



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua

Extranjera (ELE)

**Gramática narrativa para hablantes de
herencia adolescentes en EE. UU.**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Miguel Ángel Iglesias Núñez
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica de intervención
Director/a:	Luis Pascual Cordero Sánchez
Fecha:	06/02/2024

Resumen

Con esta propuesta pretendemos crear un contexto educativo centrado en el aprendiente donde cada clase comience con una historia, una canción, un poema, una leyenda o historia familiar, como hilo conductor del contenido y el maestro actúe como mediador o facilitador de la experiencia educativa, provocando y estimulando al aprendiente con preguntas que susciten sus ansias de aprender e investigar por su cuenta, desarrollando así el aprendizaje autónomo, el amor por su lengua y el estudio de la forma y estructura del lenguaje formal. La historia no es la finalidad de la lección sino un intento de involucrar a los aprendientes en el contenido de una manera amena, enriquecedora, creativa y motivadora, donde apenas se percaten de que están ampliando el conocimiento de su lengua heredada y a la vez sirva para adentrarles en el conocimiento de su legado cultural. Es decir, sirviendo de punto de encuentro entre el contenido lingüístico y cultural para representar la diversidad existente en el aula y fomentar el respeto por las diferencias. Por último, se implementará un aprendizaje basado en proyectos y por descubrimiento en pequeño y gran grupo, apoyada a veces en la gamificación, empleo de manipulativos y estrategias de interacción y colaboración como la dramatización el juego dramático, teatro de marionetas y otras estrategias para fomentar la interacción oral y escrita. El enfoque comunicativo e intercultural y una metodología basada en el juego y la actividad buscando siempre la motivación del aprendiente en base a sus intereses y experiencias de vida, es de uso primordial en esta propuesta dirigida a hablantes de herencia de segunda y tercera generación, que atienden clases de español para nativos en los primeros niveles de preparatoria estadounidenses con niveles heterogéneos que oscilan entre A2 y B2.

Palabras clave: Hablantes de herencia, aprendizaje basado en proyectos y en el descubrimiento, el aprendiente como centro del aprendizaje, diversidad y la clase narrativa.

Abstract

With this proposal, we intend to create a learner-centered educational context where each class begins with a story, a song, a poem, a legend, or family history as the thread of the content, and the teacher acts as a mediator or facilitator of the educational experience, provoking and stimulating the learner with questions that arouse their desire to learn and investigate on their own, thus developing autonomous learning, love for their language and the study of the form and structure of formal language. The story is not the purpose of the lesson but an attempt to involve the learners in the content in an entertaining, enriching, creative, and motivating way, where they barely realize that they are expanding their knowledge of their inherited language and, at the same time it serves to introduce them to the understanding of their cultural heritage. In other words, serving as a meeting point between linguistic and cultural content represents the existing classroom diversity and fosters respect for differences. Finally, project-based, and discovery-based learning will be implemented in small and large groups, sometimes supported by gamification, using manipulatives and oral interaction strategies such as dramatization, dramatic play, puppet theater, and other strategies to promote oral and written interaction. The communicative and intercultural approach and a methodology based on play and activity, always seeking to motivate the learners based on their interests and life experiences, is of primary use in this proposal aimed at second and third-generation heritage speakers who attend Spanish classes for native speakers in the first levels of American high school with heterogeneous levels ranging from A2 to B2.

Key words: Heritage speakers, project-based and discovery-based learning, learner-centered learning environment, diversity, and the narrative classroom (Storytelling).

Índice de contenidos

1. Introducción	7
1.1. Justificación	8
1.2. Objetivos del TFE.....	11
1.2.1. Objetivo general	11
1.2.2. Objetivos específicos.....	11
2. Marco teórico	12
2.1. La clase narrativa	12
2.1.1. Las destrezass receptivas y productivas.....	13
2.2. Hablantes de herencia	14
2.2.1. En busca de una definición.....	14
2.2.2. Adolescentes	16
2.3. El aprendiente en el centro del proceso educativo.....	17
2.3.1. El funcionamiento del aula y la metodología.....	17
2.3.2. Del significado a la forma.....	17
2.3.3. Las estrategias.....	18
2.3.4. El aprendiente en el centro del proceso educativo y el maestro facilitador.....	19
2.3.5 Los materiales	19
3. Propuesta didáctica de intervención	20
3.1. Presentación	20
3.1.1. Metodología.....	21
3.1.2. Materiales y recursos.....	22
3.1.3. Dinámicas de grupo	22
3.1.4. Secuenciación de las unidades.....	22

3.2.	Objetivos de la propuesta didáctica	23
3.2.1.	Objetivo general	23
3.2.2.	Objetivos específicos	24
3.3.	Contexto.....	24
3.3.1.	Destinatarios y condicionantes.....	24
3.4.	Actividades.....	24
3.4.1.	Unidad 1: Identidad Cultural	25
3.4.2.	Unidad 2: Orígenes.....	29
3.4.3.	Unidad 3: Diálogo retórico	33
3.4.4.	Unidad 4: Tradición y folclore	36
3.4.5.	Unidad 5: Lección culminante.....	39
3.5.	Evaluación	43
3.6.	Cronogramas.....	47
4.	Conclusiones.....	48
5.	Limitaciones y prospectiva	51
6.	Referencias bibliográficas	53
7.	Anexos.....	57

Índice de tablas

Tabla 1. Desarrollo demográfico de los hispanos en EE. UU.....	8
Tabla 2. Desarrollo de las cinco unidades didácticas	25
Tabla 3. Rubrica bilingüe cualitativa y cuantitativa para evaluar la producción escrita	45
Tabla 4. Escala de valoración para la evaluación híbrida de la producción escrita	46
Tabla 5. Rúbrica de calificación para la producción oral y escrita	46
Tabla 6. Cronograma para la implementación de la propuesta.....	47

1. Introducción

La idea principal de esta propuesta es crear un contexto educativo centrado en el aprendiente donde cada clase comience con una historia, una canción, un poema, una leyenda o un cuento familiar, como hilo conductor del contenido. El maestro proporciona la experiencia educativa del discente, siendo mediador y facilitador del proceso, provocando y estimulando al aprendiente con preguntas que susciten sus ansias de aprender e investigar por su cuenta, desarrollando así el aprendizaje autónomo y sobre todo la curiosidad y el amor por su lengua y fomentando sus ansias de aprenderla.

Aunque las variedades del español pueden discernir significativamente, atendiendo a la población, el contexto y las pluralidades lingüísticas diatópicas, diastráticas o diafásicas de uso en el país, debido a la gran diversidad de hablantes de herencia, el propósito y pretensión de esta propuesta son la preservación del idioma y el desarrollo paulatino de una apreciación por este, integrando materiales auténticos y la cultura como elemento transversal y unificador del contenido, a la vez que aprenden un uso más formal y académico de su lengua heredada. La intención es partir, cuando sea posible, del lenguaje informal de contexto social ya adquirido en el hogar por los aprendientes de herencia, para su posterior análisis y puesta en común hasta llegar a un lenguaje más formal y de contexto más académico, fruto del estudio de la forma y la estructura lingüísticas, partiendo de la comparación de ambos contextos y el uso que en estos se hace del lenguaje.

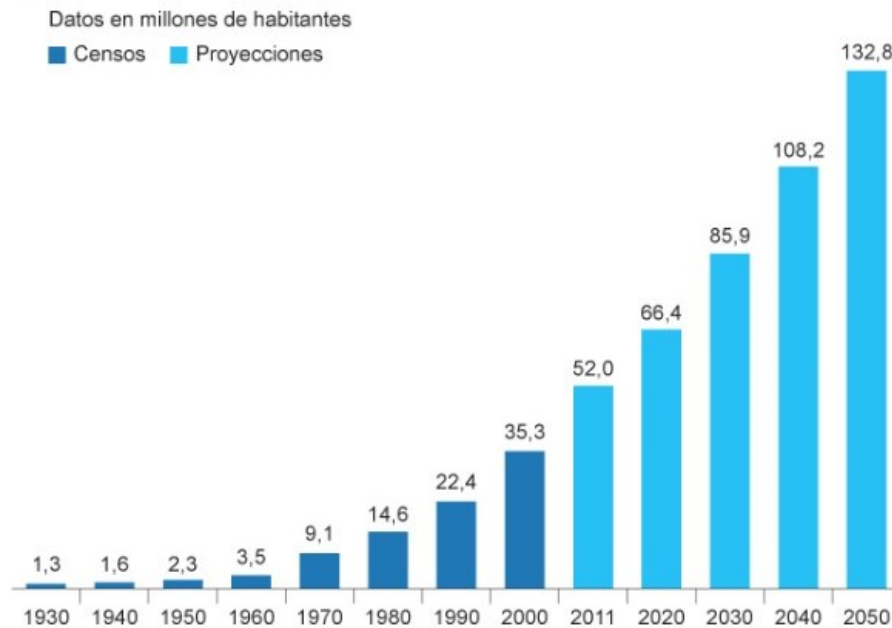
Esta propuesta está dirigida a los hablantes de herencia en un instituto de Estados Unidos de América en particular, sin embargo, podría aplicarse a cualquier grupo de aprendientes cuyas edades comprendan de los catorce a los dieciséis años y sean hablantes de español heredado, de segunda y tercera generación, cuyo nivel de conocimiento de la lengua oscile entre el A2 y el B2 según el *Marco común europeo de referencia* (en adelante *MCER*) (Consejo de Europa, 2002) y estén en su primer año de enseñanza formal del español.

1.1. Justificación

López Morales afirma en sus previsiones que, alrededor del año 2050, Estados Unidos llegará a ser el país con mayor número de hispanohablantes en la faz de la tierra (2006, p. 483).

Tabla 1

Desarrollo demográfico de hispanos en EEUU



Nota. Oficina del Censo de los Estados Unidos (2019) Rebeca Sánchez / El Mundo gráficos

Aun siendo el español la lengua natal o L1 de los hablantes de herencia, demasiado pronto esta se vuelve de uso secundario. A nivel funcional, afecta la competencia tanto lingüística como comunicativa de la L1 en el individuo (Montrul, 2012). Siendo este uno de los motivos que articula la intención primordial de esta propuesta de mejora paulatina de la expresión oral y escrita en los aprendientes de herencia, como más adelante se detalla. Teniendo en consideración lo afirmado por Fernández (2005) en cuanto a la dominancia del inglés y la percepción negativa del idioma familiar y su consecuente degradación, que ya ocurre tan pronto como en la segunda generación de hablantes de herencia, y que ocasiona que al terminar el bachillerato la dominancia del inglés prevalezca sobre el español heredado. Surge la necesidad de elaborar una propuesta didáctica para dar solución a la pérdida del idioma familiar que sufren los hablantes de herencia a partir de la segunda generación y las subsiguientes. Los hablantes de segunda generación hacen un uso del idioma reducido y

restringido al contexto familiar o social del grupo de amigos y por el camino, se pierde tanto una gran parte del léxico, como de la estructura del idioma, muchas veces por falta de uso o de oportunidades de comunicación en la lengua meta, y otras, por transferencia de las estructuras del idioma mayoritario y dominante, el inglés, al traducir sus pensamientos literalmente al español. Como, por ejemplo: *-I like swimming. -Me gusta nadando.* O en preguntas como: *-Who do you want to play with? - ¿Quién quieres jugar con? – What’s your name? - ¿qué es tu nombre?* y un largo etc. Por poner algunos ejemplos, sin adentrarnos en la pérdida de algunos de los modos verbales como es el caso del subjuntivo, que varios estudios demuestran que su presencia se reduce considerablemente en el español a partir de la segunda generación y en adelante en los hablantes de herencia (De la Puente-Schubeck 1991; Floyd 1978; Lantolf 1978; Gutiérrez 1994; Ocampo 1990; Spicer-Escalante 2003, Anderson-Mejías 2005). La narración (en diferentes formas, canción, poema, relato, leyenda, cuento popular, historia familiar, etc.) estará siempre presente para guiar cada lección, entrelazándose con el contenido de manera oportuna y significativa y sirviendo de puente entre el contenido lingüístico propio de la lección y el cultural o transversal. Cuya finalidad es la de motivar al aprendiente a conocer los productos, prácticas y perspectivas de la variada y rica diversidad de su cultura hispana con el afán de motivarles a apreciar su legado y su identidad cultural heredada, con el fin de alentarlos a preservar este legado lingüístico y cultural para así convertirse en un aprendiente autónomo y hablante intercultural como propone el *MCER* (Consejo de Europa, 2002). Además de articular una serie de sesiones de enseñanza que se centren en el perfeccionamiento y mejora de la expresión escrita y oral de los hablantes de herencia.

Este viaje cultural y lingüístico de los aprendientes de español como lengua heredada que nos entretiene, parte de la lengua como vehículo de expresión, que conecta con sus vivencias y experiencias personales de manera significativa y relevante y, que a la vez, está intrínsecamente ligada al mundo en el que viven. De este modo los aprendientes al adentrarse en el conocimiento del idioma forjarán su propio aprendizaje y a cada paso, construirán su propio conocimiento e interpretación de la lengua heredada, adentrándose cada vez más en el desarrollo y adquisición de esta, que más que una lengua, es un signo distintivo de identidad, legado cultural y enriquecimiento personal. Solo aprendiendo a apreciar la lengua de herencia, a quererla, a mimarla, pueden los discentes superar los sentimientos de

desarraigo y alejamiento que provoca vivir en un país donde se promueve el monolingüismo y están con frecuencia obligados a aprender una única lengua de manera sustractiva demasiadas veces en perjuicio de la propia. Puesto que la lengua se transmite de generación en generación, cuando no hay transmisión de la lengua intergeneracional se produce lo que se conoce como desplazamiento a la lengua mayoritaria, en nuestro caso al inglés y la consecuente pérdida de la lengua del hogar, el español o lengua heredada. En un estudio en 35 países diferentes de Lieberson et al. (1975) concluyó que este desplazamiento hacia la lengua dominante se produce de manera mucho más rápida en Estados Unidos que en ningún otro país. Así, algunos factores que influyen en la pérdida del lenguaje natal como los socio-afectivos, la temprana inmersión en clases donde solo se habla inglés, el género y el nivel educativo o socioeconómico, el estatus inferior de la lengua del hogar en el país, la poca exposición al idioma del hogar en contexto académico y el escaso uso del idioma natal en diferentes contextos, por mencionar algunos de los factores determinantes, aunque que pudieran parecer impredecibles o incontrolables, no obstante y según Goldstein (2004), las interacciones únicamente en inglés pueden provocar un cambio en la preferencia del idioma y ocasionar la pérdida del idioma heredado o su degradación. Asimismo, el vivir en una comunidad que no habla el idioma de sus padres o el mero hecho de que sus hermanos y hermanas solo hablen inglés, puede también ocasionar que la lengua natal caiga en desuso. Esto se debe a que como afirma Goldstein (2004) a que el desarrollo de las destrezas de la lengua y el mantenimiento de las ya adquiridas se complica cuando se reduce o minimiza el *input*, es decir, la escucha de la lengua. Por estas razones, elaboramos una propuesta que presenta el idioma como un rasgo distintivo del individuo y que suscita la curiosidad por las prácticas, productos y perspectivas de la cultura heredada de sus padres y ancestros. Con la imperiosa pretensión de preservar la lengua madre y fomentar un sentimiento de orgullo e identidad al hablarla y escribirla cuando sea necesario y sin miedo a ser cuestionado o avergonzado. Así como de expandir su uso fuera de los límites del hogar y la escuela.

1.2. Objetivos del TFE

1.2.1. Objetivo general

- Desarrollar una propuesta didáctica que permita fomentar el uso comunicativo en los cuatro dominios de la lengua, como hablante intercultural y, además, proporcionar oportunidades para desarrollar el aprendizaje autónomo, así como promover la apreciación por el idioma heredado por los hablantes de herencia en Estados Unidos cuyo nivel heterogéneo oscila entre el A2, B1 y el B2 según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002).

1.2.2. Objetivos específicos

- Proporcionar estrategias y actividades que permitan expandir el léxico desde el ámbito social hasta el académico y en sus variados y ricos registros de uso tanto diatópicos, diafásicos y diastráticos.
- Promover el uso de forma consciente y conocimiento de unidades léxicas complejas como modismos y expresiones de uso cotidiano de manera eficiente, pragmática y culturalmente apropiada.
- Proporcionar oportunidades para realizar tareas de escritura y comunicación oral guiada e improvisada para consolidar la escritura y el uso natural del idioma en diferentes contextos, registros y para diferentes audiencias.
- Revisar bibliografía específica sobre los hablantes de herencia adolescentes, para ampliar el conocimiento sobre sus características y como atender a sus necesidades individuales eficazmente.
- Inspirar la apreciación por el idioma de herencia a través de un uso creativo de la lengua tanto escrita como oralmente y en conjunción con todo el bagaje cultural y experiencias de vida de los aprendientes.

2. Marco teórico

Para conseguir tal ansiada pretensión, tres elementos deben estar perfectamente alineados y sincronizados por el beneficio del proceso educativo y la percepción positiva de este, por los hablantes de herencia. La clase narrativa, los hablantes de herencia y el aprendiente como eje vertebrador de la pedagogía y la didáctica. La gramática narrativa, se propone como una técnica que suscite la curiosidad, la relación personal con las historias y la evocación de sentimientos y emociones derivados de esa relación personal. Por lo que proporciona un contexto escolar enfocado en la potenciación de la competencia comunicativa de los hablantes de herencia, usando estas historias de la vida, cuentos, anécdotas de nuestros aprendientes, que involucran la cultura y aquellos elementos auténticos que forman parte de la vida de nuestros estudiantes, empleando los principios de un enfoque comunicativo, orientado a la acción e integrador de las cuatro destrezas lingüísticas, más la intercultural.

