir a poner una carita feliz debajo de su nombre.

3.6. Evaluación

La evaluación es una fase importante y fundamental en el proceso educativo, puesto que en ella “se recuperan los resultados de las actividades y se planean los pasos a seguir para avanzar en el desarrollo de ejercicios complementarios en caso de que se detecten dificultades” (Negrete, 2004, p. 4). De tal forma, García-Sanz (2014) asegura que esta debe “poner de manifiesto el logro de competencias previamente determinadas” (p. 88) y el docente debe pensar en cómo enseñarlas y en cómo va a evaluarlas.

Flotts (2012) sostiene que las rúbricas son instrumentos que permiten evaluar el rendimiento de los alumnos a través de la consecución de unos niveles considerados metas de aprendizaje. Por su parte, García-Sanz (2014) afirma que este sistema permite evaluar “aspectos complejos, imprecisos y subjetivos, aportando una evaluación fácilmente interpretable, justa y transparente” (p. 92). En definitiva, las rúbricas son instrumentos que permiten que la valoración sea auténtica y rigurosa (Rekalde y Buján, 2014), por esto que nuestra evaluación de la secuencia didáctica la llevaremos a cabo con una rúbrica, un proceso que, según Paitan (2018), conlleva más inversión de tiempo al docente, pero resulta valioso para saber qué conocimientos han adquirido los aprendientes.

Conviene destacar también que, a través de una rúbrica, el docente puede “tomar decisiones pedagógicas sólidas” (Paitan, 2018, p. 49) como, por ejemplo, qué contenidos fortalecer o qué actividades se deberían implementar para continuar trabajando. Además, para esta autora, este sistema permite deliberar sobre lo que los estudiantes han aprendido “al trazar de manera clara los grados, criterios y dimensiones de corrección” (Paitan, 2018, p. 49).

En efecto, la evaluación precisa recabar información suficiente como para analizar “lo que el estudiante sabe, sabe hacer, cómo resuelve una situación y cuál es su actitud en cada caso” (Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2014, p. 502). No obstante, las autoras defienden que las rúbricas permiten que el docente pueda “realizar un seguimiento y evaluación de las competencias adquiridas de una manera más sistematizada” (Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2014, p. 504).

Pero las ventajas de las rúbricas no son solo las nombradas anteriormente, ya que Bartolomé et al. (2014) sostienen que este sistema de evaluación “disminuye el margen de error en la calificación” (p. 163), puesto que el profesor las elabora siguiendo unos criterios muy detallados y se aplican “del mismo modo a cada uno de los discentes independientemente de la persona que lleve a cabo la actividad evaluadora” (p. 163).

Entre los diferentes tipos de rúbricas que existen, nosotros hacemos una distinción entre holísticas y analíticas. Mertler (2001) anota que la primera de ellas permite valorar el trabajo del aprendiente sin definir los ítems concretos, es decir, con la rúbrica holística se hace una valoración general de una determinada materia y, como afirma Martínez-Rojas (2008), “la clave de este tipo de rúbrica es poder graduar los diferentes niveles teniendo

suficientes criterios o elementos que definen un determinado nivel” (p. 131). Por lo que respecta a la rúbrica analítica, Martínez-Rojas (2008) sostiene que hay que definir “cada uno de los criterios que se van a evaluar” (p. 131). Consecuentemente, la rúbrica que utilizaremos nosotros para evaluar a los alumnos que realicen las actividades planteadas será holística.

Tabla 3. Rúbrica de evaluación holística

	Criterios	Escala de valoración			
		1	2	3	4
Pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> -Repite los vocablos hasta que logra el entendimiento. -Puede omitir algunos fonemas, pero se esfuerza en volver a repetir las palabras. 				
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> -Muestra actitud de apertura a realizar los ejercicios propuestos. -Facilita su entendimiento cuando hay malentendidos. - Escucha atentamente al docente y sigue sus instrucciones. 				
Destrezas y habilidades	<ul style="list-style-type: none"> -Se adapta a las dinámicas de la clase. -Se esfuerza en trabajar la expresión oral y en desarrollar la comprensión auditiva. -Interpreta correctamente los códigos no verbales. -Retiene las palabras clave. 				
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica el léxico contextualizado en los refranes. -Comprende el significado del vocabulario presente en los refranes. -Se esfuerza por entender los significados. -Participa activamente para aprender. 				

Escala de valoración: 1 (insuficiente), 2 (aceptable), 3 (apropiado), 4 (óptimo).

3.7. Cronogramas

Pavón (2015) sostiene que la planificación en niños debe ser diferente a la que se haría con los adultos, porque con los alumnos que adquieren una segunda lengua en una edad temprana tenemos que plantear unos objetivos a largo plazo y, sobre todo, para esos hijos de inmigrantes que se convertirán en hablantes de herencia (Boon y Polinsky, 2015), puesto que, para ellos, el español será su lengua dominante. Además, los niños causan unos problemas muy diferentes a los adultos y, en consecuencia, la resolución también debe ser distinta, ya que los menores no pueden sentirse presionados y algunos harán las actividades en dos minutos, otros en cinco y algunos ni las harán (Pavón, 2015).

También es preciso señalar que las clases de español con niños no deben tener una duración superior a 45 minutos, puesto que estos necesitan más pausas que los adultos y “es complicado mantener la atención durante tanto tiempo” (Pavón, 2015, p. 1221). Asimismo, el docente está sujeto a la variación en la programación porque un acontecimiento importante un día, como un cumpleaños, puede hacer que la duración de las actividades varíe o incluso habría que prescindir de alguna (Pavón, 2015).

Tabla 4. Cronograma

Sesiones (en días de la semana diferentes)	División de las sesiones en partes	Tiempo estimado en minutos³
1 “Conoce a tus nuevos amigos”	Primera “Recorremos con Alegría y su unicornio las casas de sus amigos”	10
	Segunda “Los refranes y los colores	20

³ En caso de que los alumnos estén agitados y con falta de concentración, se modificará el tiempo previamente planificado en la parte de la sesión que el docente vea más oportuno. El tiempo de los ejercicios está sometido a variaciones para adaptarlos a las dinámicas del aula y a las circunstancias de los alumnos. Si ocurre esto, el docente puede parar la actividad que esté haciendo, tumbará a los aprendientes en el suelo y puede poner la canción: <https://youtu.be/ovyfbirtPLs>, para que se relajen y respiren. Después, se volverá a retomar la actividad.

	de los dinosaurios”	
	Tercera “Escuchemos y bailemos”	10
Total		40
2 “Las mascotas de Alegría y sus amigos”	Inicio de sesión “Recordamos a Alegría, Tristeza, Miedo, Enfado y Asco mientras bailamos”	10
	Primera “Los refranes y las mascotas de los dinosaurios”	10
	Segunda “Vamos a crear y colorear”	20
Total		40
3. “Consolidamos los contenidos”	Inicio de sesión “Recordamos las emociones y los colores mientras bailamos”	5
	Primera “¿Dónde están los dinosaurios?”	15
	Segunda “Vamos a dibujar a las mascotas de los dinosaurios”	15
Total		35
Total: 1 hora 55 minutos		

4. Conclusiones

Para comenzar, es necesario nombrar el objetivo general de esta propuesta el cual ha sido presentar una propuesta didáctica para trabajar vocabulario de colores y de animales en ELE a través de refranes, unidades fraseológicas de gran aporte cultural (Zuluaga, 2003), con niños marroquíes de nivel A1 en proceso de alfabetización.

Por consiguiente, para la consecución de ese objetivo general, se han propuesto varios objetivos específicos, para lo que hemos hecho una investigación bibliográfica que se ha ido cumpliendo en su totalidad. Así, el primero de ellos ha sido definir diferentes aspectos de la historia de la fraseología y hemos podido observar dos propiedades presentes en las unidades fraseológicas que son la fijación e idiomatidad, pero esta última podía no estar presente (Ruiz Gurillo, 1998). Esto lo hemos tenido en cuenta para la selección de los refranes que hemos utilizado en las actividades entre los que hemos incluido algunos con idiomatidad (Perro ladrador, poco mordedor) y otros sin ella (De verde claro a amarillo, va poquillo). Además, hemos encontrado una de las clasificaciones de la pionera Sevilla Muñoz (2018), la cual divide las paremias en las de uso culto y uso popular, estas segundas son las que nos han servido de base para la consecución del siguiente objetivo específico: identificar las particularidades de los refranes y su importancia en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Cabe destacar que con este objetivo hemos podido comprobar que expertos paremiólogos coinciden en que los refranes son unidades fraseológicas que definen a un tipo de sociedad concreta y que se basan en experiencias ya vividas a modo de lección para las futuras generaciones (Casares, 1992), pero que, al transmitirse oralmente, han sido modificados por las necesidades comunicativas. Es necesario resaltar que, para llevar los refranes al aula mediante las actividades realizadas, hemos trabajado el vocabulario que estos contenían, de manera que hemos usado elementos que son un aporte cultural importante y lo hemos hecho a través de la creación de campos semánticos porque, para Baralo (2006), trabajar el vocabulario de esa manera facilita la adquisición del léxico.