2.1. La clase narrativa

La finalidad de la clase narrativa es la presentar el español de una manera lúdica, relevante, creativa y significativa, implementando la narración como elemento unificador de cada lección (ver anexo 31) para observar la idea de puesta en práctica e implementación de la clase narrativa propuesta en contexto. De manera similar a lo que sugiere Kieran (2010), en referencia al uso del cuento en el aula. La historia no es la finalidad de la lección, sino un intento de involucrar a los aprendientes de ELE en el contenido de una manera amena, donde apenas se percaten de que están adquiriendo los objetivos de la lección y sus contenidos, y a la vez, sirva para activar su conocimiento previo. Como afirma Bruner (1990): “lo que no se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria” (p. 66) y teniendo en cuenta que el ejercicio imaginativo aporta sentido a la experiencia y agiliza la memoria debido a la estructura narrativa de esta, como años más tarde reiteraría Brunner (2004). Con la historia se entrelazará el contenido propio de la lección usando materiales auténticos (artículos web, revistas digitales, textos literarios, etc.), con el contenido transversal involucrando la cultura para representar la diversidad existente en el aula y aprovechar el conocimiento que los aprendientes ya tienen, transmitido de generación en generación por sus familias, sus fondos de conocimiento, buscando siempre estrategias de habla estructurada de uso del idioma con

propósito y representando la realidad para y por la “realidad”, de manera significativa y auténtica; al servicio de sus intereses, pasiones y curiosidad hacia su legado cultural. El despertar la curiosidad por este rico legado cultural, dará propósito al uso del español no solo dentro del contexto escolar pero también más allá de este. Muchas de las actividades están diseñadas como investigaciones familiares donde deben usar el idioma con familiares o en la comunidad con el objetivo de reunir información sobre ciertos aspectos culturales, por ejemplo, cuentos populares, leyendas, historias de familia, momentos difíciles, la inmigración, recuerdos de la infancia, etc. Estas historias deben ser recolectadas y transcritas literalmente como se las han contado y luego formarán parte del contenido de las clases para su posterior estudio y mejora de la redacción hasta llegar a una estructura más formal o académica del idioma, siempre desde el respeto a las variedades lingüísticas de sus familiares. Como bien resaltó Mendoza (2004), los recuerdos se albergan en nuestra memoria narrativa y dan significado a la experiencia de aprendizaje.

2.1.1. Destrezas receptivas o interpretativas y destrezas productivas o expresivas

Las destrezas lingüísticas son las “formas en que se activa el uso de la lengua” (Centro Virtual Cervantes, 1997-2014). Nos referiremos con el término destrezas a los cuatro modos en que se produce la mencionada activación: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral o auditiva y expresión oral. En esta propuesta clasificaremos las destrezas según el intercambio comunicativo en receptivas y productivas, aunque nos centraremos más en el desarrollo de las destrezas productivas o expresivas como son la expresión oral y escrita. Cabe mencionar que unas destrezas dependen de las otras en cierta medida y que mayoritariamente emplearemos un enfoque integrador donde las destrezas se trabajen conjuntamente, aunque el mayor énfasis recaiga las segundas. Evidentemente para poder exponer un trabajo de investigación en sus propias palabras, el aprendiente debe poner en funcionamiento sus competencias auditivas primero y lectoras después para poder llegar a analizar y evaluar lo escrito y elegir aquellos detalles o ideas más relevantes que terminarán formando parte de su exposición. Además, como señala Brown (2001) la enseñanza basada en proyectos donde los aprendientes trabajan en grupos es una de las situaciones donde las destrezas se trabajan indisolublemente o de manera integrada (p.233), y como resaltaremos más adelante será esta la metodología de trabajo que primará para vertebrar esta propuesta. En su tabla resaltando

las principales diferencias entre las destrezas receptivas y productivas Cassany, Luna y Sanz (1994), señalan que, aunque las destrezas productivas requieren un dominio no tan amplio del idioma, sin embargo, el aprendiente debe elegir la forma lingüística para producir el mensaje deseado (p. 93), lo que le otorga cierta autonomía y creatividad a la hora de expresarse. Siendo este el aspecto fundamental que trabajaremos, la elección consciente de lo que se dice, como se dice y para qué se dice efectuado por el aprendiente dependiendo de su audiencia, el contexto y el registro del idioma. Para ello, trabajaremos aspectos tan importantes como las micro habilidades necesarias para tal fin como la búsqueda de información, la selección lingüística y la adecuación al receptor como propone Cassany, Luna y Sanz (1994).

El trabajo de la expresión oral y escrita se llevará a cabo implementando materiales auténticos que forman parte de la vida y cultura del aprendiente como: leyendas, anécdotas o historias familiares, cuentos populares, poemas, canciones, cortometrajes, etc. Siempre con la intención de añadir un componente de relevancia y autenticidad al material de estudio y motivar al aprendiente. Se partirá de la forma informal para llegar a la formal y académica tras el detenido y conciso análisis de esta y desde el respeto a las variedades lingüísticas de sus países de origen enfatizando el registro de uso y la audiencia a quien va dirigida la redacción o la exposición.

Las actividades propuestas para la mejora de las destrezas orales y escritas son de tipo variado pasando por las investigaciones familiares y culturales, el juego de roles, teatro de marionetas, la dramatización, la circunlocución, estrategias de habla estructurada, exposiciones, etc., siempre pretendiendo la interacción y participación del aprendiente y el uso con propósito de la lengua tanto oral como escrita en contextos reales.

2.2. Hablantes de herencia

2.2.1. En busca de una definición

Debemos tener en cuenta que los hablantes de herencia no son una población homogénea de individuos cortados por el mismo patrón, así podemos encontrarnos con bilingües secuenciales, que los primeros años de su infancia atraviesan un período de monolingüismo exclusivamente basado en la lengua heredada, como afirman Armon-Lotem y Meir (2019), ya que apenas se exponen a la lengua mayoritaria. Cabe mencionar que algunos hablantes de herencia son bilingües simultáneos, conviven y usan ambas lenguas más o menos desde la

temprana edad e indistintamente, pudiéramos pensar el caso de que sus padres les hablen en diferentes lenguas. Quizá algunos hablantes de herencia jamás hayan visitado el país de donde provienen sus padres, o puede que vayan a menudo. Lo que nos indica que esta población de estudiantes es muy heterogénea y plural en cuanto al uso del idioma y herencia cultural. Pudiera pasar, que algunos hablen español con su grupo de iguales, como también pudiera ocurrir que terminen sintiendo vergüenza al hablar una lengua considerada de menor estatus o minoritaria y que tantas veces ha resultado en la discriminación que han sufrido sus progenitores, y sea este el motivo por el cual tiendan a evitar usarla. Hay muchos factores, aunque no solo se limitan a los mencionados, que hacen difícil encontrar una definición acertada para estos aprendientes. Al revisar la historia, se aprecia que a los hablantes de herencia se les ha “precariamente definido” de muy diversas maneras, demasiadas veces resaltando únicamente sus carencias, como por ejemplo, desde el término “*Semi-Speakers - Semi-Hablantes*” acuñado por (Dorian, 1981), pasando por el concepto “*Pseudo-Bilinguals - Falsos Bilingües*” de (Baker and Jones, 1998) o “*Incomplete Acquirers-Adquirientes Incompletos*” (Montrul, 2002) o “*Early Bilinguals-Bilingües Precoces -*” de (Kim et al. 2006) hasta “*Recessive Bilinguals-Bilingües Recesivos*” por (Sherkina-Lieber et al., 2011), sin embargo, ya en el 2005 en Canadá el doctor Cummins, (2005, p. 585) promovía el término de “*Heritage speakers – Hablantes de herencia*” más adecuado, oportuno y positivo, que adoptaremos en esta propuesta, ya que no etiqueta a los aprendientes de español como un grupo demarcado por sus deficiencias o carencias, sino que contempla sus cualidades como una virtud o característica enriquecedora derivada del legado cultural de sus ancestros y sus diversas habilidades lingüísticas. Debiéramos entonces buscar una definición más acertada para determinar cuándo un hablante de español es un hablante de herencia en EE. UU., *Heritage Speaker*, así de las definiciones más extendidas nos centraremos en la que define al hablante de herencia en como: aquel aprendiente que se ha criado en un hogar cuya lengua no es el inglés, entiende o comprende vagamente la lengua de herencia y en cierta medida es bilingüe en inglés y su lengua heredada como lo describe Guadalupe Valdés (2001), al estar esta definición más centrada en las virtudes del hablante y no en sus carencias. Siendo esta la mentalidad positiva, la que queremos inculcar en nuestros aprendientes de herencia. La lengua como signo distintivo de identidad cultural, que conforma, aporta y enriquece su personalidad e intelecto como seres o entes culturales.

2.2.2. Adolescentes

Fernández (2005) resalta la dominancia del inglés y la percepción negativa, con su consiguiente distanciamiento, del idioma familiar, por los hablantes de herencia de segunda generación, lo que ocasiona que al terminar el bachillerato la dominancia del inglés prevalezca sobre un español a menudo ya muy deteriorado. Esta degradación o pérdida del lenguaje, se exagera en la tercera generación donde el idioma dominante es el inglés y mayoritariamente los hablantes son monolingües, (Muñoz Molina, (2006, p.724). No debemos obviar, que en el caso concreto de los EE. UU. se ha desarrollado una variedad de hablas que conforman un dialecto fuertemente caracterizado por el contacto con el inglés. Muchas veces mezclando los idiomas dependiendo del dominio de sus destrezas en ambos, conocido en nuestro caso, como el comúnmente aclamado "Spanglish" que varía sustancialmente dependiendo de la comunidad de uso y el dominio de ambos idiomas, o integrando el concepto de "translenguaje" como afirma García (2009), al explicar que, este es el acto que realizan los aprendientes bilingües para acceder a diferentes rasgos de su repertorio lingüístico con el fin de maximizar su potencial comunicativo (p. 140). Sin embargo, el objetivo es dar respuesta y mitigar esa distanciamiento paulatina que los hablantes de herencia sufren generación tras generación y acercar a los aprendientes al idioma español de una manera lúdica, creativa y amena para despertar la pasión por su lengua heredada y percibirla de manera más positiva y como propia de su legado cultural y poder usarla con total confianza. El mantenimiento de las habilidades que ya poseen y su expansión, el desarrollo de las competencias de lecto-escritura y fomentar el aprendizaje de una variedad de la lengua estándar o prestigiosa, afirma Valdes (2000, p.390), que debieran ser las principales metas en la enseñanza de la lengua a los hablantes de herencia. Sin embargo, el respeto por las variedades diafásicas, diatópicas y diastráticas es clave para que los estudiantes se sientan valorados y emocionalmente motivados para aprender la lengua como afirma Wiley (2008), cuando explica que, si el énfasis se pone en hablar "correctamente", los estudiantes de lenguas heredadas pueden sentirse estigmatizados a causa de sus conocimientos lingüísticos en su propia variedad lingüística y perder la motivación para continuar aprendiendo español. Es preciso respetar las diferencias regionales y darles bienvenida en el aula para que el aprendiente adolescente se sienta aceptado, incluido y valorado como ente cultural. Los aprendientes llegan a la clase con un bagaje cultural que es un activo, todo el conocimiento de su cultura heredada transmitida por

sus padres, es crucial para que se sientan aceptados y a la vez, un excelente recurso que enriquece el proceso educativo de manera significativa y les brinda la oportunidad de brillar en el aula. Moll et al. (1992), utilizan el término "Fondos de conocimiento - *Funds of knowledge*" para referirse a aquellos "conjuntos de conocimientos y aptitudes acumulados históricamente y desarrollados culturalmente que son esenciales para el funcionamiento y el bienestar del hogar o del individuo" (p. 133). Esta propuesta refuerza y reafirma la presunción de González & Moll (2002) de que los individuos son competentes y tienen conocimiento, y que este conocimiento lo han obtenido de sus experiencias en la vida (p.625). De esta manera en el aula se usará una pedagogía centrada en el estudiante como aconseja Carreira (2004), en su realidad y en sus necesidades con la finalidad de despertar apreciación, pasión y amor por la lengua e identidad cultural de sus seres queridos y ancestros.

2.3.El aprendiente en el centro del proceso educativo

2.3.1. El funcionamiento del aula y la metodología

La metodología de esta propuesta adopta un enfoque comunicativo y orientado a la acción, con actividades que abarcan desde la simulación veraz de la realidad, hasta la interacción con la familia y amigos más allá del contexto escolar, con el afán de desarrollar la competencia comunicativa de los aprendientes en contextos reales de uso de la lengua. Para ello muchas de las actividades pretenden integrar varias destrezas que confluyen simultáneamente, por ejemplo, escuchar y escribir al investigar aspectos de su cultura con un familiar, presentar sus hallazgos en sus propias palabras, etc. Estas actividades estarán destinadas a expandir el conocimiento en los cuatro dominios de la lengua, además de la interacción cultural, e incluirán el movimiento de todo el cuerpo, así como señalan Judson y Egan (2013), "La primera herramienta para la comprensión del mundo es nuestro cuerpo" (p. 348); y por último, se implementará un aprendizaje basado en proyectos, en la actividad y por descubrimiento en pequeño y gran grupo, donde el aprendiente sea el centro del proceso educativo, apoyada a veces en la gamificación, empleo de manipulativos y estrategias de interacción oral como la dramatización, el juego dramático, teatro de marionetas, etc. y algunas otras estrategias extraídas de la *Gramática de la fantasía* de Rodari (2012), como el binomio fantástico o ¿Qué pasaría si...?, etc. La finalidad es el uso creativo de la lengua en contextos reales y en sus cuatro

dominios con predominio interactivo basado en el respeto a la diversidad y las diferencias existentes en el aula entre compañeros. El alumno y el proceso son más importantes que el producto en sí mismo, siendo los procedimientos seguidos para la realización de proyectos y tareas donde esta propuesta centra más su atención. Es decir, en el cómo se ha logrado más que el qué se ha logrado.

2.3.2. Del significado a la forma

La enseñanza de la gramática se abordará en base semántica estimulando y fomentando el estudio del uso y el funcionamiento del lenguaje siempre en contexto y con finalidad comunicativa, como sugiere Honrubia (1994). Será esta la herramienta que permitirá adquirir la comprensión de la estructura del idioma y se enfocará en el significado íntimamente ligado a la forma y nunca como un fin en sí misma. Ruiz Campillo (2007) explica la indisolubilidad de forma y significado y como ambas crean una unidad simbólica inseparable. Partiremos de la estructura en contexto para luego analizar y comprender sus normas de adecuación y uso de manera deductiva unas veces e inductiva otras. Así como el uso de la metáfora para estimular la imaginación y la creatividad de los aprendientes. Decía Lake (2011) que la metáfora es el lenguaje de la imaginación; ya que es más común de lo que podríamos suponer en nuestras conversaciones cotidianas. Como se ha apuntado anteriormente, se implementará un enfoque comunicativo, integrador, intercultural y orientado a la acción, cuya finalidad es el intercambio de significado efectivo por parte del aprendiente, desde el respeto a la multiculturalidad y diversidad del aula y que estimule la creatividad en todas las vertientes del uso y adquisición del español como segunda lengua, acentuando su finalidad comunicativa, expresiva y cultural. Y, además, atendiendo a los matices de intencionalidad del mensaje desde la sociolingüística y la sociopragmática.

2.3.3. Las estrategias

Las estrategias utilizadas son variadas e incluyen la gamificación, estrategias de habla estructurada, circunlocución, proyectos sobre cultura, investigaciones familiares, etc. El método de trabajo busca la interacción y participación activa del aprendiente trabajando por parejas, en pequeño grupo, grupos mixtos y gran grupo. Se modelan las actividades antes de comenzar para luego ir liberando la responsabilidad del trabajo, pasando por trabajo en pequeño grupo y por parejas, para que los estudiantes puedan aprender los unos de los otros

reduciendo así el filtro afectivo al relacionarse con sus compañeros y compañeras con mayor confianza, aumentar su receptividad y reducir el nivel de ansiedad como bien apuntaba Krashen (1993), antes de comenzar y enfrentarse al trabajo independiente o individual.

2.3.4. El aprendiente en el centro del proceso educativo y el maestro facilitador o mediador

El aprendiente es el centro del proceso educativo y sus necesidades e intereses prevalecerán en cada sesión para incrementar su motivación y ganas de aprender, al adentrarse en su legado cultural. De este modo el maestro actúa como mediador o facilitador de la experiencia educativa, provocando y estimulando al aprendiente con preguntas que susciten sus ansias de aprender e investigar por su cuenta, desarrollando así el aprendizaje autónomo y fomentando el amor y pasión por la lengua de herencia. Por así decirlo, el maestro proporciona los medios para que el estudiante desarrolle autonomía en el aprendizaje y así decida como y de qué manera, quiere mostrar lo que sabe o ha aprendido durante el proceso.

2.3.5. Los materiales

Muchos de los materiales serán de elaboración propia, algunas veces confeccionados por el maestro, pero mayoritariamente elaborados por el aprendiente, bien en el aula o fruto de sus investigaciones familiares como: cuentos, anécdotas, poemas, leyendas, historias familiares, objetos culturales, etc. Sea cual sea el propósito de la sesión, todos los materiales serán auténticos y relacionados con las vidas de los aprendientes, no se usarán simulaciones o representaciones de la vida real, de no ser estrictamente necesario. Como bien apunta Martínez (2011), se trata de proporcionar muestras reales de la lengua para que el aprendiente amplie su repertorio lingüístico y pueda elegir de este, los elementos que necesite en cada caso (p. 594). Se trata de traer la realidad al aula, con textos dictados por sus familias y con objetos de uso cotidiano, que forman parte de la vida de los aprendientes que pueden tocar, sentir, describir y compartir con el resto de las compañeras y compañeros a través de múltiples sentidos.

3. Propuesta didáctica de intervención

3.1. Presentación

Esta propuesta consta de cinco unidades didácticas, la primera de ellas es completamente en inglés Identidad cultural, donde la historia que guía la lección son sus propias vivencias y las de sus familias. Aunque las instrucciones están en inglés, se espera que los productos elaborados por los aprendientes y sus interacciones en el aula sean completamente en español. La idea es conocer en que idioma piensan los estudiantes al analizar sus traducciones, interacciones, explicaciones e incluso las interpretaciones que hacen de las instrucciones. La segunda unidad es orígenes donde partiendo de un texto literario los aprendientes deben investigar diferentes aspectos de la cultura de los países hispanos y de la de sus padres. La tercera es el diálogo retórico, que pretende acercar al aprendiente al mundo del lenguaje literal, figurado y algunas locuciones idiomáticas que son de crucial importancia, para comprender y usar eficientemente su lengua heredada. La cuarta es tradición y folclore donde la historia que guía la lección es una leyenda popular de México y los aprendientes deben investigar una historia educativa o leyenda del país de sus progenitores o del país que representan en el proyecto embajadores que detallaremos a continuación y presentarla en clase. La quinta y última sesión es una evaluación global del proceso, su ejecución, las metodologías y estrategias empleadas, para averiguar hasta qué punto el objetivo principal de la propuesta se ha cumplido, cómo los aprendientes han adquirido el contenido de cada unidad o qué contenido debemos reforzar, es decir, las lagunas en el aprendizaje, y que también sirva como autoevaluación del docente y, en definitiva, de qué aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje son susceptibles de mejora.