Nuestro tercer objetivo ha sido explicar la importancia de desarrollar la competencia intercultural para integrarse de manera exitosa en la sociedad en la que se habla la lengua objeto de estudio, dado que los estereotipos están a la orden del día, es necesario que en el

aula de ELE trabajemos las diferentes culturas que convergen en ella y la cultura meta desde un enfoque tolerante y de respeto para superar posibles prejuicios que incapaciten al estudiante a desarrollarse como agente social en el país de acogida. De esta forma, según Foncubierta (2009), los estudiantes también podrán conocer cuáles son las normas socioculturales que rigen las conductas de la sociedad receptora.

Siguiendo con los objetivos específicos, otro de ellos ha sido describir las características de la cultura marroquí. De esta manera, es necesario subrayar que hay marroquíes adultos que pueden sentir ansiedad ante la desorientación que supone entrar en contacto con una cultura tan diferente a la materna, lo que les lleva a formar guetos que faciliten, en un primer momento, su adaptación al nuevo país, pero esto puede repercutir negativamente, ya que su aprendizaje puede estancarse (Schumann, 1976) y las consecuencias también las pueden sufrir los hijos que tendrán el español como lengua dominante puesto que, cuando sean escolarizados, pueden tener un nivel mucho más inferior que un hablante nativo y estar en situación de desventaja. No se trata de que dejen a un lado la identidad propia sino que, según Kim (2015), acepten la nueva cultura y se integren en ella.

Para finalizar, el último objetivo específico ha sido determinar la forma de aprender una segunda lengua en niños en proceso de alfabetización. Hemos podido investigar que la edad recomendable para que comiencen con el aprendizaje de una lengua diferente a la que se habla en el entorno familiar es a los tres años (Navarro, 2010). No obstante, para poder diseñar actividades para los más pequeños, hemos tenido en cuenta que estos son capaces de repetir, imitar y crear asociaciones, además necesitan moverse por el aula y los ejercicios deben ser fluidos y variados, puesto que su poco tiempo atencional hace que las dinámicas del aula tengan que ser rápidas.

Dicho todo lo anterior, estamos orgullosos de reconocer en nuestras actividades la importancia y el valor que merece la cultura. En muchas ocasiones, la encontramos excluida de la unidad didáctica, por lo que nosotros la hemos integrado con los contenidos léxicos que se trabajan. Por tanto, nuestra propuesta didáctica responde a los objetivos previamente establecidos y las actividades se ajustan a estos, así, nuestro trabajo puede ser utilizado por cualquier docente ajustándose al tipo de alumnos establecido. De esta forma, los aprendientes más pequeños pueden comenzar a adquirir la lengua y cultura españolas de manera simultánea.

5. Limitaciones y prospectiva

Al realizar nuestro trabajo nos hemos encontrado con una serie de limitaciones como las dificultades para recabar información sobre el proceso de aculturación de marroquíes cuando llegan a España. Por suerte, hace algún tiempo, tuvimos la oportunidad de conocer a familias de dicha nacionalidad y, en algunas ocasiones, no suelen relacionarse con hablantes nativos de español, por lo que tienden a formar guetos con otras familias de su misma cultura, esto tiene la terrible consecuencia de que los hijos de inmigrantes cuando son escolarizados no tienen un nivel de español similar a un hablante nativo, cuya lengua materna es el español y, por tanto, experimentan muchas desigualdades en el aula. Sin embargo, esto se refleja en pocas investigaciones, así que como prospectiva creemos que es necesario que se realicen más estudios sobre la forma en la que los marroquíes se relacionan cuando llegan a España y las consecuencias reales que esto supone para la unidad familiar.

Por su parte, los estudios sobre paremiología y fraseología son muy recientes, tanto es así que fue a finales del siglo pasado cuando se creó la segunda revista mundial dedicada a las paremias y no fue hasta el 2006 cuando se celebró el *I Congreso Internacional de Fraseología y Paremiología* (Sevilla, 2012), a pesar de que la fraseología es una disciplina reciente, los manuales no deberían olvidarse de ella, ya que es un aspecto cultural importante, por tanto, como vía futura creemos que sería adecuado que las editoriales integrasen esa sección junto a los contenidos del temario y que introdujesen en ella los refranes, dado que son “expresiones de sabiduría popular” (Zuluaga, 2003, p. 12).

Cabe destacar que nuestra propuesta didáctica no se ha llevado a la práctica y sería adecuado llevarla al aula y hacer las modificaciones necesarias para mejorarla. Además, como prospectiva, creemos que sería adecuado utilizar las actividades planteadas para las clases de ELE en otro tipo de alumnado, adaptando los materiales a las necesidades de cada uno. En relación a esto y para concluir, hemos buscado en algunas editoriales material elaborado para niños menores de seis años para inspirarnos en la creación de las actividades y nos hemos sentido limitados, ya que hemos detectado que apenas hay materiales destinados a niños en esa edad porque la demanda es muy baja.

6. Referencias bibliográficas

- Aguirre, Á. (1997). *Cultura e identidad cultural. Introducción a la antropología*. Bardenas.
- Alejaldre, L. y García, A (2015). *Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español*. [Archivo PDF].
Doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf
- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 1-16.
Doi:<https://relatec.unex.es/article/view/3083/2113>
- Asensio, M. I. (2016). Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas. *Lenguaje y textos*, 44, 95-105. Doi:<http://hdl.handle.net/10251/80285>
- Baralo, M. (2002). Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE. XIII Congreso Internacional ASELE, 152-164.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799410>
- Baralo, M. (19-20 de mayo de 2006). *Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE*. III Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Würzburg.
Doi:<https://www.yumpu.com/es/document/view/32621294/camo-crear-redes-entre-palabras-en-el-aula-de-ele-encuentro>
- Barriel, M. T., Villavicencio, Y. y Fernández, I. (2017). La enseñanza y aprendizaje del vocabulario en las clases de español como lengua extranjera en situación de inmersión sociocultural. *Santiago*, 137-149.
Doi:<https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/2583>
- Bartolomé, A. R., Martínez-Figueira, E. y Tellado-González, F. (2014). La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas. ¿Complementos o suplementos? *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 159-176.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4691887>
- Boon, E. y Polinsky, M. (2015). Del silencio a la palabra: el empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XXI [Archivo PDF].

Doi:http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/007_informes_mp_d_el-silencio_0.pdf

Bravo, D. (2019). *Análisis del componente cultural en los manuales de ELE: niveles A1-B1*. [Tesis doctoral, Université de Montréal]. Doi:<http://hdl.handle.net/1866/23413>

Brown, H. (2006). *Principles of language learning and teaching* [Archivo PDF]. Doi:http://angol.uni-miskolc.hu/wp-content/media/2016/10/Principles_of_language_learning.pdf

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. Doi:<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>

Casares, J. (1992). *Introducción a la lexicografía española*. CSIC.

Centro virtual del Instituto Cervantes. (s.f.). Competencia intercultural. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 9 de junio de 2021, de doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

Centro virtual del Instituto Cervantes. (s.f.). Comunicación intercultural. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 21 de julio de 2021, de doi [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comintercult.h](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comintercult.htm)
[tm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comintercult.htm)

Corpas, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. Doi:<https://www.semanticscholar.org/paper/Linguistic-Interdependence-and-the-Educational-of-Cummins/8c3b8643ff8781088d3df6e9938e29c0eab7011a>

D'Andrea, L. (2018). *La fraseología y el uso auténtico de la lengua en el aula de E/LE* [Archivo PDF]. Doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0016.pdf