Esta propuesta implementa un aprendizaje basado en proyectos, aparte, durante el transcurso de las unidades, se integrará una parte que fluye paralela a estas, donde cada estudiante se convertirá en el embajador de un país donde el español es el idioma oficial. Buscando información de forma autónoma y a su ritmo para satisfacer diferentes puntos de control mediante aprendizaje por descubrimiento. Este proyecto dura todo el año escolar y va entrelazándose con el contenido curricular de la propuesta a medida que las unidades y el curso avanzan, sin embargo, durante esta propuesta los estudiantes elaboran solo tres de los quince puntos de control de que consta el proyecto embajadores. No forma parte de ninguna

unidad en sí, sino es un intento de acercar al estudiante a su legado cultural de una manera más amena y autónoma, investigando por su cuenta. Se lleva a cabo una vez por semana y todos los días de bloques (clases de 1 hora y 40 minutos). Los aprendientes trabajan en su proyecto cultural en diferentes momentos y puntos de control durante la propuesta didáctica. Por ejemplo, en el primer punto de control: del que se muestran ejemplos visuales de los proyectos rematados por los aprendientes este mismo año (ver anexo 24), estos deben elaborar un cartel explicando e investigando información etimológica, etnológica, demográfica y geográfica del país que representan. Así primero, buscan información sobre el significado y origen del nombre del país, segundo, la significancia de la bandera y de cada uno de sus colores, en tercer lugar, realizan un estudio demográfico y etnográfico para mostrar la población, las lenguas del país, las distintas lenguas de los nativos incluyendo los tan variados e interesantes dialectos, y, por último, la geografía, mostrando un mapa político del país explicando en qué continente se halla y cómo está dividido: estados, provincias, comunidades, etc. Tras la elaboración del cartel los estudiantes presentan su trabajo primero individualmente y luego, en parejas elaborando un párrafo comparando la cultura y usando los conectores del discurso proporcionados por el maestro (ver anexo 36). Luego elaboran el punto de control 2 que trata de la gastronomía del país seleccionado como en los ejemplos suministrados (ver anexo 25), y el último y tercer punto de control que los aprendientes hacen durante esta propuesta, es Monumentos y lugares de interés del cual también se proporcionan ejemplos al final de la propuesta (ver anexo 26). El punto de control 4 que por motivos de tiempo no se ha podido integrar en estas unidades didácticas, trata sobre la comunicación no verbal (ver anexo 27), en el cual se muestra la lección introductoria y los aprendientes deben explorar la kinésica en los países de los que son embajadores.

3.1.1. Metodología

Se empleará una metodología activa, participativa e interactiva cuyos enfoques principales son la comunicación e interacción y una serie de tareas/proyectos formativos y preparatorios destinados a la consecución de un producto/tarea final que servirá a su vez como evaluación sumativa donde los estudiantes demostrarán la adquisición de los conocimientos objeto de estudio y su aplicación a un caso real, auténtico y práctico. La metodología usa un enfoque comunicativo orientado a la acción intercalado con ciertos matices del enfoque por tareas, puesto que las tareas formativas están destinadas a apoyar siempre un proyecto final. Es una

metodología basada en proyectos, muchas veces más allá del contexto escolar como las tareas de investigación familiar y cultural y otras veces dentro del contexto escolar. El alumno es el centro del proceso educativo y maneja el tiempo a su conveniencia según las necesidades a veces individuales y del grupo cuando sea el caso. El maestro proporciona los materiales y la experiencia educativa como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, guiando y mediando a los aprendientes para orientarlos en la consecución de sus proyectos.

3.1.2. Materiales y recursos

Los materiales didácticos son variados y se describen en el desarrollo de cada unidad en detalle y van desde lo más tradicional, papel y lápiz, a la implementación de distintos programas multimedia, gamificación y el aprovechamiento de la tecnología de la información. Así se usan desde diccionarios, imágenes con asociaciones textuales, culturales y simbólicas, hasta las investigaciones familiares y en la web. Para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes se ofrece soporte y acomodaciones como: medios audiovisuales, marcos y comienzos de frase, respuestas binarias, redondear la respuesta correcta, organizadores gráficos (KWT, mapas mentales, redes de palabras, etc.), grupos de discusión, estaciones de trabajo, clasificación de palabras, compartir y responder por parejas, habla estructurada en pequeño y gran grupo, refuerzo como tiques de entrada y salida.

3.1.3. Dinámicas de grupo

A lo largo de cada unidad, los aprendientes realizarán proyectos y tareas formativas en pareja, pequeño grupo, mesas redondas (toda la clase) e individuales, que a la vez que sirven para evaluar los conocimientos previos y adquiridos, también informan y evalúan la efectividad del proceso educativo para realizar las modificaciones y adaptaciones pertinentes teniendo en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes, sus distintos estilos de aprendizaje y múltiples inteligencias. Las dinámicas se describen en detalle en el desarrollo de cada unidad.

3.1.4. Secuenciación de las unidades

Cada unidad consta de una secuencia didáctica de tres sesiones de 50 minutos cada una y una cuarta sesión de 1 hora y 40 minutos que ocurre una vez por semana en los días de bloques que se dedicará al proyecto embajadores detallado al inicio de esta propuesta. Estas sesiones o lecciones están divididas en diferentes etapas de aprendizaje. Comenzando con la exposición de la agenda para el día y los objetivos generales y específicos. Activación del

conocimiento previo y despertar de la curiosidad del discente. Desarrollo de las actividades preparatorias e investigación y terminado con una etapa de cierre para evaluar los conocimientos adquiridos e informar al proceso de contenidos susceptibles de volver a enseñar o reforzar y posibles adaptaciones. Todas las sesiones están diseñadas con similar estructura para favorecer la rutina y predictibilidad del proceso de aprendizaje.

3.2. Objetivos de la propuesta didáctica

3.2.1. Objetivo general

- Proporcionar un espacio de investigación de la cultura y la lengua heredadas por los aprendientes a los que se destina esta propuesta. Además, estas cinco unidades servirán como una preevaluación no solo del proceso completo, sino también para comprender las necesidades emocionales y lingüísticas de los aprendientes, así como sus conocimientos sobre la cultura y lengua heredada y elaborar futuras sesiones en base a la información y datos obtenidos, tanto en las actividades de evaluación formativa como sumativa durante todo el proceso más la tertulia de autoevaluación y retroalimentación y las encuestas de la última sesión de la unidad culminante.
- Mejorar y perfeccionar las destrezas productivas del hablante de herencia por medio de la exposición a la cultura y el estudio del lenguaje y su estructura, siendo los siguientes objetivos comunicativos y lingüísticos que abordaremos a lo largo de esta propuesta y como introducción, ya que está programada para ocurrir al principio del año escolar: la puntuación, el acuerdo en género y número entre los elementos de la oración (artículo, sustantivo, adjetivos, adverbios, el número del verbo, etc.), la cultura y sus elementos, las unidades fraseológicas, los conectores del discurso para un diálogo fluido y el texto narrativo y sus elementos, contraste imperfecto-indefinido, contraste entre la estructura del lenguaje hablado informal y formal, el lenguaje escrito formal, elaboración de textos propios, redacción, exposición, etc. con tareas como: la investigación, las entrevistas, los proyectos culturales y la lectura de textos auténticos, las exposiciones, la dramatización, etc. sentarán las bases para la mejora de la expresión oral y escrita.

3.2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos se complementan con los correspondientes a cada una de las actividades de las unidades didácticas, como describimos en el apartado 3.4.

- Interaccionar con textos literarios, populares y auténticos para extraer información, ideas clave, adquirir vocabulario.
- Perfeccionar las destrezas productivas del idioma español es decir la expresión oral y la escrita en contexto y con intencionalidad.

3.3.Contexto

3.3.1. Destinatarios y condicionantes

Los destinatarios de esta propuesta son un grupo de aprendientes de español en un sistema de enseñanza monolingüe en inglés de Estados Unidos de América con un nivel de dominio de la lengua heterogéneo que oscila entre A2, B1 y B2 según el *MCER* (Consejo europeo, 2002). El grupo de alumnos es multicultural y son hablantes de herencia de segunda y tercera generación cuyas edades oscilan entre los catorce y dieciséis años. En la justificación de esta propuesta exponemos minuciosamente las características de los destinatarios a los que se dirige esta propuesta, así como sus necesidades, tanto emocionales, como sociales y lingüísticas, entre otras.

Por ende, la propuesta debe incluir rasgos culturales que forjan sus diversas identidades para representar la pluralidad del aula y que fomenten el respeto a las diferencias, la diversidad, la inclusión, colaboración e interacción de los miembros de la comunidad educativa, pero sobre todo el amor por su lengua heredada. Asimismo, el acercamiento a los distintos rasgos y elementos de la cultura de sus padres pretende despertar el deseo de aprender y apreciar la lengua natal de sus progenitores y su estructura formal.

3.4. Actividades

Esta unidad por ser la primera está completamente en inglés intencionalmente, sin embargo, se les pide a los aprendientes que todas las tareas y proyectos se realicen en español. El propósito es, mediante la observación directa, averiguar cuál es el idioma de preferencia del

aprendiente y observar cómo interpretan las instrucciones y traducen sus pensamientos del inglés al español.

Tabla 2

Desarrollo de las cinco unidades didácticas de la gramática narrativa para hablantes de herencia en EE.UU.

3.4.1. Unidad 1: Identidad cultural		
<p>Objetivo General: Explorar el concepto de cultura y el papel que desempeña en las percepciones personales y analizar el proceso de comunicación para desarrollar normas de debate colaborativo.</p> <p>Objetivos específicos: Definir la cultura y sus elementos, comprender cómo afecta la cultura a quiénes somos y a cómo nos comportamos, y describir las normas convenientes para una discusión respetuosa en grupo en el aula y en la vida real. Además, aprender a usar los signos de puntuación para denotar significado y el acuerdo en género y número de los distintos elementos de la oración.</p>		
Contenidos		
<p>Conceptuales: Campo léxico de la Cultura, elementos que la conforman como los símbolos, tradiciones, pautas de conducta, creencias, hábitos, etc. e identidad cultural. La puntuación y cómo afecta al significado (la coma, el punto y seguido, el punto y aparte, punto y coma, dos puntos, signos de admiración, e interrogación, etc.). La concordancia en género y número entre los elementos de la oración (artículo, sustantivo, adjetivo, etc.).</p>	<p>Procedimentales: Respetar los turnos de palabra. Elaborar un párrafo u oraciones combinando y eligiendo los elementos de la puntuación para expresar un mensaje concreto o deseado. Exponer o presentar para una audiencia determinada en tus propias palabras. Analizar textos para diferenciar el significado según la puntuación.</p>	<p>Actitudinales: Apreciar la cultura de los demás desde la perspectiva de la cultura estudiada y no de la propia. Respetar las diferencias y apreciar los productos, prácticas y perspectivas de las culturas estudiadas. Apreciar los distintivos rasgos culturales de compañeros y compañeras.</p>

Competencias: Saber aprender, se fomentará el aprendizaje autónomo, la competencia comunicativa oral y escrita y la interacción sociocultural y afectiva de los miembros de la comunidad educativa.

Metodología: Referirse al punto 3.1.1.

Dinámicas de grupo: Referirse al apartado 3.1.3.

Secuenciación: Detallado en el apartado 3.1.4 por ser esta, común a todas las sesiones.

Primera sesión

Introducción (10 min): Saludo y compartimos algo para la clase, luego un juego de palabras sobre cultura, para activar el conocimiento previo. Tras unos 3 minutos mostramos el objetivo: al final de la lección, seremos capaces de definir la cultura y sus elementos, comprender cómo afecta la cultura a quiénes somos y a cómo nos comportamos, y describir las normas convenientes para una discusión respetuosa en grupo en el aula y en la vida real. Aprenderemos el uso de los signos de puntuación y el acuerdo en género y número de los elementos principales de una oración. Tres estudiantes elegidos al azar leen el objetivo simultáneamente, desglosamos o deconstruimos los objetivos en pequeñas partes más sencillas para que todos los aprendientes comprendan las expectativas, por ejemplo: centrarse en definir la cultura, luego sus elementos, los signos de puntuación y ejemplos, elementos de la oración, etc. Para ello podemos: utilizar elementos visuales y expresión kinestésica para ayudar a los alumnos que necesiten extra refuerzo y solicitar que algunos voluntarios simulen o interpreten un escueto debate para modelar el procedimiento y las normas de interacción en gran grupo.

Lectura en grupo y juego de roles: Incluimos la lectura: signos de puntuación de Luis C. Infante, extraída del libro *Situaciones – Spanish for mastery 3* (Valette, Valette, and Carrera-Hanley, 1994, pp. 146–150) (ver anexo 34), con la que trabajaremos los signos de puntuación y la concordancia en género y número entre los distintos elementos de la oración (sustantivo, artículos, adjetivos, etc.) y como denotan significado, mediante un juego de roles. Los aprendientes en grupos de seis deben leer los diálogos y luego analizar los textos con sus variaciones en la puntuación para evaluar el cambio de significado. Cada grupo comparte sus conclusiones escribiendo un párrafo que expondrán en clase un día de bloques. Serán

calificados con la rúbrica de calificación oral y escrita mostrada en la tabla 5. **Desarrollo (25 min):** Para activar el conocimiento previo, los aprendientes rellenarán un organizador gráfico KWL a lo largo de la lección con tres preguntas (ver anexo 1): ¿Qué sé sobre la cultura? ¿Qué quiero aprender sobre la cultura? ¿Qué he aprendido después de la lección? El estudiante accederá y revisitará este documento vivo tipo Google slides o docs, para completarlo con la información aprendida al principio, durante y después de la lección. Servirá para comprobar la comprensión (evaluación formativa) y también como evaluación final (evaluación sumativa), así como herramienta para evaluar el proceso educativo y reunir información para determinar que parte de metodología y su pedagogía no está funcionando al completo y necesita mejorarse o simplemente adaptarse individualmente los estudiantes para que los que más ayuda necesitan no se queden atrás.

La segunda actividad tiene por objeto construir la cultura del aula y presentar el eje temático principal de la propuesta, que es la cultura. Así, los alumnos reflexionarán y debatirán en pequeños grupos sobre la cultura. A continuación, responderán a las siguientes tres preguntas con la orientación del profesor utilizando la expresión escrita y oral de su destreza lingüística productiva. Los alumnos completan un organizador gráfico (mapa mental o red de palabras) (ver anexo 2) para ilustrar las nuevas ideas sobre la cultura durante y después del debate, al que además de completar la información pueden añadir lo que crean de interés para la clase. El profesor facilita las conversaciones para ampliar los conocimientos sobre la cultura y las subculturas, como los entusiastas del deporte, los clubes de teatro, los Youtuberos, los artistas, los cantantes, los moteros, etc. **Cierre (10 minutos):** se les pide que investiguen con sus familiares para averiguar que diferentes tipos de culturas conocen sus padres, deben escribirlo en una hoja y será su tique de entrada para la siguiente sesión.

Segunda sesión

Introducción (10 min): Se les pide a los estudiantes que compartan los hallazgos de sus investigaciones con la clase y se recogen los tiques de entrada. **Desarrollo (25 min):** Los alumnos ven el siguiente vídeo: *How culture affects your personality* - <https://www.youtube.com/watch?v=Jx-1EthJelgun>, que muestra diferentes culturas y perspectivas y cómo las culturas afectan a la identidad. El uso de elementos visuales ayudará a los estudiantes con un estilo de aprendizaje más visual y su repetición favorecerá a todos los

aprendientes y les ayudará a comprender mejor los conceptos y elementos de la cultura (anexo 3). Los aprendientes vuelven a visitar y revisar el gráfico **KWL** individual y completan la nueva información. A continuación, los alumnos vuelven a revisar el mapa mental o la red de palabras y añaden más elementos que hayan aprendido a través del trabajo en grupo y los debates en clase y después de ver el vídeo. Acto seguido se le presentan cuatro categorías de imágenes con fuertes asociaciones simbólicas, como banderas, logotipos, alimentos, retratos de familia, imágenes estereotipadas, etc. (anexo 5). Colgamos cuatro pósteres en el aula con los grupos de imágenes, los estudiantes visitan las cuatro esquinas y se les pide que elijan una foto de cada categoría y luego anoten sus impresiones y pensamientos en el cuadro de columnas de la siguiente diapositiva (ver anexo 6). **Cierre (10 minutos):** Culminamos con una actividad de pensar y compartir en parejas *Think-Pair-Share* para completar la segunda columna del organizador gráfico KWL, ¿Qué quiero saber ahora de la cultura?

Tercera sesión

Introducción (10 min): Los aprendientes seleccionan un objeto/símbolo/imagen de cada grupo/categoría y rellenan individualmente las dos primeras columnas (anexo 6). A continuación, los alumnos comparten con la clase sus respuestas, y cada alumno anota las respuestas de sus compañeros en la 3ª columna. **Desarrollo (25 min):** Actividad de habla estructurada *Round Robin* (en grupos de cuatro uno habla tres escuchan), con el fin de compartir sus impresiones y rellenan las dos últimas columnas y compartirlas primero con el grupo y después con la clase. Pregunta a los alumnos por qué las percepciones de los compañeros sobre las mismas imágenes pueden ser similares o diferentes. Se trata de guiar la conversación hasta converger en el respeto a las culturas desde la perspectiva de la cultura observada y no desde la de la propia. ¿Quién soy yo, como ente o ser cultural? En primer lugar, se les pide a los discentes que hagan una lluvia de ideas sobre qué objetos personales expresan su identidad cultural. Luego, rellenan la tabla con algunos objetos que podrían traer al día siguiente a clase y que formen parte de su identidad cultural o que representen quienes son como seres culturales (ver anexo 8). **Cierre (10 minutos):** Tique de salida: completan la tercera columna del organizador gráfico KWL, ¿Lo que he aprendido tras la lección? Y responden a los siguientes enunciados en el tique de salida: Define cultura con tus propias palabras, ¿Cómo la

cultura nos hace únicos y similares? Y Nombra algunas normas convenientes para una discusión en grupo (ver anexo 9).