De la Fuente, M. A. (2004). Valoración y aprendizaje de los refranes. *Tabanque: Revista pedagógica*, 18, 169-188. Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1138364>

- Deterding, S. (2011). *Gamification: Toward a Definition* [Archivo PDF].
Doi:<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- Fernández, C. (2013). El uso de refranes en la enseñanza de español a inmigrantes. *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contexto multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*, 429-438.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422648>
- Flotts, M. (2012). Taller de construcción de rúbricas. Material de apoyo presentado por MIDE UC a Fundación Educacional Arauco, 14 de enero de 2012.
- Foncubierta, J. M. (2009). Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza de español. *XIX Congreso Internacional ASELE*, 2, 969-980.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3185080>
- Foncubierta, J. M. y Dosal, A. (2013). Alfabetización visual, visualización y desarrollo de estategias socio-afectivas. *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contexto multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*, 370-375.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422495>
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, J. M. (2014). Didáctica de la gamificación en a clase de español [Archivo PDF].
Doi:https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, J. M. (2016). Metáforas, símbolos y comunicación en el aula de ELE. *Mosaicos*, 34.
Doi:<http://hdl.handle.net/11531/24265>
- Fontana, J. (2019). Mundo, inmundo. Aproximación a los refranes mínimos en español. *Paremia*, 28, 37-47.
Doi:https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/028/004_fontana.pdf
- Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *Analecta Malacitana (AnMal Electrónica)*, 29, 221-239.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3607003>

- García, P. (2003). Señas de identidad del colectivo marroquí y su adaptación al contexto social español: Propuesta de actividades interculturales para el aula. *Carabela*, 53, 65-80. Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7173808>
- García-Sanz, M. P. (2014) La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17(1), 87-106. Doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Guardiola, E. y Baños, J. E. (2018). *Libro cerrado, no saca letrado: lo que los refranes nos enseñan* [Archivo PDF]. Doi:[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/138985/Libro cerrado, no saca letrado lo que lo.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/138985/Libro_cerrado_no_saca_letrado_lo_que_lo.pdf?sequence=1)
- Horwitz, E., Horwitz, M. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The modern Language Journal*, 70(2), 125-132. Doi:<http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/foreign%20language%20classroom%20anxiety.pdf>
- Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 26, 67-79. Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5784930>
- Instituto Cervantes (15 de octubre de 2019). *El español, una lengua que hablan 580 millones de personas, 483 millones de ellos nativos*. Doi:https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2019/noticias/presentacion_anuario_madrid.htm
- Instituto Cervantes (2020). *El español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes, Bala Perdida Editorial. Doi:https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Total. Flujo de Inmigraciones procedentes del extranjero. Total Nacional. Marruecos*. Doi:<https://www.ine.es/consul/serie.do?s=EM1219607>
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Cifras de Población (CP) a 1 de Julio de 2020. Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2020*. Doi:https://www.ine.es/prensa/cp_i2020_p.pdf

- Kim, Y. (2015). Finding a “home” beyond culture: The emergence of intercultural personhood in the globalizing world. *International Journal of Intercultural Relations*, 46(3), 3-12. Doi:<https://daneshyari.com/article/preview/946983.pdf>
- Lacomba, J. (2005). La inmigración musulmana en España. Inserción y dinámicas comunitarias en el espacio local. *Comillas*, 18, 47-76. Doi:<https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/3001>
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about Mind*. University of Chicago Press.
- Leffa, V. (1988) Metodología de la enseñanza de lenguas [Archivo PDF]. Doi:http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/metodos_espanol.pdf
- Lems, K. (2017). Talkin’Oracy and SVR. *Faculty Publications*, 45(4), 74-78. Doi:https://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1090&context=faculty_publications
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley.
- Manga, A. M. (2006). El concepto del entorno en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 12. Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2190533>
- Martín, J. M. (2005). La subcompetencia sociocultural. En Sánchez, J y Santos, I. (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*, 511-531. SGEL.
- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 54-70. Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-138. Doi:<https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/construccion-y-uso-de-rubricas-de-evaluacion.pdf>
- Mendoza, J. D. (2011). De patitas en la calle y sin un duro. Una propuesta didáctica para la enseñanza de las unidades fraseológicas. *RedELE. Revista electrónica de didáctica / español como lengua extranjera*, 21.