Cuarta sesión – Proyecto embajadores – Punto de control 1

Inicio (20 minutos) - Lectura en grupo de los signos de puntuación mediante juego de roles y exposición del análisis del texto y los signos de puntuación (testamentos según el interesado) con sus variaciones de significado mediante la exposición y una mesa redonda donde debatimos en gran grupo toda la clase (ver anexo 34). **Desarrollo (40 minutos)** – Los aprendientes gestionan su tiempo de manera autónoma para trabajar en el punto de control 1 del proyecto embajadores que se detalla a continuación y se pueden apreciar ejemplos terminados en el (anexo 24). Los aprendientes han elegido un país de donde el español es el idioma oficial y ahora deben elaborar un cartel explicando e investigando información etimológica, etnológica, demográfica y geográfica del país que representan. Así primero, buscan información sobre el significado y origen del nombre del país, segundo, la significancia de la bandera y de cada uno de sus colores, en tercer lugar, realizan un estudio demográfico y etnográfico para mostrar la población, las lenguas del país, las distintas lenguas de los nativos incluyendo los tan variados e interesantes dialectos, y, por último, la geografía, mostrando un mapa político del país explicando en qué continente se halla y cómo está dividido: estados, provincias, comunidades, etc. Luego exponen sus hallazgos por parejas, primero elaboran un diagrama de Venn mostrando similitudes y diferencias para construir un párrafo comparativo usando los conectores del discurso proporcionados que presentarán para la clase. **Cierre 40 minutos:** Presentación y evaluación híbrida con la escala de valoración de la tabla 4. Terminamos la sesión con una tertulia de retroalimentación y autoevaluación donde todos incluido el profesor se autoevalúan y proveen retroalimentación positiva y respetuosa a las compañeras y compañeros.

Materiales y recursos: Referirse al apartado 3.1.2.

3.4.2. Unidad 2: Orígenes – Alma y cómo obtuvo su nombre

Objetivo General: Interactuar con el texto para inferir información, extraer ideas principales y expandir vocabulario. Interactuamos con diferentes fuentes tanto escritas, como orales o audiovisuales para inferir información, extraer ideas principales y expandir vocabulario.

<p>Objetivos específicos: Adquirir nuevo vocabulario trabajando sinónimos y antónimos y estudiando el léxico por familias o campos semánticos como el trabajo, el arte, la familia, etc. Iniciarse en el uso y manejo de las categorías gramaticales y las locuciones idiomáticas, fórmulas rutinarias y compuestos sintagmáticos.</p>		
Contenidos		
<p>Conceptuales: Adquisición de nuevo vocabulario pertenecientes a los campos semánticos de la familia, el arte y el trabajo, sinónimos y antónimos y locuciones idiomáticas y compuestos sintagmáticos que aparecen en el texto, las categorías de palabras los adjetivos, sustantivos, adverbios, verbos, etc. La metáfora de uso cotidiano.</p>	<p>Procedimentales: interactuar con el texto para inferir información, ideas principales y resumir en las propias palabras del estudiante.</p> <p>Buscar información para elaborar proyectos y responder a preguntas parafraseando.</p> <p>Análisis del lenguaje para hallar metáforas de uso cotidiano y elaborar propias según lo que queremos decir o enfatizar.</p>	<p>Actitudinales: Respeto por las diferentes perspectivas culturales de los compañeros y compañeras.</p> <p>Apreciación por los textos literarios, cuentos, anécdotas, historias, etc.</p> <p>Aprecio por el lenguaje del hogar, sus variedades y su estructura formal.</p>
<p>Competencias: Saber aprender, se fomentará el aprendizaje autónomo, la competencia comunicativa oral y escrita y la interacción afectiva de los miembros de la comunidad educativa.</p>		
<p>Metodología: Referirse al punto 3.1.1.</p>		
<p>Dinámicas de grupo: Referirse al apartado 3.1.3.</p>		
<p>Secuenciación: Detallado en el apartado 3.1.4 por ser esta, común a todas las sesiones.</p>		

Primera sesión

Introducción (10 min): Antes de comenzar la lección se presenta la agenda para el día y el objetivo de la lección: En esta lección interactuaremos con el texto para inferir información, extraer ideas principales y expandir vocabulario. Luego se les enseña una foto del libro *Alma y cómo obtuvo su nombre - Alma and how she got her name*, por Martínez-Neal (2018) y se les deja pensar por 30 segundos acerca de la imagen. **Desarrollo (25 min):** Antes de comenzar la lección y para activar el conocimiento previo se presenta la siguiente pregunta: La persona con más nombres que conoces, ¿recuerdas cuántos nombres tiene? Luego de discutir la pregunta en gran grupo, comenzamos la predicción creativa de la historia. Los estudiantes ven la foto de Alma con todos sus nombres y en base a eso entre todos predecimos lo que va a pasar en la historia (ver anexo 10). Un estudiante comienza con una frase, luego otro y así sucesivamente hasta completar una historia inventada por todos y cada uno de los estudiantes. **Cierre (10 minutos):** Luego leemos la historia en el orden que se ha inventado cada estudiante lee su frase (ver anexo 11).

Segunda sesión

Introducción (10 min): Proyectamos un vídeo con la lectura del libro: *Alma y cómo obtuvo su nombre*, sin texto, los estudiantes deben apuntar todas las palabras que desconozcan y las expresiones (locuciones idiomáticas y compuestos sintagmáticos) que no le sean familiares (ver anexo 12). Después de la primera escucha, breve discusión sobre las palabras y expresiones desconocidas. **Desarrollo (30 min):** Luego volvemos a proyectar el video del cuento sin texto y los estudiantes en parejas deben escribir el libro completo. Se les facilitan copias del libro sin texto a cada pareja en papel. Ellos deben escribir la historia a medida que avanza el vídeo.

A continuación, y tras la escritura del libro procedemos con la lectura del libro en clase, mediante lectura coral, es decir, en grupos de cuatro aprendientes, cada grupo lee una página hasta terminar el libro. Tras la lectura del libro proponemos una serie de preguntas de comprensión que cada grupo de cuatro estudiantes debe ponerse de acuerdo en la respuesta usando la estrategia de habla estructurada *numbered heads together*. **Cierre (5 minutos):** Se proyecta una viñeta de todos los nombres de Alma y los discentes deben ordenarlos (ver anexo 13).

Tercera sesión

Introducción (10 min): Cada grupo comparte las respuestas a las preguntas de comprensión propuestas el día anterior. **Desarrollo (30 min):** A continuación, se proponen una serie de actividades culturales que deben realizarse en organizadores gráficos. Las actividades que pueden verse en el anexo 14, están relacionadas con los gustos de los personajes del cuento. **Cierre (5 minutos):** Al terminar el trabajo se propone la siguiente tarea de investigación familiar: cada estudiante hará una investigación sobre el origen etimológico de su nombre, de dónde proviene, quién se lo ha puesto y por qué lo ha recibido. Pueden investigar, por ejemplo, que significa, si hay algún familiar con el mismo nombre en la familia, cómo es en español o en inglés según el caso, etc. Deberán grabarse en vídeo presentando sus hallazgos, en su exposición será calificada por sus compañeros y el maestro en base a una escala de valoración para la evaluación oral y escrita que valora el uso adecuado del vocabulario, la estructura, adecuación y gramática, etc. (ver tabla 4). Los aprendientes deben construir sus exposiciones aplicando todo lo aprendido hasta el momento, locuciones idiomáticas, mecanismos del discurso, para efectuar un diálogo o presentación ordenada, organizada, que fluya con naturalidad y adecuada a la audiencia.

Cuarta sesión

Lección para gustos colores (ver anexo 19). Dirigirse al anexo mencionado para ver el flujo de la lección completa desde el punto de vista del estudiante.

Proyecto embajadores punto de control 2 – La gastronomía

Los aprendientes elaboran una receta del país del cual son embajadores de tal manera que el que la lea pueda cocinar el plato. Se les proporciona un ejemplo (ver anexo 26). La receta debe incluir los ingredientes necesarios y los pasos detallados para su elaboración. Estos materiales que se exponen en clase nos sirven para categorizar palabras, estudiar y analizar la correspondencia entre los elementos de la oración, el número de los verbos, el género y número de los adjetivos y los sustantivos. También hacemos comparaciones metalingüísticas para comprender que, por ejemplo: en español los adjetivos van después de los sustantivos al revés que en inglés (la casa azul - *the blue house*), las distintas conjugaciones y los tiempos verbales, oposición entre imperfecto e indefinido hablando de eventos del pasado, etc.

Materiales y recursos: Organizadores gráficos, Fichas con el cuento sin texto, El libro de Alma y como obtuvo su nombre, Ordenadores, Pear Deck, Google Slides, lápiz y papel.

Evaluación: Se remite al apartado 3.5 destinado a tal fin.

3.4.3. Unidad 3: Diálogo retórico – El lenguaje literal, figurado y las unidades fraseológicas

Objetivo General: Describir con fidelidad las figuras literarias o retóricas precisando los rasgos distintivos de cada una de ellas y aplicar los conocimientos adquiridos a casos reales y auténticos.

Objetivos específicos: Definir las figuras retóricas y sus características distintivas. Analizar textos para identificar las figuras retóricas. Redactar un diálogo, párrafo o historia usando los mecanismos del discurso y marcadores temporales (ver anexo 34) para los tiempos verbales del presente y pasado y las figuras retóricas. El parafraseo, lenguaje literal y retórico, y su pragmática para enfatizar el mensaje, etc.

Contenidos

Conceptuales: Las figuras retóricas en contexto real y los mecanismos de uso pragmático. El lenguaje literal y el figurado. Locuciones idiomáticas (matar dos pájaros de un tiro, coser y cantar, etc.), fórmulas rutinarias (buenos días, ¡Que tal!, etc.), compuestos sintagmáticos (fin de semana, año nuevo, caja fuerte, etc.) y su uso en contexto.

Procedimentales: Elaborar un proyecto sobre las figuras retóricas y aplicar los conocimientos adquiridos al discurso y a la redacción. Redactar un párrafo incluyendo las figuras retóricas y locuciones idiomáticas. Parafrasear oraciones para terminar con un texto o párrafo completo. Extraer las ideas clave de un texto para resumirlo.

Actitudinales: Respetar y apreciar las diferencias entre las distintas culturas en el aula. Dramatizar un dialogo por turnos. Adquirir apreciación por las locuciones idiomáticas diferentes a las conocidas y comprender su relación con la cultura.

Competencias: Saber aprender, se fomentará el aprendizaje autónomo, la competencia comunicativa oral y escrita redactando párrafos que luego se presentarán y expondrán para la clase y la interacción sociocultural y afectiva de los miembros de la comunidad educativa.

Metodología: Referirse al punto 3.1.1.

Dinámicas de grupo: Referirse al apartado 3.1.3.

Secuenciación: Detallado en el apartado 3.1.4 por ser esta, común a todas las sesiones.

Primera sesión

Introducción (10 min): El aula está organizada por parejas. Mientras los estudiantes toman asiento escuchan la canción “Corre dijo la tortuga” de Joaquín Sabina, (Sabina, 1990, 4m09s), se conectan a la plataforma interactiva Pear Deck (mostrada en el proyector), se muestran los objetivos (que leemos, discutimos y explicamos en clase) y la agenda para el día. Activando el conocimiento previo: Los estudiantes con un compañero/a responden a la pregunta: ¿Qué sabes tú de las figuras retóricas o literarias? Piensa en pareja y comparte *think-pair-share*. Luego, cada pareja comparte en clase lo que saben y comenzamos. **Desarrollo (25 min):** En el proyector se muestra un párrafo de la canción que han escuchado al entrar en clase, en grupos de cuatro estudiantes analizan el lenguaje comparándolo con el lenguaje cotidiano para explicar que les llama la atención. En una discusión rápida de 5 minutos explican lo que han notado y guiamos a los alumnos hasta concluir que este tipo de lenguaje embellece el texto y es muy expresivo. Luego se les pregunta ¿Qué creen que son esas construcciones literarias? Elegidos al azar los alumnos responden, para luego mostrarles en el proyector una definición de las figuras retóricas que leemos a corro. A continuación, y secuencialmente se muestran las diez figuras literarias que debemos aprender con ejemplos de cada una y se les da una tarjeta donde deben apuntar individualmente la que más les llame la atención con un par de ejemplos, se les dice que deberán entregar la tarjeta al salir de clase. **Cierre (10 minutos):** Formamos 10 grupos de 2-3 estudiantes y aleatoriamente se asigna una figura literaria a cada grupo. Luego terminan el tique de salida con la figura retórica y dos ejemplos que entregan al salir de la clase. Esta tarea formativa sirve para ver cómo han comprendido el contenido.

Segunda sesión

Introducción (10 min): El aula se organiza por estaciones de trabajo, los estudiantes se sientan con el grupo organizado el día anterior. Revisamos la agenda y los objetivos. Luego, recapitulamos el día anterior y los alumnos en el proyector pueden ver frases empleando figuras retóricas y el poema “temprano levantó la muerte el vuelo” de Miguel Hernández. La pregunta es ¿qué notas en esas frases y en el poema? Guiamos la discusión hasta las figuras retóricas y volvemos a explicar alguna de ellas, luego deben intentar identificar las figuras retóricas en su grupo. Tras compartir, se presenta el proyecto para hoy. **Desarrollo (30 min):** En el proyecto en grupo los alumnos deben investigar por su cuenta la figura retórica que le ha sido asignada usando los recursos disponibles en clase, libros, apuntes del día anterior e internet, etc. Deben definir su figura retórica y mostrar dos ejemplos, luego, deben elaborar un diálogo mostrando las figuras retóricas propias de su cultura y algunas de las locuciones idiomáticas estudiadas con anterioridad con la misma intención que figura retórica, por ejemplo, la metáfora. Se le ofrecen opciones para la presentación, póster, presentación Google Slides, infografía, etc. Compartimos los proyectos en clase, cada grupo explica su figura retórica y da ejemplos. **Cierre (5 minutos):** En Blooket (ver anexo 35) revisamos las figuras retóricas en preparación para un examen. Mientras los estudiantes salen del aula deben despedirse de mí usando ironía, una metáfora o una hipérbola. Las figuras retóricas nos permiten desarrollar el componente pragmático en contexto, intercambiando las figuras retóricas adecuadamente y con la misma intencionalidad de lo que dice una frase o en un diálogo. Deben pensar una frase con la figura retórica **oxímoron** y una **onomatopeya** para la siguiente sesión.

Tercera sesión

Introducción (10 min): El aula está organizada con las mesas en semicírculo para la presentación de los diálogos del proyecto del día anterior. Presentamos objetivos y agenda. Situado en la puerta de clase al recibir a los alumnos/as deben decir su frase usando la figura retórica **oxímoron** y una **onomatopeya**. En gran grupo intentamos recordar las diez figuras retóricas que hemos estudiado. **Desarrollo (30 min):** Cada grupo debe presentar su figura retórica y dramatizar su diálogo, bien actuándolo o en un teatro de marionetas para toda la clase. Tras la dramatización en una discusión en gran grupo o mesa redonda revisamos todas las figuras retóricas en preparación para un examen que podrán hacer oralmente o escrito en Canvas

(plataforma adoptada por el distrito). Tras el examen nos preparamos para el proyecto del día siguiente donde los estudiantes harán una historia colaborativa en Google Slides o papel escribiendo una frase por turnos en grupo aplicando los conocimientos adquiridos. **Cierre (5 minutos):** El líder o vocal de cada grupo recibe una tarjeta, en ella deben escribir las 5 figuras retóricas que su grupo ha elegido y elaborar un título que use una figura retórica para salir del aula.

Cuarta sesión

Proyecto embajadores – Punto de control 3 – Monumentos y lugares de interés

Se les proporciona a los aprendientes un ejemplo de proyecto terminado (ver anexo 27). Los primeros 35 minutos se emplean en una mini lección para revisar los tiempos de pasado y precisamente la diferencia entre el imperfecto e indefinido por ser estos los que le ocasionan más problemas a la hora de seleccionar el adecuado, ya que el imperfecto no tiene una correspondencia exacta en el inglés. Los aprendientes aprenderán a diferenciar su uso en base al significado y la perspectiva del que enuncia el mensaje. En el (anexo 37) se puede ver el flujo de esta mini lección para explicar las diferencias de uso entre ambos tiempos verbales. Luego de la mini lección los aprendientes vuelven a gestionar su tiempo y recursos para elaborar el tercer punto de control del proyecto embajadores (remitirse al anexo 27), para ver ejemplos de una lista de control visual y algunos proyectos realizados por los aprendientes.

Materiales y recursos: Se explican durante el desarrollo y en el punto 3.1.1.

Evaluación: Se remite al apartado 3.5 destinado a tal fin.

3.4.4. Unidad 4: Tradición y folclore – La Llorona

Objetivo General: evaluar conjuntamente el proceso y la autoevaluación de todos los miembros involucrados en la comunidad educativa y planificar futuras sesiones didácticas, las estrategias, actividades, proyectos con los que más cómodos nos sentimos. Profundizar en la inferencia de información y extracción de ideas principales de un texto literario, así como sintetizar la información para poder contar la historia en nuestras propias palabras.

Objetivos específicos: Analizar un texto, extraer ideas principales, resumir y sintetizar. Hacer conexiones culturales entre la historia y la herencia cultural. En esta lección culminante los

aprendientes junto con el maestro evalúan el proceso y se autoevalúan a sí mismos. Demostrar el dominio de todos los conceptos, procedimientos y actitudes adquiridas a lo largo de las cinco unidades didácticas en una evaluación sumativa donde tendrán que elaborar varios párrafos a veces con propósito y otras veces inventado para luego presentarlo o exponerlo para la clase. Trabajaremos así las competencias comunicativa, pragmática y sociolingüística.