Doi:https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_03Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80dcd5fd5

- Mertler, C. (2001). Designing scoring rubrics for you classroom. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7 (25). Doi:<https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24>
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural, un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69-84. Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020258>
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Morató, MP. (2017). *La importancia de la motivación en la adquisición de una segunda lengua* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. Doi:<https://zaguan.unizar.es/record/64749?ln=es#>
- Moscoso, F. (2003). Situación lingüística en Marruecos: árabe marroquí, bereber, árabe estándar, lenguas europeas. *Al-Andalus Magreb: Estudios árabes e islámicos*, 10, 153-166. Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1070183>
- Mostafa, A. (2003). La actualidad en el aula de E/LE como recurso didáctico para marroquíes. Del manual a los medios de comunicación. *XIV Congreso Internacional de ASELE*. Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1156462>
- Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Ariel.
- Mura, Á. (2018). Fraseología y fraseodidáctica digitales en E/LE. *Normas*, 8 (1), 248-258. Doi:<https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/13434>
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana*, 2, 115-128. Doi:<https://w3.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>
- Negrete, J. E. (2004). *El diseño de rúbricas como una herramienta de apoyo en la evaluación mensual en el jardín de niños Juana de Asbaje*. [Proyecto de investigación, Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. Doi:<http://hdl.handle.net/11285/628850>

- Nina, R. (2018). Procesos Psicológicos de la Migración: Aculturación, Estrés y Resiliencia. *Sapiens Research*, 8(2), 29-37.
Doi:<https://www.srg.com.co/bcsr/index.php/bcsr/article/view/282>
- Ocaña, A. L. (2005). *Didáctica Lúdica. Jugando también se aprende*. Barranquilla. Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos.
Doi:<https://www.monografias.com/trabajos28/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml>
- Paitan, L. (2018). *Las rúbricas y su aplicación en niños de Educación Inicial*. Lima. Universidad Nacional de Educación. Doi:<https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4835>
- Palacios, I. M. (2014). La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados? *Mosaico*, 32, 20-28.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308641>
- Pavón, A. (2015). *Elaboración de actividades de ELE para niños de 3 a 6 años* [Archivo PDF].
Doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1217.pdf
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique.
Doi:<https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/11ninez/paolichi/Primer%20cuatrimestre%202020/Piaget-Psicol%20de%20la%20inteligencia,%20cap%204%20y%205.pdf>
- Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, E. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educación y educadores*, 17(3), pp. 499-513. Doi:<https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781006.pdf>
- Redfield, R., Clinton, R. y Herskowitz, M. (1936). Memorandum on the Study of Acculturation. *American Antropologist*, 38, 149-152.
Doi:<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330>
- Retortillo, A. (2009). Evolución de los modelos psicológicos de aculturación en Norteamérica y en Europa: de la unidimensionalidad a la bidimensionalidad en el tratamiento de la inmigración. *Revista de historia de la psicología*, 30(1), 73-86.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2940748>

- Rekalde, I. y Buján, K. (2014). La eRúbricas ante la evaluación de competencias transversales en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 355-374.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4813931>
- Rojas, P. (2017). *Propuesta de refranes y comprensión de textos de la I. E. Nº 82392 "Nuestra Señora de Fátima"* [Tesis doctoral, Universidad San Pedro].
Doi:<http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/6880>
- Ruiz, M. C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2(3), 98-103.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2898384>
- Ruiz Gurillo, L. (1998). *La fraseología del español coloquial*. Grupo Val.Es.Co.
- Saldarriaga, P., Bravo, G. y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias*, 2 (3), 127-137.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Schumann, J. (1976). Second language acquisition: the pidginization hypothesis. *Language Learning*, 26(2). Doi:<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00283.x>
- Sendín, J. C. (2014). Joven diáspora marroquí y usos mediáticos. Estudio del proceso de adaptación post-migratoria en España. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, 26, 11-20. Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5003111>
- Sevilla Muñoz, J. (1993). Las paremias española: clasificación, definición y correspondencia francesa. *Paremia*, 2, 15-20.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7454565>
- Sevilla Muñoz, J. (2012). La fraseología y paremiología en los últimos decenios. *Linred: Lingüística en la Red*, 10, 1-29.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4200158>
- Sevilla Muñoz, J. y Crida, C. A. (2013). Las paremias y su clasificación. *Paremia*, 22, 105-114.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4732582>
- Sevilla Muñoz, J. (2018). El elemento popular en la obra cervantina a través de los refranes en J.M. Millán Martínez y C. J. Martínez Soria (Ed.), *Astrana Marín, Cervantes y*