Contenidos

Conceptuales: Leyendas e historias educativas y anécdotas y su redacción. Uso eficiente de los mecanismos del discurso los conectores lógicos, conjunciones, marcadores temporales, etc. para organizar y ordenar la redacción de textos y el discurso de manera significativa. Adquisición de vocabulario campos semánticos de uso para la descripción física y del carácter, categoría adjetivos. El resumen y la síntesis.

Procedimentales: Resumir y sintetizar la información leída o investigada. Presentar o exponer para diferentes audiencias. Extraer ideas clave y resumir. Redactar en propias palabras un cuento anécdota, historia educativa o leyenda. Uso de los mecanismos del discurso para un dialogo o narración fluida.

Actitudinales:
Aprecio por la cultura heredada.
Escucha respetuosa de las anécdotas familiares de los compañeros ofreciendo retroalimentación positiva.

Competencias: Saber aprender, se fomentará el aprendizaje autónomo, la competencia comunicativa oral y escrita, es decir, los aprendientes elaboran diálogos y narraciones que deben exponer en clase incluyendo todos los elementos aprendidos en lecciones anteriores como los mecanismos del discurso, locuciones idiomáticas, marcadores temporales, etc. trabajando así la competencia comunicativa y la interacción sociocultural y afectiva de los miembros de la comunidad educativa.

Metodología: Referirse al punto 3.1.1.

Dinámicas de grupo: Referirse al apartado 3.1.3.

Secuenciación: Detallado en el apartado 3.1.4 por ser esta, común a todas las sesiones.

Primera sesión

Introducción (10 min): Se les muestra a los estudiantes la portada y la contraportada del libro. En base a lo que ven, deben predecir lo que va a pasar en la leyenda de La Llorona, es decir creamos nuestra propia historia de La Llorona (anexo 16). Todos los estudiantes deben participar y en un poster colgado en la pared donde varios estudiantes copian la historia a medida que la creamos. El flujo de la lección y como los aprendientes interactúan se puede ver en el (anexo 15). **Desarrollo (25 min):** Lectura en grupo. Leemos la leyenda de la llorona, a medida que avanzamos se proponen varias preguntas de comprensión como puede verse en el (anexo 15). Mientras leemos el libro en clase unas veces mediante lectura coral y otras veces sincronizada, los estudiantes deben completar el organizador gráfico sobre vocabulario que puede verse en el (anexo 17). **Cierre (10 minutos):** Para cerrar la lección los alumnos revisitan la guía de predicción y reacción para completar esta vez el apartado de reacción, que es la diferencia entre lo que creyeron que iba a pasar y lo que realmente pasó tras la lectura del libro.

Segunda sesión

Introducción (10 min): Comenzamos la clase recordando tanto nuestra previsión como lo que realmente ha pasado en la leyenda leída en clase. Esto nos ayudará a prepararnos para escribir un resumen de la historia y para un examen de comprensión lectora. **Desarrollo (30 min):** Volvemos a leer el libro esta vez respondiendo a preguntas similares a las que los aprendientes encontrarán el examen de comprensión. La segunda lectura refuerza la comprensión de la historia y ahora los estudiantes ya están preparados para hacer el resumen de la historia individualmente y enfrentarse al examen de comprensión lectora. **Cierre (5 minutos):** Se propone un proyecto de investigación, los estudiantes deben hablar con un familiar o amigo para que les cuente una leyenda típica de su país. Deben entonces redactar la leyenda en sus propias palabras y presentarla en clase al día siguiente.

Tercera sesión

Introducción (10 min): Comenzamos la clase explicando el título de las leyendas que los estudiantes han investigado con sus familiares e intentamos adivinar lo que pasará en cada una (ver anexo 18). **Desarrollo (30 min):** Los estudiantes tienen 10 minutos para preparar la presentación de sus historias y luego cada uno individualmente presentará su historia para la clase. Cada estudiante dispondrá de una rúbrica de calificación con la que evaluarán a sus

compañeros. La evaluación es híbrida, se tendrá en cuenta la evaluación de los estudiantes y la del maestro. **Cierre (5 minutos):** Votamos que historia nos ha gustado más y por qué.

Cuarta sesión

Evaluación lección anterior (ver anexo 32) y tertulia de propuestas didácticas para futuras lecciones, temas, sugerencias de futuros puntos de control, introducción al lenguaje no verbal.

Materiales y recursos: Referirse al apartado 3.1.2.

Evaluación: Se remite al apartado 3.5 destinado a tal fin.

3.4.5. Unidad Culminante - La autoevaluación, retroalimentación y evaluación del proceso

Objetivo General: Presentar información adecuada a determinada audiencia en nuestras propias palabras e incluyendo aspectos lingüísticos y culturales tales como locuciones idiomáticas, lenguaje figurado, conectores del discurso, figuras literarias, etc.

En esta lección, el estudiante analizará expresiones (modismos) y pequeños párrafos para reescribirlos en sus propias palabras, de modo que el texto nuevo y original producido por este, respete y comunique el sentido y significado del original, aunque con distinta forma.

Objetivos específicos: Redactar varios párrafos y presentarlos incluyendo todos los elementos aprendidos en las 5 unidades: conectores del discurso, figuras literarias, lenguaje figurado y literal, locuciones idiomáticas y expresiones, el parafraseo, los tiempos del pasado, etc.

Contenidos

<p>Conceptuales: Conectores del discurso, figuras literarias, lenguaje figurado y literal, locuciones idiomáticas, fórmulas rutinarias, compuestos sintagmáticos expresiones, refranes, marcadores temporales los tiempos del</p>	<p>Procedimentales: redactar un párrafo o historia incluyendo elementos culturales relativos al lenguaje y adaptados a una audiencia determinada.</p> <p>Elegir las locuciones idiomáticas según convenga para enfatizar lo que se quiere decir. Elegir los tiempos del pasado, el imperfecto y el indefinido</p>	<p>Actitudinales: Aprecio y valoración de los elementos característicos de la cultura propia y la diversidad cultural presente en el aula. Aprecio por la escritura formal, así como por los</p>
--	--	---

pasado: imperfecto e indefinido y el parafraseo.	en base al significado y la perspectiva del que emite el enunciado.	diferentes registros y sus variedades de uso.
<p>Competencias: Saber aprender, se fomentará el aprendizaje autónomo, la competencia comunicativa oral y escrita y la interacción sociocultural y afectiva de los miembros de la comunidad educativa.</p>		
<p>Metodología: Referirse al punto 3.1.1.</p>		
<p>Dinámicas de grupo: Referirse al apartado 3.1.3.</p>		
<p>Secuenciación: Detallado en el apartado 3.1.4 por ser esta, común a todas las sesiones.</p>		
<p style="text-align: center;">Primera sesión</p> <p>Para acceder al flujo de la lección como la ven los estudiantes dirígete al (anexo 19).</p> <p>Introducción (10 min): Se expone la agenda para el día y el objetivo de la lección. Luego se les pregunta a los estudiantes que es la paráfrasis o parafraseo. Se les proporciona un enlace que los llevará a una página web que muestra una definición, deben leerla individualmente y compartir sus impresiones con un compañero o compañera (ver anexo 20). Desarrollo (25 min): Luego se les presenta una definición que leemos en clase del parafraseo y se les pide que den algún ejemplo en clase. Luego se muestra un modismo en inglés: “it’s raining cats and dogs”, mediante una foto y palabras. La idea es que reflexionen sobre el significado del modismo y caigan en la cuenta de que para explicar el modismo deben usar el parafraseo (anexo 21). A continuación, se les muestra la definición de modismo y se les pide que piensen si saben alguno que quizá les digan sus padres, o que hayan oído de un familiar, amigo, etc. Luego entran en una página web donde podrán leer modismos en contexto y con sus respectivas explicaciones. Cierre (10 minutos): Luego se proyecta una viñeta que tienen que resolver en grupos de cuatro con tres modismos: ahogarse en un vaso de agua, hacer castillos en el aire y tirar la toalla. Además, deben hacer una breve discusión sobre que son los modismos.</p>		

Segunda sesión

Introducción (10 min): Se muestra en el proyector una imagen que contiene los 21 países hispanohablantes y cada estudiante debe elegir uno desde Pear Deck, no se puede repetir el país a no ser que sea estrictamente necesario. **Desarrollo (30 minutos):** Se propone una tarea en un organizador gráfico donde deben investigar por su cuenta y encontrar de 3 a 5 modismos que se usen en el país que han elegido (anexo 22), que debe coincidir con el de su proyecto embajadores (anexos 24, 25 y 26). En una de las paredes del aula el maestro pone un papel para elaborar un mural con los modismos que los estudiantes han investigado. También se les pide que investiguen en casa para completar el mural con algún modismo que sus padres o familiares sepan. **Cierre (5 minutos):** Antes de irse los estudiantes deben escribir tres modismos en el “mural de los modismos” con sus explicaciones correspondientes (ver anexo 23).

Tercera sesión

Introducción (10 min): Nada más llegar al aula se les pide a los estudiantes que completen el mural de modismos con aquellos que han aprendido al investigar en casa con sus familiares. **Desarrollo (60 min):** Ahora es el momento de poner en práctica lo aprendido en las 5 unidades. En la pizarra de uno en uno cada estudiante dibuja tres figuras geométricas, por ejemplo: un círculo, una línea y un triángulo. Mientras los estudiantes dibujan, suena una canción que cambia cada tres estudiantes. Cuando el último estudiante termine, debiera haber un dibujo que se convertirá en el escenario de una historia que crearemos en gran grupo. Entre todos usando la técnica que hemos aprendido en lecciones anteriores de “predicción creativa” predecimos lo que pasa en la historia basándonos en el fondo que hemos dibujado en la pizarra. Una vez terminada la historia, pasamos a la siguiente técnica “memoria escrita” que se lleva a cabo recordando la historia y escribiéndola en la pizarra, todos los alumnos deben participar y escribir al menos una frase en la pizarra hasta que la historia esté completa. Al terminar entre todos mejoramos la historia, añadiendo conectores, algún modismo, lenguaje figurado, etc. y dividimos la historia en 5 escenas diferentes. Se divide la clase en 5 grupos, y a cada grupo se le asigna una escena de la historia. Cada grupo debe crear un guion para su escena donde todos los miembros del grupo participen a modo de dramatización. La premisa es incluir lo aprendido en las cinco unidades: modismos, conectores del discurso, parafraseo, lenguaje literal y figurado, y elementos culturales que hayan descubierto durante sus investigaciones. Deben

explicar la trama, los personajes, dibujar el escenario donde ocurre la historia, etc. Al finalizar de crear las escenas, cada grupo siguiendo el orden de los acontecimientos, debe interpretar su escena para la clase. Cada grupo y el maestro evalúan todas las actuaciones incluyendo la propia (consultar Tabla 4). **Cierre (5 minutos):** Votamos cual fue la mejor representación y colgamos en la pared los dibujos de cada escena que han creado los grupos y los diálogos.

Cuarta sesión y conclusión – Día de bloques

Para ver los materiales de la siguiente lección de evaluación formativa y sumativa (ver anexo 32). **Evaluación de la escritura creativa:** Formamos seis grupos de cuatro aprendientes. Asignamos seis líderes, a cada uno se les asigna un país en una tarjeta. Los seis líderes deben ser discentes con un buen dominio de la lengua, para garantizar una mayor homogeneidad en los grupos. Se reparten tarjetas al azar al resto de los aprendientes con datos de cada país y al ritmo de la música se mueven libremente por el aula hasta encontrar todas las tarjetas relacionadas con el país del líder. Una vez estén agrupados el maestro modela la actividad y muestra un ejemplo para que todos comprendan las expectativas y también se les muestra la escala de valoración de la actividad, siguiendo los mismos criterios para la evaluación para la producción escrita, como propone (Eguiluz y Vega, 2009), simplificados y adaptados a la tarea. Cada grupo evaluará su propia historia y las de los demás grupos usando esta escala de valoración (ver tabla 3). **El texto libre y vacaciones mentirosas:** Esta actividad está basada en la estrategia de Freinet (1975) el texto libre, tanto el texto como el dibujo libre deben ir unidos, entendiendo que el dibujo es el antecesor a la escritura como mecanismo de expresión, Freinet (1978a) y una adaptación de las vacaciones mentirosas de Salas (2008), como aportación a las sugerencias de escritura como práctica colectiva de Cassany (2005) involucrando a varios aprendientes en la elaboración de textos colaborativos. Los aprendientes en grupo escriben una historia (*con inicio, desarrollo y desenlace*) secuencialmente sobre unas vacaciones en el país que se les ha asignado, donde el líder comienza y los aprendientes escriben una frase consecutivamente hasta terminar la historia sobre sus vacaciones. El único requisito es que en su historia debe haber al menos una o dos mentiras (*ejemplo: mientras estábamos en España fuimos a su capital Lima de excursión*) y que todos deben escribir el mismo número de frases en el mismo orden que han comenzado y su historia debe tener sentido en conjunto. Luego copian su historia en Story Jumper, escriben una dedicatoria a quien deseen y crean dibujos para las

diferentes escenas. Al finalizar, se lee en clase y cada grupo evalúa todas las historias usando la escala de valoración suministrada al principio de la actividad. Como actividad de expansión en otra sesión cada grupo lee su historia y entre todos las mejoramos, añadiendo palabras de transición, nuevo léxico, conectores, etc. **Cierre – Tique de salida:** Cada grupo lee su historia y los demás grupos deben adivinar las mentiras en las historias de sus compañeros. Se califican unos a otros con la rúbrica mostrada en la tabla 5 en el apartado de evaluación.

Conclusión de la evaluación

Tertulia de autoevaluación y retroalimentación del proceso educativo durante el primer mes.

Culminación de la propuesta y evaluación (40 minutos): Cuarenta minutos que dedicaremos a la evaluación y a una tertulia de autoevaluación y retroalimentación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del primer mes (todos nos autoevaluamos, que podemos hacer para mejorar el proceso, tipos de lecturas deseadas, el proceso de evaluación, actividades que más nos han gustado, etc.).

Materiales y recursos: mural, papel y lápiz, organizadores gráficos, pizarra, dibujos, ordenadores, Pear Deck, Google slides, etc.

Evaluación: Se remite al apartado 3.5 destinado a tal fin.

Nota. Desarrollo de las cinco unidades didácticas de elaboración propia

3.5. Evaluación

Conviene resaltar que esta propuesta se lleva a cabo el primer mes de clase del curso de español nativos de primer nivel y que estos, por primera vez, se enfrentan a la enseñanza formal del español. Por ende, en la evaluación que proponemos, los objetivos perseguidos y su intención primaria están más premeditadamente pensados para, primero, la preevaluación formativa del aprendiente y luego, construir su conocimiento de, aclimatación y adaptación al proceso de aprendizaje del español basado en proyectos, como por ejemplo: comprender las rutinas de trabajo, las transiciones entre actividades, las estrategias de aprendizaje de habla estructurada empleadas del tipo *RallyRobin*, *Round Robin*, *Find someone who*, *Clock Partners*, *Think-pair-share*, etc., pasando por la habituación a los materiales de uso diario, tanto a los comunes, como a los de creación propia que ocurren con similar frecuencia, hasta por fin,

considerar todos aquellos recursos y aspectos necesarios para convertir el contexto educativo en uno seguro, predecible y acogedor que ofrezca opciones de aprendizaje en función de los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples de los alumnos que apuntaba Gardner (1993) y para crear los entornos de aula flexibles que el mismo autor sugirió unos cuantos años antes (1985), que inviten al aprendizaje siendo en base a nuestra experiencia, el tiempo y su gestión en toda su magnitud, lo que imprime ritmo y fluidez al proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en el aula, aumentando y favoreciendo así, su efectividad, la comodidad del aprendiente con un proceso más familiar y predecible y por último, disminuyendo las distracciones. La evaluación propuesta debe ocurrir en todo momento, durante y para guiar la instrucción y nunca al revés, es decir la evaluación centrada en el aprendiente, sus habilidades y necesidades. Aunque también se presentan actividades de evaluación sumativa como resúmenes, descripciones de personajes, exámenes tipo test (ver ejemplos en anexo 35), de múltiple respuesta o de respuesta constructiva, presentaciones o exposiciones, la finalidad, es la de conocer en detalle al aprendiente y sus necesidades, así como su dominio del idioma, e incluso sus inquietudes, para promover su motivación construyendo y diseñando la instrucción con propósito en base a sus intereses, necesidades y formas de aprender, cuya última pretensión es, la mayor efectividad y eficiencia del proceso. El proceso de aprendizaje y enseñanza es, en sí mismo, un proceso de evaluación continua. Todo lo que acontece en el aula está ingeniado para evaluar a los aprendientes y su satisfacción, para que se evalúen entre sí, al proceso y a sus docentes, en mutuo acuerdo de las expectativas de todos los individuos de la comunidad educativa dentro del aula. Es por así decirlo una secuencia de retroalimentación recíproca y continua, entre docente y discente, y viceversa. Convirtiéndose esta, en la meta primordial e imperativa, de la evaluación aquí propuesta, la evaluación para mejorar y adaptar el proceso a las necesidades de los aprendientes. Así cada unidad dispone, como se explica a continuación, de distintos métodos de evaluación en cada unidad. Esta, consta de diversas actividades formativas y sumativas al inicio, durante y al final del proceso, como exposición oral y escrita (rúbrica), escalas de valoración, test de selección múltiple, exposiciones con rubrica, observación directa híbrida, que se llena a cabo por el maestro en conjunción con los aprendientes (ver ejemplos en anexos 30 y 31). El que sigue, es un ejemplo de rúbrica cualitativa y cuantitativa y aunque está basada en las orientaciones de Eguíluz y Vega (2009), se han añadido elementos propios de evaluación

bilingüe para analizar aspectos, por un lado, concretos de la expresión escrita y por otro, el valor del texto escrito en su conjunto, así como errores típicos de transferencia de estructuras y léxico entre idiomas, estructuras simétricas, vocabulario. La sección observaciones está destinada a la retroalimentación y el apoyo al estudiante, etc., como se muestra a continuación:

Tabla 3

Rubrica bilingüe cualitativa y cuantitativa para evaluar la producción escrita.