- Shakespeare. *Paralelismos y convergencias* (pp. 91-96). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
Doi:https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=G8hmDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA91&dq=zuluaga+refranes&ots=1RkqS86RAV&sig=bHvFvikHCsjf8kZ6HrC4KuX_vbU#v=onepage&q=zuluaga%20refranes&f=false
- Toledo, M. I. (1999). El refranero español: un reto para los alumnos de ele. *X Congreso Internacional de ASELE*, 2, 713-720.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=567572>
- Torres, J. R. (2005). El mito del periodo crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero, *Phonica*, 1, 1-9.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2913031>
- Uribe, A. (2004). Los refranes: herramienta de sensibilización y formación en gerencia de servicios y mercadeo de la información. *Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, 18-19.
Doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=995276>
- Villegas-Paredes, G. (2020). El articuento y el tratamiento de contenidos socioculturales en ELE: propuesta metodológica desde el enfoque intercultural. *Tejuelo*, 32, 299-330.
Doi:<https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.299>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* [Archivo PDF].
Doi:<https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Zohra, F. (2012). La sugestopedia: teoría y casos de aplicación [Archivo PDF].
Doi:https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/06_yzidi.pdf
- Zuluaga, F. (2003). *Análisis pragmalingüístico de las unidades fraseológicas en español con atención especial a los refranes*. [Tesis doctoral, Universiteit van Amsterdam].
Doi:<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/2848>
- Zuluaga, F. (2005). *Locuciones, dichos y refranes sobre el lenguaje: unidades fraseológicas fijas e interacción verbal* [Archivo PDF].
Doi:<http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n18/n18a11.pdf>

7. Anexos

Anexo 1.

Evolución de la población extranjera residente en España. Primer semestre de 2020

Nacionalidad	Población residente		Crecimiento semestre	
	1 enero 2020	1 julio 2020	Absoluto	Relativo (%)
TOTAL	5.226.906	5.326.089	99.183	1,9
Marruecos	760.715	771.683	10.968	1,4
Rumanía	665.905	662.904	-3.001	-0,5
Reino Unido	300.640	300.822	182	0,1
Colombia	261.208	289.139	27.931	10,7
Italia	267.666	274.463	6.797	2,5
Venezuela	187.205	204.248	17.043	9,1
China	197.188	197.657	469	0,2
Alemania	138.952	139.031	79	0,1
Ecuador	132.637	130.434	-2.203	-1,7
Bulgaria	122.785	122.243	-542	-0,4
Honduras	109.500	118.985	9.485	8,7
Francia	117.080	118.526	1.446	1,2
Perú	101.027	110.081	9.054	9,0
Ucrania	107.576	107.417	-159	-0,1
Portugal	106.101	106.596	496	0,5

Datos provisionales, excepto la población residente al inicio del periodo, que es definitiva.

En términos relativos, los mayores crecimientos fueron para los nacionales de Colombia (10,7%), Venezuela (9,1%) y Perú (9,0%).

Por el contrario, los mayores descensos se dieron para los nacionales de Ecuador (-1,7%), Rumanía (-0,5%) y Bulgaria (-0,4%).

*Figura 2. Evolución de la población extranjera en España en el primer semestre de 2020
(Instituto Nacional de Estadística, 2021)*

Anexo 2.

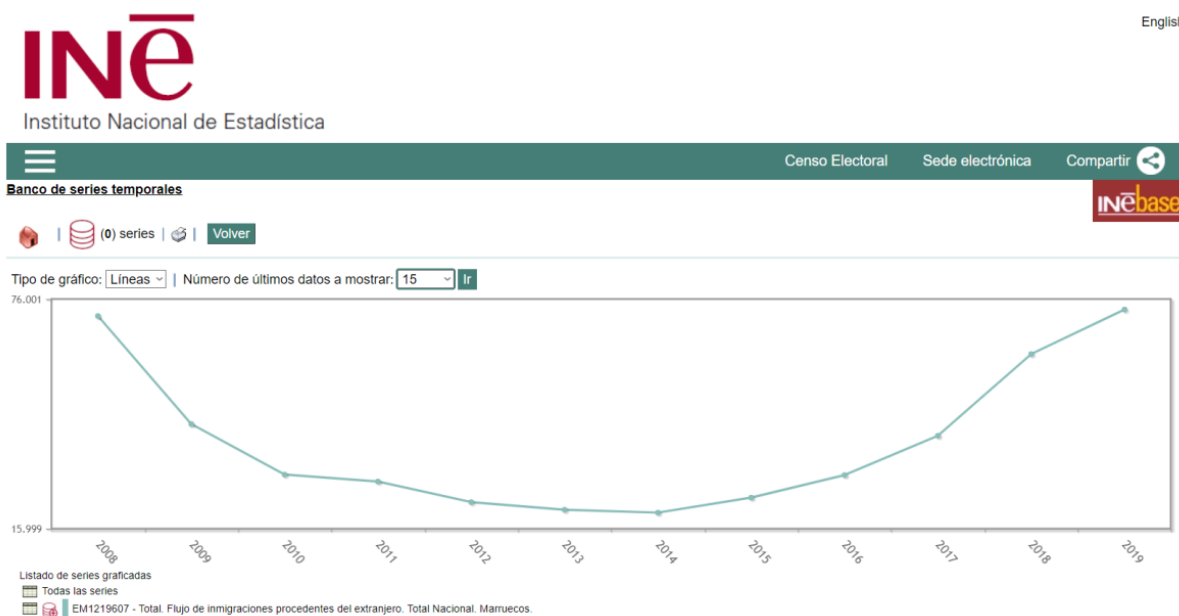


Figura 3. Incremento de la llegada de inmigrantes procedentes de Marruecos (Instituto Nacional de Estadística, 2019)

Anexo 3.



Figura 4. Protagonistas de la película 'Del Revés'. Verde: Asco, Amarillo: Alegría, Rojo: Ira, Azul: Tristeza, Morado: Miedo (StickPNG)

Anexo 4.

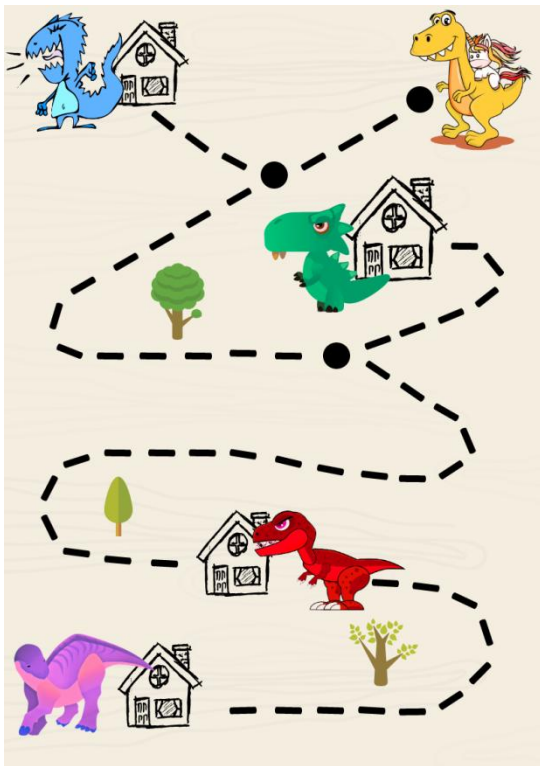


Figura 5. Mapa de elaboración propia con imágenes procedentes de Pixabay

Anexo 5.



Figura 6. Ficha de elaboración propia con imágenes procedentes de Pixabay

Anexo 6.



Figura 7. Ficha de elaboración propia con imágenes procedentes de Pixabay

Anexo 7.



Figura 8. Algunos elementos para realizar máscaras (Dreamstime.com, Pixy.org, Pixabay)

Anexo 8.



Figura 9. Dinosaurios modificados a blanco con imágenes procedentes de Pixabay