Criterios de Calificación	5	4	3	2	Observaciones
Adecuación: Se medirá si la producción escrita del alumno cumple las características propias del tipo de texto que se le solicita (por ejemplo, si es una carta se valorará si se adapta o no al modelo solicitado) o si transfiere rasgos propios de la escritura de un idioma al otro.					
Estructura: Se valorará la organización y la coherencia en el desarrollo de las ideas. Asimismo, el escrito debe tener cohesión, esto es, sus partes deben estar bien trabadas y relacionadas entre sí. En este sentido, se evaluará el adecuado uso de los conectores y los signos de puntuación o de transferencia de estructuras de un idioma al otro.					
Gramática: Se medirá la corrección ortográfica, morfológica y sintáctica. Los errores que se cometan en esta área pueden ser de distinto tipo: por un lado, están los propios del nivel del alumno; por otro, los que genera al intentar elaborar construcciones más complejas de las que corresponden con su nivel; finalmente, se encuentran los errores que pueden dificultar la comprensión del texto bien por transferencia de un idioma al otro de la fonética, code-switching, o traducciones literales.					
Vocabulario: Se tendrá en cuenta la corrección en el uso del vocabulario y la variedad y riqueza de este. Por un lado, puede haber errores de selección del vocabulario que provoquen imprecisión, es decir, una palabra puede ser correcta pero inadecuada en ese contexto; por otro, es posible que haya incorrecciones que entorpezcan la comprensión o de transferencia de un idioma al otro.					

Nota: (Eguiluz y Vega, 2009) y análisis bilingüe de creación propia (ver anexo 38)

A lo largo de las unidades se realizan evaluaciones formativas, como debates orales en clase que el educador puede evaluar con una rúbrica y la observación directa. Además, los estudiantes disponen de diferentes controles para evaluar la comprensión durante la lección, tablas, organizadores gráficos, actividades en pareja, debates en grupo en clase, estrategias de habla estructurada, mapas mentales o redes de palabras. Recopilamos datos de estas evaluaciones para informar la práctica docente y planificar futuras intervenciones, apoyo y adaptaciones. La evaluación sumativa se proporciona como un boleto de salida en la mayoría de las lecciones, para determinar qué tan bien han adquirido los estudiantes los conceptos sobre el tema, las normas para una discusión en clase y los elementos de la cultura que nos representan como seres culturales, etc. Debatimos las respuestas de los alumnos para comprobar su comprensión e informar al proceso si hay lagunas o algunos conceptos que

debamos volver a enseñar. Las evaluaciones de los aprendientes se adaptarán en función de su nivel de destreza. Por ejemplo, pueden seleccionar imágenes y relacionarlas con conceptos y elementos de la cultura, marcar con un círculo la respuesta correcta, preguntas de respuesta binaria, dibujar, contar en las propias palabras o evaluaciones orales con una rúbrica. Y por fin, la tertulia de autoevaluación y retroalimentación que le permite al aprendiente formar parte y contribuir al proceso.

Tabla 4

Escala de valoración para la evaluación híbrida de la producción escrita

Escala de Valoración																Miguel Iglesias	
Evaluando a nuestros compañeros	Adecuación				Estructura				Gramática				Léxico				Total
	El registro es el apropiado para el cometido de la historia y su extensión es la requerida (todos los compañeros participan por igual) y se adapta a la situación comunicativa.				El texto muestra una buena organización de ideas y la colaboración entre aprendientes es coherente a lo largo de la historia.				El texto fluye con naturalidad y se usan conectores para incrementar su cohesión. Los errores ortográficos/gramaticales no dificultan la comprensión.				El vocabulario utilizado es rico, preciso y variado y no impide la comprensión.				En este apartado mostrarás la puntuación total obtenida por cada grupo, comenzando por el tuyo propio.
Nuestro grupo	Casi Nunca	A veces	A menudo	Siempre	Casi Nunca	A veces	A menudo	Siempre	Casi Nunca	A veces	A menudo	Siempre	Casi Nunca	A veces	A menudo	Siempre	TOTAL
Grupo 1	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	TOTAL - G1
Grupo 2	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	TOTAL - G2
Grupo 3	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	TOTAL - G3
Grupo 4	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	TOTAL - G4
Grupo 5	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS	6 PUNTOS	8 PUNTOS	TOTAL - G5

Nota. Elaboración propia basada en los elementos propuestos por (Eguíluz y Vega, 2009)

Tabla 5

Rúbrica de calificación para la producción oral y escrita

Rúbrica de Calificación - Tareas de Producción Oral y Escrita				
Rúbrica de calificación - Producción Oral y Escrita - Miguel Iglesias				
	Excelente (5)	Muy bien (4)	Regular (3)	Mejorar y refuerzo (2)
Producción del lenguaje	Se expresa siempre correctamente sin cometer errores que impidan la comprensión.	Se expresa casi siempre correctamente, aunque comete algunos errores que no impiden la comprensión.	Se expresa a menudo correctamente, aunque comete algunos errores que impiden la comprensión.	No se expresa correctamente y comete muchos errores que impiden la comprensión.
Producción Oral y Escrita Selección y combinación de las de diferentes locuciones idiomáticas, modismos o expresiones en contexto.	Siempre selecciona y combina las locuciones idiomáticas, modismos o expresiones en contexto de manera eficiente y en función del significado global del enunciado que produce.	Salvo excepciones siempre selecciona y combina las locuciones idiomáticas, modismos o expresiones en contexto de manera eficiente y en función del significado global del enunciado que produce.	Muestra dificultad a menudo para seleccionar y combinar las locuciones idiomáticas, modismos o expresiones en contexto de manera eficiente y en función del significado global del enunciado que produce.	Muestra mucha dificultad normalmente para seleccionar y combinar las locuciones idiomáticas, modismos o expresiones en contexto de manera eficiente y en función del significado global del enunciado que produce.
Interacción y colaboración	Interactúa y colabora respetando las pautas de conducta de respeto y trabajo colaborativo.	A veces no interactúa y colabora respetando las pautas de conducta de respeto y trabajo colaborativo entre compañeros/as.	Por momentos muestra dificultad al interactuar y colaborar respetando las pautas de conducta de respeto y trabajo colaborativo entre compañeros/as.	Casi siempre muestra dificultad al interactuar y colaborar respetando las pautas de conducta de respeto y trabajo colaborativo entre compañeros/as.

Nota. Elaboración propia

3.6. Cronogramas

De lunes a miércoles son las sesiones normales de 45 minutos de clase que comienzan a las 8:30 am, luego los jueves y viernes son clases de casi dos horas que usaremos para realizar el proyecto cultural: embajadores de un país de habla hispana, que durará las cinco unidades didácticas entrelazándose con el contenido de cada lección como ya se ha comentado y se extenderá hasta el final del año escolar.

Tabla 6

Cronograma para la implementación de la propuesta

Agosto - Septiembre						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
28	29	30	31	1	2	3
Identidad cultural			Proyecto cultural			
4	5	6	7	8	9	10
Orígenes			Proyecto cultural			
11	12	13	14	15	16	17
Diálogo Retórico			Proyecto cultural			
18	19	20	21	22	23	24
Tradición y Folclore			Proyecto cultural			
25	26	27	28	29	30	1
Modismos y evaluación			Proyecto cultural			

Nota. Elaboración propia

4. Conclusiones

Como se muestra en la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2019), los rápidos cambios demográficos y la sociedad en constante evolución en la que vivimos crean una necesidad emergente de que los docentes desarrollen su práctica, con el afán de mejorar y promover la conciencia cultural. El desarrollo de prácticas de enseñanza implica a todos los miembros de la comunidad de aprendizaje en la que es necesario apoyar y servir a los estudiantes con distintos orígenes, valores, creencias, visiones del mundo, experiencia acumulada y culturas aclaraba Howe and Lisi (2017).

Aunque se ha tenido en cuenta el factor socioemocional en todas y cada una de las lecciones que se han llevado a la práctica, para la ejecución de esta secuencia didáctica introductoria en formato de cinco unidades, la gran disparidad de bagajes culturales y emocionales que los estudiantes traen al aula, aunque por una parte, es un activo y enriquece el proceso, ya que nos brinda la posibilidad a cada miembro de la comunidad educativa de abogar por nuestra propia identidad cultural y compartirla con nuestros compañeros y compañeras con orgullo, o para traerla al frente de la clase desde lo familiar, social y emocional hasta transformarla en la forma escrita y oral; también es, por otro lado, uno de los aspectos que torna la intencionalidad de nuestra propuesta, en un reto de considerable dedicación, ya que son estos diversos factores, los que intervienen y afectan el proceso educativo con igual relevancia y significación y han de tenerse bien presentes en el diseño de la propuesta que aquí nos entretiene: la gramática narrativa para los hablantes de herencia en Estados Unidos.

De este modo y para su mayor eficiencia, este tipo de didáctica y metodología que postulamos ha involucrado desde el conocimiento de la familia y su participación, ya que esta contribuye a enriquecer el plan de estudios con experiencias de la vida real y relevancia. Además, Epstein (2005) afirma que esta participación está bien correlacionada con el rendimiento de los aprendientes. De igual importancia es el compromiso activo y voluntario de cada uno de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o el compartir de las experiencias e inquietudes de nuestros aprendientes individualmente, hasta la comprensión en detalle, de su diversidad cultural y plural y de sus necesidades. Además, el desarrollo de un plan de estudios integrador y culturalmente respetuoso, en el que los alumnos se vean reflejados, incluidos y representados, crea un sentimiento de pertenencia, por lo que los aprendientes

están predispuestos y motivados para alcanzar las metas de aprendizaje como sugiere Smith (1998).

Todo este conocimiento tenido en cuenta en el diseño y planificación de la enseñanza, que por supuesto, no se consigue en el primer intento de una propuesta, son los pilares en los que se sustenta nuestra iniciativa. Aunque, el reconocimiento de lo dicho se convierte, del mismo modo y a la vez, en uno de los mayores obstáculos para la realización satisfactoria de esta aventura educativa; el conocimiento de nuestros aprendientes de herencia y sus necesidades sociales, emocionales, personales y académicas es por encima de todo, el eje vertebrador y motor que alimenta y engendra los objetivos de cada secuencia didáctica aquí presentada. Ser conocedores, por ejemplo: de que el mero hecho de deletrear incorrectamente el nombre de nuestros aprendientes puede desencadenar emociones encontradas e incluso rechazo, o que el tener en cuenta esos factores socioemocionales individuales, prevalece y debe estar presente en el diseño y planificación de cada lección y en la clase como un todo, porque sirve como puente de acceso a los conocimientos académicos requeridos, con la delatada prioridad. El respeto y la admiración por cada miembro de la comunidad educativa y todas nuestras diferencias, es el aire que se respira en el aula, puesto que ofrece un contexto escolar libre de ansiedad donde cada aprendiente siente la comodidad suficiente para arriesgarse a cometer errores en su aprendizaje, porque el error forma parte de este y nos ayuda a crecer. Así, nace de esta manera, la frustración productiva, el autoaprendizaje y el orgullo por la identidad cultural mimando el lenguaje heredado como signo distintivo de esa realidad particular y personal. Esta atención al detalle de lo que acontece en el aula, pasa por el establecimiento de rutinas de trabajo, predecibles y claramente expuestas usando múltiples medios de comunicación y representación para facilitar su entendimiento por cada uno de los agentes de aprendizaje, del mismo modo, se deben contemplar y explicitar la enseñanza de las transiciones entre actividades, las estrategias de interacción, y a la elaboración de los materiales con antelación, para implementar un flujo y paso adecuado y eficaz de la instrucción, evitando así distracciones o esperas innecesarias, hasta pasar por la implementación de la oferta de aquellas maneras en que un discente puede demostrar sus conocimientos (usando audiovisuales, manipulativos, multimedia, tradicionales, etc.), sin olvidarnos de la retroalimentación docente-discente y viceversa, continua, precisa y tan necesaria, por el beneficio del proceso educativo y para que siempre cada aprendiente se

sienta integrado, respetado y valorado, hasta por fin, considerar las emociones que se traen de casa y que con toda seguridad afectan y alteran su filtro afectivo y predisposición para el aprendizaje.

De todos los aspectos más relevantes para la educación, sin lugar a duda, el emocional y el apoyo de sus carencias, durante nuestra práctica docente, ha demostrado ser el camino a seguir y en el cuál profundizar con mayor minuciosidad y detalle en futuras propuestas de intervención o acercamientos al aula o en la misma ampliación de la propuesta aquí desmenuzada. Aun así y para concluir, sugerimos detenerse unos instantes deteniendo la lectura y avanzar a la septuagésima quinta página de este documento hasta hallar el (anexo 33), para leer de puño y letra, lo que algunos de nuestros hablantes de herencia han escrito y de cómo la apreciación por su idioma heredado y cultura han cambiado con el transcurrir de las sesiones de nuestra iniciativa. Se entregan en el citado anexo, varios ensayos narrativos escritos por algunos de los aprendientes de herencia que han participado en la elaboración y puesta en práctica de estas cinco unidades didácticas sobre la lengua de herencia y su cultura.

Para rematar, esta propuesta promueve un proceso educativo de retroalimentación constante, en cambio y actualización permanente, pensado para y por los hablantes de herencia y sus necesidades particulares, familiares, sociales, lingüísticas y personales. En definitiva, la creación de una comunidad educativa que dé bienvenida y construya sobre las ideas de cada miembro, incluso a la hora del diseño de la instrucción, su ejecución y su evaluación. Es definitiva, esto ha sido un factor determinante que ha hecho posible alcanzar los objetivos pretendidos en esta propuesta, así como el desarrollo paulatino de la apreciación por la lengua y la cultura heredada por nuestros hablantes de herencia.

5. Limitaciones y prospectiva

Esta diversidad y pluralidad de los aprendientes de herencia, es uno de los factores que puede llegar a limitar el éxito de nuestra propuesta. El conocer a nuestros estudiantes individualmente no solo en lo académico, sino también, en ciertos ámbitos de lo personal. Gay (2010) reconoció el poder de la afectividad como uno de los elementos esenciales de la pedagogía culturalmente responsiva. Como el simple hecho de saber que tendrán partido el viernes y desearles suerte, o preguntarles como fue el concierto de violín del fin de semana, o saber que sus papás son de Michoacán en México, o hasta un simple pero sincero: ¿cómo estás?, al llegar a clase, hacen de esta enseñanza un proceso laborioso en constante actualización de todos los aspectos involucrados en el mismo. Saber que Andrés de quince años, no duerme ni puede entregar trabajos porque a su temprana edad, ya tiene que cuidar junto con su pareja de un bebé de seis meses, desde luego mejora el proceso hasta convertirlo en más flexible, asequible e individualizado. Este proceso que proponemos es una carretera de doble sentido y lo que consideramos debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el contexto, donde cada miembro de la comunidad recíprocamente aprende y enseña, y el maestro pasa más tiempo aprendiendo que enseñando. Es un proceso centrado en el alumno y en sus necesidades hasta la diferenciación de la enseñanza de manera personalizada, individualizada y adecuada a las maneras de aprender de cada discente, así como a sus múltiples inteligencias. Siendo esta labor que necesita de pasión y dedicación, una de las mayores limitaciones que queremos resaltar. Aunque como bien expresamos en el marco teórico consideramos la diversidad como un activo, debemos tener en cuenta que otros aspectos que nos limitan, al menos en cuanto a la rapidez y fluidez del proceso y debido a esta gran diversidad de los aprendientes de herencia, como son los niveles tan dispares en cuanto no solo a conocimientos lingüísticos, tanto de expresión como comprensión, sino también a los culturales. Una vez más la solución pasa por la elaboración de materiales para satisfacer las necesidades de expresión y comprensión del contenido, para que cada aprendiente pueda aprender y expresarse o enseñar, en la manera de su elección y conveniencia dependiendo de sus aptitudes personales. Nos encontramos que esta oscilación de niveles lingüísticos obliga a la distribución del rigor en cada tarea pensada y diseñada para su ejecución en el aula con la finalidad de que todos los aprendientes alcancen las mismas metas u objetivos de aprendizaje. Como facilitadores debemos dejar claro de forma explícita que cada alumno puede alcanzar y

mostrar un desarrollo independientemente de su nivel de competencia lingüística y de su bagaje cultural como proclama Zeichner (1995). Para ofrecer a cada aprendiente el reto o nivel de dificultad suficiente y necesario, para que quiera seguir aprendiendo sin desanimarse como afirma Vygotsky (1978) en su teoría de la zona de desarrollo próximo (ZPD) que la define como "la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la orientación de un adulto, o en colaboración con compañeros más capaces" (Vygotsky, 1978, p. 86). Aunque cada aprendiente aprende a su ritmo y manera, todos deben responder a las mismas expectativas recibiendo el apoyo en la medida de sus necesidades.

Como ya hemos anticipado en el marco teórico, otros aspectos que más que limitaciones, presentan una dificultad añadida y que debe tenerse en cuenta, además de proveerse de la necesaria atención en el diseño de cada lección, es la baja motivación por el aprendizaje hacia la lengua heredada, el desarraigo que muchos adolescentes sienten hacia su lengua madre, que como hemos mencionado, entre otros factores se considera minoritaria y de menor prestigio en un país que promueve el monolingüismo, así como la escasa exposición a rasgos característicos de su cultura heredada, hacen de esta tarea que nos encomendamos, un reto arduo y laborioso, aunque no imposible. La selección cautelosa y adecuada de las narraciones que guían cada lección es un factor determinante para atraer la curiosidad del aprendiente, sus ganas de aprender, a la vez que represente la diversidad y realidad del aula. El diseño de una instrucción basada en los intereses y pasiones de los aprendientes toma un papel primordial y debe prevalecer en el curso integral del proceso educativo y en todas sus dimensiones y requiere de una actualización constante, suministrando a menudo, encuestas o entrevistas donde los aprendientes se expresen con libertad. En prospectiva y para individualizar nuestra iniciativa, las sesiones que continúen esta propuesta, incluirán varias entrevistas o encuestas al principio, durante y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el afán de averiguar cuanta más información posible sobre nuestros aprendientes, sus familias, sus intereses y sus pasiones, con la intención de proveer una enseñanza más diferenciada, teniendo en cuenta al detalle los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes y sus múltiples inteligencias para convertir el proceso educacional en uno más relevante y cercano a la realidad que viven nuestros aprendientes, sin perder de vista sus necesidades en todo el alcance y dimensión de la palabra.

6. Referencias bibliográficas

- Anderson-Mejías, P. (2005). Generation and Spanish language use in the lower Rio Grande Valley of Texas. *Southwest Journal of Linguistics*, 24(1-2), 1-12.
- Armon-Lotem, S., and Meir, N. (2019). The nature of exposure and input in early bilingualism. In A. De Houwer & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism* (pp. 193–212). Cambridge University Press.
- Baker, C., and Sylvia P. J. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon Multilingual Matters.
- Brown, H. D (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Second Edition, Pearson Education.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: a dual approach to understanding the term 'heritage language learner.' *Heritage Language Journal* 2 (1).
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Centro Virtual Cervantes (1997-2014). Destrezas lingüísticas. *Diccionario de términos clave de ELE*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1994). *Gramática cognitiva: fundamentos críticos*. Eudema.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal* 89: 585-92.
- De la Puente-Schubeck, E. (1991). *The loss of the subjunctive mood in the Chicano Spanish of New Mexico*. Doctoral dissertation, The University of New Mexico.
- Dorian, N. (1981). *Language death: The life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. University of Pennsylvania Press.

- Eguiluz, J. y Vega, C. M. de (2009). Criterios para la evaluación de la producción escrita. *Marco ELE: monográficos*, 9, 75-94. Recuperado el 22 de diciembre de 2023, de http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_eguiluz-vega.pdf
- Epstein, J. L. (2005, September). *Developing and sustaining research-based programs of school, family, and community partnerships: Summary of five years of NNPS research*. Available: www.partnershipschools.org
- Fernández, C. (2005). Maintaining bilingualism and developing biliteracy: Challenges for heritage students of Spanish in post-secondary education in the US. Retrieved on December 16, 2023, from www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/presentations/Fernandez.ppt
- Floyd, M. B. (1978). Verb usage in Southwest Spanish: A review. *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 5, 76-90
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective* / Ofelia Garcia; with contributions by Hugo Baetens Beardsmore. ISBN 978-1-4051-1993-1 (hardcover: alk. paper) — ISBN 978-1-4051-1994-8 (pbk.: alk. paper).
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, practice, and research* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Gonzalez, N., Moll, L. & Amanti, C. (2005) *Funds of Knowledge: Theorising Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates
- Goldstein, B. (2004). Phonological development and disorders. In B. Goldstein (Ed.), *Bilingual Language Development & Disorders in Spanish-English Speakers*. Paul Brooks.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. HarperCollins.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Howe, W. A., & Lisi, P. L. (2017). *Becoming a multicultural educator: Developing awareness, gaining skills, and taking action* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Judson, G. y Egan, K. (2013). "Engaging student's imaginations in second language learning", en *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 343-356. Universidad Adam Mickiewicz de Poznań.

- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- Ji-Hye, K., Montrul, S. y Yoon, J. (2006). On the logophoric long-distance binding interpretation of the Korean local anaphor 'Caki-casin' by early bilinguals. *Proceedings of the Annual Boston University Conference on Language Development* 30: 305-315
- Lantolf, J. (1978). The variable constraints on mood in Puerto Rican-American Spanish. En M. Suñer (Ed.), *Contemporary Studies in Romance Linguistics* (pp. 193-217). Georgetown University Press
- Lieberson, S., G. Dalto y Johnston, M. E. (1975). The course of mother tongue diversity in nations. *American Journal of Sociology*, 81 (1), 34–61
- López Morales, H. (2006). El futuro del español. *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 476-491). Círculo de Lectores, Instituto Cervantes: Plaza & Janés.
- Martinez-Neal, J. (2018) *Alma y cómo obtuvo su nombre*. Candlewick.
- Mendoza García, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria colectiva. Athenea Digital. *Revista de pensamiento e investigación social*, 6.
- Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 5: 39-68.
- Montrul, S. (2012). «Is the Heritage Language Like a Second Language? », *Eurosla Yearbook*, 12, 1-29.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a Qualitative approach to connect homes to classrooms. *Theory into Practice* 31(2): 132-141.
- Muñoz, M. A. (2006). Horas decisivas: El español en los Estados Unidos. *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 723-725). Círculo de Lectores, Instituto Cervantes: Plaza & Janés.
- Practical Phycology (2019, Aug 17). How Culture affects your Personality. [Video]. YouTube. Retrieved on December 15, 2023, from <https://www.youtube.com/watch?v=Jx-1EthJelg&t=12s>

- Ocampo, F. (1990). El subjuntivo en tres generaciones de hablantes bilingües. En J. Bergen (Ed.), *Spanish in the United States: Sociolinguistic issues* (p. 39-48). Georgetown University Press.
- Quick Facts United States (2019). United States Census Bureau. Retrieved Nov 23, 2023, from <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/PST045219>
- Rodari, G. (2012). *Gramática de la fantasía*. Editorial del Bronce.
- Ruiz Campillo, J. P. (2007): «Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE». Revista *MarcoELE*, n°5. Recuperado el 1 de enero de 2024, de <http://www.marcoele.com/num/5/index.html>
- Sherkina-Lieber, M. (2011). Comprehension of Labrador Inuttitut functional morphology by receptive bilinguals. Ph.D. Dissertation, University of Toronto.
- Smith, G. P. (1998). *Common sense about uncommon knowledge: The knowledge bases for diversity*. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Spicer-Escalante, M. (2003). *Spanish heritage speakers' Spanish and English writings: Contrastive rhetorical and linguistic analyses*. Doctoral dissertation, the University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Valdés, G. (2000). The teaching of heritage languages: an introduction for Slavic teaching professionals. In *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*, edited by Olga Kagan and Benjamin Rifkin, 375-404. Slavica.
- Valette, J., Valette, R. M., and Carrera-Hanley, T. (1994). *Situaciones. Spanish for mastery 3*. (pp. 146–150). McDougal Littell/Houghton Mifflin.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiley, T. (2008). Chinese 'dialect' speakers as heritage language learners: a case study. In *Heritage Language Education: A New Field Emerging*, edited by Donna Brinton, et al., 91-106. Routledge.

7. Anexos

7.1. Anexo 1 – Cultura e identidad. Flujo de la lección.




Multicultural Lesson Plan
Exploring Culture and Cultural Identity
9-10th Grade

Miguel Ángel Iglesias Núñez

Elaboración propia. Pulse en la imagen para acceder a la lección completa

7.2. Anexo 2: Organizador gráfico KWL



KWL Chart - Culture

K	W	L
What do I know about culture?	What do I want to know about culture?	What have I learned about culture?

7.3. Anexo 3: Nube de palabras o mapa mental

Organizador gráfico- Nube de palabras o mapa mental – Cultura

Slos aprendientes rellenan el organizador gráfico con los conceptos y elementos de la cultura
 students fill the Graphic organizer with concepts and elements of culture

The graphic organizer consists of a central oval labeled "Culture" in yellow text. Six rectangular boxes are arranged around the oval, connected by lines, intended for students to write concepts and elements of culture.

7.4. Anexo 4: Como la cultura afecta a nuestra personalidad

Explorando la cultura y la diversidad

Lección

3
Activity

- Los alumnos ven un vídeo que muestra diferentes culturas y perspectivas y cómo las culturas afectan a la identidad. El uso de elementos visuales ayudará a los estudiantes con un estilo de aprendizaje más visual y su repetición favorecerá a todos los aprendientes y les ayudará a comprender mejor los conceptos y elementos de la cultura.
- Cómo afecta la cultura a tu personalidad - <https://www.youtube.com/watch?v=Jx-1EthJelg>

The graphic features the text "CULTURE AND PERSONALITY" in bold, black, sans-serif font. Above the text are three stylized faces representing different cultures: a man with a beard and a head covering, a woman with a feathered headdress, and a woman with a bun hairstyle.

7.5. Anexo 5: Imágenes con fuerte significado simbólico

Imágenes con fuerte significado simbólico y cultural

Selecciona una imagen de cada categoría

	USA		TURKEY
	U.K.		THE UNITED ARAB EMIRATES
	JAPAN		SOUTH AFRICA
	FRANCE		TAIWAN
	KOREA		SPAIN

FRENCH CUISINE CROISSANT	ITALIAN CUISINE PIZZA	AMERICAN CUISINE HAMBURGER
GREEK CUISINE SOUVLAKI	CHINESE CUISINE NOODLES	JAPANESE CUISINE SUSHI
DANISH CUISINE CAKE SALAD	POLISH CUISINE SOUP ON BREAD	HUNGARIAN CUISINE STUFFED PEPPERS

7.6. Anexo 6: Revisitar los organizadores gráficos para añadir información

Exploring Culture and Cultural Identity Lesson

4
 Activity

ASK STUDENTS TO REVISIT THE INDIVIDUAL KWL CHART AND TO COMPLETE THE NEW INFORMATION LEARNED.

STUDENTS REVISIT THE MIND MAP OR WORD WEB AND ADD MORE ELEMENTS THEY LEARNED THROUGH GROUP WORK AND IN-CLASS DISCUSSIONS AND AFTER WATCHING THE VIDEO.

PRESENT FOUR CATEGORIES OF IMAGES WITH STRONG SYMBOLIC ASSOCIATIONS SUCH AS FLAGS, LOGOS, FOOD ITEMS, FAMILY PORTRAITS, STEREOTYPED IMAGES, ETC. HAVE STUDENTS RECORD THEIR IMPRESSIONS AND THOUGHTS IN THE COLUMN CHART ON NEXT SLIDE.

THINK-PAIR-SHARE ACTIVITY TO COMPLETE THE NEW COLUMN CHART ON A GOOGLE SLIDE. CHART EXAMPLES ARE ON THE NEXT SLIDE.

© Miguel Iglesias

7.7.Anexo 7: Escribir las asociaciones con los objetos seleccionados

Exploring Culture and Cultural Identity Lesson

4

Activity

Write down the associations and impressions about the images you selected

- Students select one object/symbol/image from each group/category and then individually fill out the first two columns.
- Next, students share with the class their answers, and every student records peers' responses on the 3rd column.
- **Think-pair-share** activity, fill out the last two columns, and share out with the class.
- Ask students why classmates' perceptions of the same images may be similar or different?

Symbol/object/image	My first association	Responses from peers	How do I relate to this symbol?	Differences and similarities with my own culture.
Flag _____				
Food _____				
Logo _____				
Family _____				

7.8.Anexo 8: ¿Quién soy yo y mi identidad cultural?

Exploring Culture and Cultural Identity Lesson

5




Activity

Who am I as a cultural being?

- First, ask students to brainstorm what personal items express their cultural identity.
- Fill the chart with some objects you could bring to the class tomorrow that could be a part of your cultural identity or represent who you are as a cultural being.

Object	What does this object <u>reveals</u> about my culture?


7.9. Anexo 9: Tique de salida

EXIT TICKET	<h2>Tique de salida</h2>
Nombre del estudiante: _____	
<i>Instrucciones: Por favor, haga una copia de este documento y responda a las tres preguntas</i>	
Define la cultura en tus propias palabras	
	
¿De qué manera la cultura nos hace únicos y diferentes?	
	
Enuncia las normas que crea convenientes para una discusión en grupo.	
	


7.10. Anexo 10: Alma y cómo obtuvo su nombre. Flujo de la lección.



7.11. Anexo 11: Predicción creativa – Documento colaborativo



AP – Predicción Creativa



Instrucciones: basándonos en las dos imágenes mostradas debemos prever en gran grupo lo que va a pasar en la historia. Cada estudiante debe escribir una frase en este documento colaborativo hasta completar la historia. Pon tu nombre entre (paréntesis) al principio de tu frase.

Predicción Creativa: Alma y cómo obtuvo su nombre

(Joseline) “Alma Esperanza estaba en la escuela”
 (Juan) y se cayó
 (Lucas) Y se le acerco un niño
 (Jacob) el niño le hio bullying
 (Natalie) empezó a llorar
 (Abby) y luego leyó un libro
 (geo) se aburrio
 (Liam) Porque ella estaba aburrida, cerró el libro y fue para empezar problemas en la clase
 (Naima) la maestra la mando a la ofecina
 (sallyelena) en la ofecina la directora llamo a sus padres
 (Tristan) era timido
 (Henna) Su mama estaba enojada, le grito por todos sus nombres, “ Alma, Sofia, Esperanza, Jose, Pura, Candela “
 (Stephanya) Su mamá la regaño y le quito el teléfono por dos meses
 () Alma se fue llorando para afuera.

Página

7.12. Anexo 12: Vídeo sin texto



Pulsa en la imagen para ver el vídeo del libro sin texto.

7.13. Anexo 13: Juego de memoria

COMPRESIÓN LECTORA

3

Ordena los nombres de Alma. Coloca un número en cada caja.

Sofía

Pura

Alma

Candela

José

Esperanza

7.14. Anexo 14: Organizadores gráficos usados durante la lección

Alma y cómo obtuvo su nombre

Busca una foto en la web de la flor de jazmín y explica cuáles son sus principales características

Foto Jazmín

Características de la planta de Jazmín

Alma y cómo obtuvo su nombre

Busca un poema de un poeta hispano que te guste y cópialo en el recuadro

Foto Poeta


Poema

Elige un poema de un escritor de habla hispana, pégalo aquí y explica por qué lo has elegido.

Breve biografía

Alma y cómo obtuvo su nombre

Observa el mapa de Alma, ¿en qué países del mapa se habla español? Luego elige uno de ellos y habla de una tradición típica del lugar.




Países de habla hispana en el mapa

País elegido y su tradición:

Alma y cómo obtuvo su nombre


A José, el papá de Alma, le encantaba pintar paisajes. ¿Que pintores hispanos conoces que también pinten o hayan pintado paisajes?

Foto del pintor




Obra del pintor (paisaje)

Biografía del pintor



Alma y cómo obtuvo su nombre

Pura, la tía abuela de Alma, creía que nuestros ancestros nos acompañaban para cuidarnos. Busca alguna creencia de un país hispano similar y explícala.



Bandera del país

Fotos de la(s) creencias

Explicación de la creencia de un país hispano

Alma y cómo obtuvo su nombre

La otra abuela de Alma siempre ha defendido las causas justas. Busca información sobre un personaje hispano que haya luchado por los derechos humanos o de los inmigrantes.


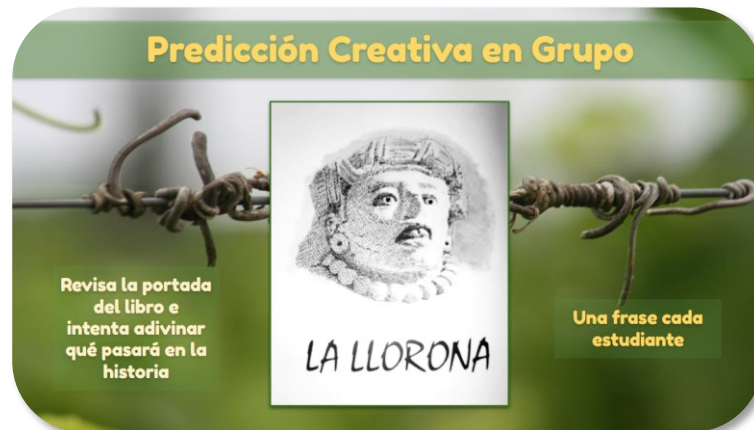


Foto del personaje

Causas por las que ha luchado

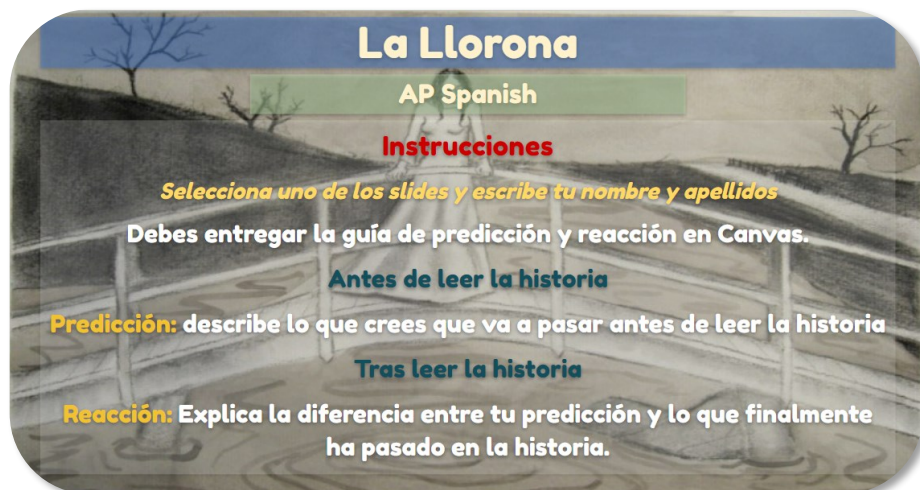
Breve biografía y hechos relevantes, motivaciones, etc.

7.15. Anexo 15: Tradición y folclore – Flujo de la lección



Pulsa en la imagen para acceder a la lección.

7.16. Anexo 16: Guía de predicción y reacción – Organizador gráfico




7.17. Anexo 17: Vocabulario, sinónimos y definiciones. Organizador gráfico

Vocabulario: La Llorona

Instrucciones

1. Busca la definición de cada palabra en el diccionario suministrado.
2. Pulsa en el icono para entrar en el diccionario.
3. Cada palabra definida son **5 puntos**, hasta un total de **35 puntos**.
4. Al final elige **dos de las palabras del vocabulario** y forma una **única** frase donde aparezcan esas dos palabras.
5. La frase son **15 puntos**, si usas las dos palabras, la frase tiene sentido y es gramaticalmente correcta.
6. Hay dos slides por si lo necesitas.
7. Puntuación máxima de esta tarea: **50 puntos**



Vocabulario: La Llorona

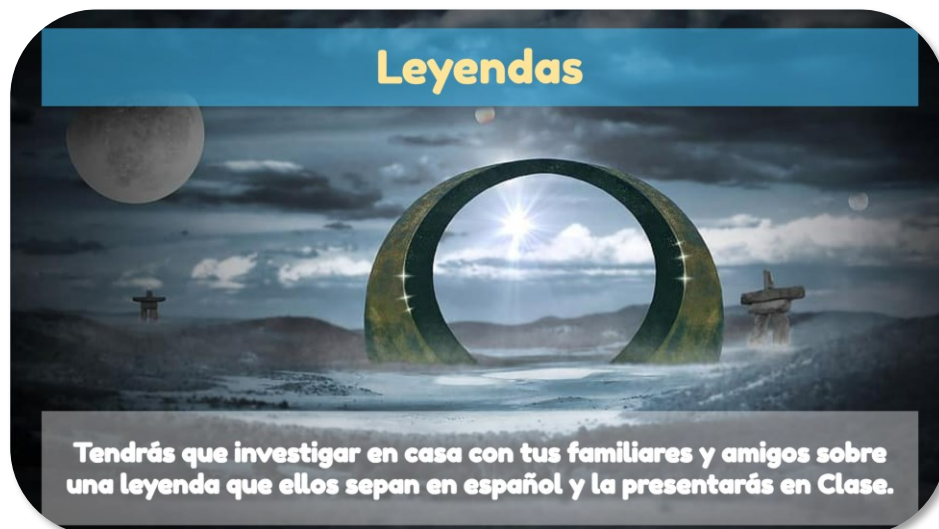
Palabra	Definición
Humilde	
Arrogante	
Altevez	

Vocabulario: La Llorona

Palabra	Definición
Comanche	
Topar	
Tramar	
Sostener	



7.18. Anexo 18: Las leyendas de mi familia



Pulsa en la imagen para ver algunos ejemplos

7.19. Anexo 19: Lección para gustos colores. Flujo de la lección.



Pulsa en la imagen para ver el flujo de la lección como la ven los aprendientes

7.20. Anexo 20: Las locuciones idiomáticas – Flujo de la lección

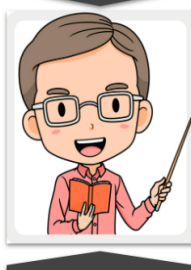


Pulsa en la imagen para ver el flujo de la lección como la ven los aprendientes

7.21. Anexo 21: La paráfrasis


INTRODUCCIÓN

En tus propias palabras, ¿qué es la **paráfrasis**, comúnmente conocida como “**el parafraseo**”? ¿Podrías darme un ejemplo?

Lo que yo creo que es la paráfrasis	Después de mi investigación	Descubre
<input type="text"/>	<input type="text"/>	

7.22. Anexo 22: Interpretación de una locución idiomática

INTRODUCCIÓN



It is raining cats and dogs

7.23. Anexo 23: Organizador gráfico de los modismos

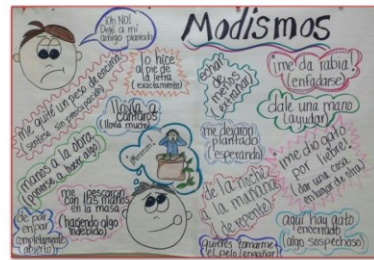


Pulsa en la imagen para acceder al organizador gráfico y sus ejemplos

7.24. Anexo 24: Mural de los modismos – Exit ticket

CIERRE

Entry Ticket: El mural de los modismos



Investigación Familiar

Cada estudiante investiga con los familiares o amigos de la familia, para aprender y luego compartir en el mural al menos dos modismos aportando el país originario y el significado del mismo

Mañana al llegar crearemos el Mural de Modismos

Pulsa en la foto para ver el organizador gráfico

7.25. Anexo 25: Proyecto Embajadores. Punto de control 1: Origen del país



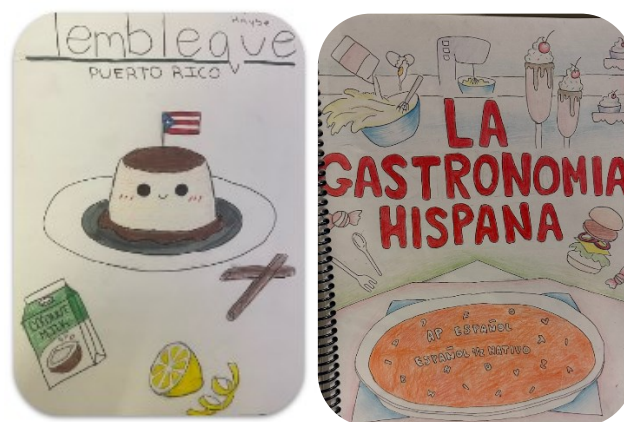
Pulsa en la imagen para ver los proyectos terminados

7.26. Anexo 26: Proyecto Embajadores. Punto de control 2: Gastronomía



Nota. Elaboración propia

Pulsa para ver el ejemplo proporcionado a los aprendientes



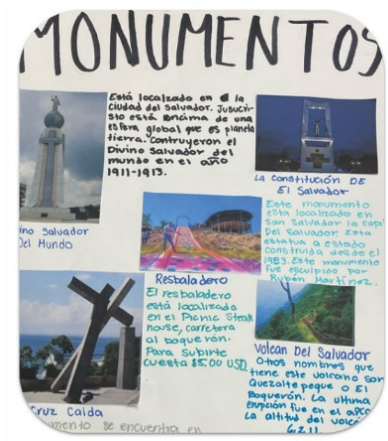
Pulsa en las imágenes para ver los proyectos terminados

7.27. Anexo 27: Proyecto embajadores. Punto de control 3



Nota. Elaboración propia

Pulse en la imagen para ver el ejemplo para los aprendientes



Pulsa en la imagen para ver los proyectos terminados

7.28. Anexo 28: Proyecto embajadores (prospectiva). Punto de control 4.



Accede a la lección CNV, punto de control 4.

7.29. Anexo 29: Rubrica de evaluación de las destrezas escritas.

Rúbrica de Calificación - Tareas de Producción Oral y Escrita				
Rúbrica de calificación - Producción Oral y Escrita - Miguel Iglesias				
	Excelente (5)	Muy bien (4)	Regular (3)	Mejorar y refuerzo (2)
Producción del lenguaje	Se expresa siempre correctamente sin cometer errores que impidan la comprensión.	Se expresa casi siempre correctamente, aunque comete algunos errores que no impiden la comprensión.	Se expresa a menudo correctamente, aunque comete algunos errores que impiden la comprensión.	No se expresa correctamente y comete muchos errores que impiden la comprensión.
Producción Oral y Escrita Selección y combinación de las de diferentes locuciones idiomáticas, modismos o expresiones en contexto.	Siempre selecciona y combina las locuciones idiomáticas, modismos o expresiones en contexto de manera eficiente y en función del significado global del enunciado que produce.	Salvo excepciones siempre selecciona y combina las locuciones idiomáticas, modismos o expresiones en contexto de manera eficiente y en función del significado global del enunciado que produce.	Muestra dificultad a menudo para seleccionar y combinar las locuciones idiomáticas, modismos o expresiones en contexto de manera eficiente y en función del significado global del enunciado que produce.	Muestra mucha dificultad normalmente para seleccionar y combinar las locuciones idiomáticas, modismos o expresiones en contexto de manera eficiente y en función del significado global del enunciado que produce.
Interacción y colaboración	Interactúa y colabora respetando las pautas de conducta de respeto y trabajo colaborativo.	A veces no interactúa y colabora respetando las pautas de conducta de respeto y trabajo colaborativo entre compañeros/as.	Por momentos muestra dificultad al interactuar y colaborar respetando las pautas de conducta de respeto y trabajo colaborativo entre compañeros/as.	Casi siempre muestra dificultad al interactuar y colaborar respetando las pautas de conducta de respeto y trabajo colaborativo entre compañeros/as.

Nota. Elaboración propia

7.30. Anexo 30: Escala de valoración híbrida.

Escala de Valoración															Miguel Iglesias		
Evaluando a nuestros compañeros	Adecuación				Estructura				Gramática				Léxico			Total	
	<p>Adecuación: El registro es el apropiado para el cometido de la historia y su extensión es la requerida (todos los compañeros participan por igual) y se adapta a la situación comunicativa.</p> <p>Estructura: El texto muestra una buena organización de ideas y la colaboración entre aprendientes es coherente a lo largo de la historia.</p> <p>Gramática: El texto fluye con naturalidad y se usan conectores para incrementar su cohesión. Los errores ortográficos/gramaticales no dificultan la comprensión.</p> <p>Léxico: El vocabulario utilizado es rico, preciso y variado y no impide la comprensión.</p> <p>Total: En este apartado mostrarás la puntuación total obtenida por cada grupo, comenzando por el tuyo propio.</p>																
Nuestro grupo	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	TOTAL
Grupo 1	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	TOTAL - G1
Grupo 2	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	TOTAL - G2
Grupo 3	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	TOTAL - G3
Grupo 4	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	TOTAL - G4
Grupo 5	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	Casi Nunca 2 PUNTOS	A veces 4 PUNTOS	A menudo 6 PUNTOS	Siempre 8 PUNTOS	TOTAL - G5

Nota. Elaboración propia

7.31. Anexo 31: Ejemplo de la implementación de la clase narrativa en contexto para el desarrollo de la escritura creativa.

EL CUENTO

EN LA CLASE NARRATIVA

ESCRITURA MULTISENSORIAL CREATIVA EN LA ETAPA DE LAS OPERACIONES CONCRETAS

Propuesta 2-3 Sesiones

Miguel Iglesias Núñez

¿QUÉ PODEMOS HACER CON LOS NIÑOS DE 9 A 11 AÑOS?

- Usar el lenguaje para expresar sentimientos, emociones, ideas, necesidades, y fantasías usando la lógica, puesto que razona gradaciones en sentimientos, aspectos de la realidad física y expresa varias ideas interrelacionadas entre sí.
- Leerle y contarle historias largas, cambio en el desarrollo de la historia, el rol de los personajes o el final.
- Hablar con el niño de temas variados y cada vez con un vocabulario más amplio y específico.

JERÁ PIROGET

«Lo que no se estructura de forma narrativa, se pierde en la memoria». (Bruner, 1990, p. 66).

ESCRITURA MULTISENSORIAL CREATIVA

- El contexto.** Había una vez un joven escritor al que hacía tiempo se le había escapado la inspiración, tan solo disponía de 4 fotos y un viejo reproductor de mp3 con 4 canciones. Sin trabajo, sin dinero y sin amigos, su vida era muy miserable, pero un día pensó, que para darle un giro a su vida, podía crear 4 historias diferentes basándose en cada foto y con cada una de las 4 canciones.

¿Podrías ayudarlo a escribir sus 4 historias?

Los estudiantes **visualizan** las fotos, **escuchando** cada una de las 4 canciones y asignan una a cada una de las historias.

Crear colaborando: Formamos 4 grupos y asignamos foto y canción para hacer una lluvia de ideas y elaboran su historia libre.

- Manipular:** Crean los personajes con plastilina y asignan nombres y rasgos de su personalidad.

Interactuar: Representan sus historias en un teatro de marionetas y luego, se convierten en los personajes y actúan su historia para la clase.

- Expresión:** dibujando las emociones usando binomios opuestos y pensamiento abstracto y emocional extraídos de sus historias: triste/alegre, intrépido/cobarde, miserable/afortunado, etc.

Reflexión final: Retomamos la historia original de nuestro querido escritor y escribimos el final ahora que ya le hemos ayudado a crear las cuatro historias que necesitaba para cambiar su vida. **¿Qué pasa al final?**

En palabras de Mora (2013), "El juego es aprendizaje disfrazado".

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

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Pulsa para ampliar para ver este ejemplo de elaboración propia

7.32. Anexo 32: Lección de evaluación de la escritura creativa.



7.33. Anexo 33: Ensayo narrativo de los hablantes de herencia tras el primer mes de clase.



Pulsa en la imagen para leer ejemplos de los aprendientes

7.34. Anexo 34: Lectura para trabajar los signos de puntuación.



Pulsa en la imagen para leer el pasaje

7.35. Anexo 35: Exámenes de comprensión lectora: La Llorona y Alma y cómo obtuvo su nombre.



Pulsa en las imágenes para ver los ejemplos

7.36. Anexo 36: Los conectores del discurso, y los marcadores temporales.

Conectores del Discurso 1

Ordenar el discurso	Introducir un tema	Añadir ideas	Aclarar o explicar
Antes de nada En primer lugar En segundo lugar En último lugar Por un lado/otro lado Por último Para empezar A continuación Primero/después/luego Finalmente Para terminar	En cuanto a Con relación a Con respecto a Por otra parte En relación con Por lo que se refiere a Acerca de	Además Asimismo También Igualmente Al mismo tiempo Por otro lado Por otra parte Así pues	Es decir O sea Esto es En efecto Conviene subrayar Dicho de otra manera En otras palabras Con esto quiero decir

Toma notas

Conectores del Discurso 2

Ejemplificar	Introducir una opinión personal	Indicar hipótesis	Indicar oposición o contraste
Por ejemplo Concretamente En concreto En particular Pongamos por caso	Para mí En mi opinión Yo creo que A mi entender/parecer A mi juicio Según mi punto de vista Personalmente Considero que	Es posible Es probable Probablemente Posiblemente A lo mejor Quizá(s) Tal vez	Pero Por el contrario Aunque Sin embargo A pesar de No obstante En cambio Al contrario

Toma notas

Conectores del Discurso			
Indicar consecuencia	Indicar causa	Resumir	Concluir o terminar
Por esto Por tanto En consecuencia Por consiguiente Como resultado Por lo cual De modo/manera que De ahí que	Porque Ya que Como Puesto/dado que A causa de Debido a Visto que	En resumen En pocas palabras Para resumir En suma Globalmente En definitiva	En conclusión Para finalizar Para terminar Para concluir Por último En definitiva En resumen
Toma notas			

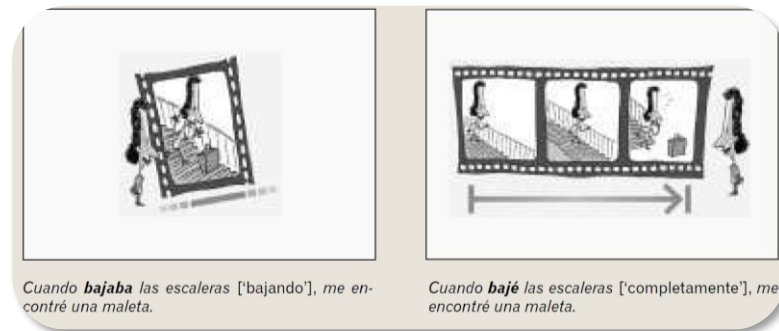
Mecanismos del discurso

INTRODUCCIÓN Para empezar: To start En primer lugar: In first place Es indudable que: It is undoubtful that Es evidente que: It is evident that Actualmente: currently En realidad: Actually	PARA EXPRESAR SIMILITUDES En ambas comunidades: In both communities Tanto en el mundo hispano como en mi comunidad: in the Hispanic World as in my community De la misma manera: In the same way Asimismo: Likewise Igualmente: likewise De manera similar: In a similar way También: Also Igual que: Same as Tan .. como: as ... as Además: In addition to Así como: as well as	PARA EXPRESAR DIFERENCIAS Por otro lado: On the other hand De otra manera: In a different way Por el contrario: On the contrary Sin embargo: However Mientras: while En contraste: In contrast A diferencia de: Different from En cambio: Instead of En vez de: Instead of Sino: but rather Aunque: Even though Aún así: Even so A pesar de: In spite of	PARA ELABORAR Por ejemplo: For example De hecho: In fact Como: like Entonces: Then En otras palabras: In other words Es decir: That is Así: Thus Mientras tanto: meanwhile Sin lugar a dudas: Without a doubt Afortunadamente: Fortunately Desafortunadamente: Unfortunately Demasiado: Too much/ too many Bastante: A lot
CAUSA Y EFECTO Por eso: Because of that Por esto: Because of this Debido a: Due to Ya que: Since (expressing cause) Por: Because of Dado que: Given that A causa de: Because of En consecuencia: Consequently	VOCABLARIO ESENCIAL: La cultura Hispana: Hispanic culture Países Hispanohablantes: Spanish speaking countries Estados Unidos: United States La cultura Estadounidense: United States culture Ciudad: City Campo: Country side:		
PARA ENFATIZAR: Sobre todo: Above all Especialmente: Especialmente Efectivamente: Indeed			

Marcadores temporales

un día	los fines de semana	aún	anoche
normalmente	los jueves	esta mañana	en 1970
tres veces a la semana	el otro día	el 19 de marzo	este año
ya	todas las semanas	cada día	últimamente
nunca	jamás	en noviembre	hace mucho
este mes	hace diez minutos	el año pasado	tiempo
frecuentemente	esta tarde	aquella vez	todavía
la semana pasada	hace dos horas	todos los días	el mes pasado
ayer	hoy	esta vez	aquel día
todos los años	siempre	hace un rato	el miércoles
este verano	toda su vida	antes	hace tres meses
por las mañanas	en invierno	a veces	una vez

7.37. Anexo 37: Mini lección. Tiempos del pasado: Indefinido versus Imperfecto



Pulse en la imagen para ver el flujo de la lección

7.38. Anexo 38: Rubrica bilingüe cualitativa y cuantitativa para evaluar producción escrita.

Criterios de Calificación	5	4	3	2	Observaciones
Adecuación: Se medirá si la producción escrita del alumno cumple las características propias del tipo de texto que se le solicita (por ejemplo, si es una carta se valorará si se adapta o no al modelo solicitado) o si transfiere rasgos propios de la escritura de un idioma al otro.					
Estructura: Se valorará la organización y la coherencia en el desarrollo de las ideas. Asimismo, el escrito debe tener cohesión, esto es, sus partes deben estar bien trabadas y relacionadas entre sí. En este sentido, se evaluará el adecuado uso de los conectores y los signos de puntuación o de transferencia de estructuras de un idioma al otro.					
Gramática: Se medirá la corrección ortográfica, morfológica y sintáctica. Los errores que se cometan en esta área pueden ser de distinto tipo: por un lado, están los propios del nivel del alumno; por otro, los que genera al intentar elaborar construcciones más complejas de las que corresponden con su nivel; finalmente, se encuentran los errores que pueden dificultar la comprensión del texto bien por transferencia de un idioma al otro de la fonética, code-switching, o traducciones literales.					
Vocabulario: Se tendrá en cuenta la corrección en el uso del vocabulario y la variedad y riqueza de este. Por un lado, puede haber errores de selección del vocabulario que provoquen imprecisión, es decir, una palabra puede ser correcta pero inadecuada en ese contexto; por otro, es posible que haya incorrecciones que entorpezcan la comprensión o de transferencia de un idioma al otro.					