

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación
**Máster en Enseñanza de Español como lengua
extranjera**

Trabajo fin de máster

**Desarrollo de la inteligencia
emocional y la interculturalidad
mediante el aprendizaje de
unidades fraseológicas.**

Presentado por:
Tipo de TFM:
Directora:

Luis Fuentes Olea
Propuesta didáctica
Marta Ortiz Canseco

Ciudad:
Fecha:
Firma:

Londres
20/ 06 /2019
Luis Fuentes Olea

Resumen

A pesar de que en los últimos años los estudios fraseológicos de la lengua española han recibido un impulso considerable tanto a nivel didáctico como pedagógico, el campo de investigación sobre el aprendizaje de las unidades fraseológicas del castellano en relación con el desarrollo de la inteligencia emocional y la interculturalidad se presenta fértil, con amplias posibilidades teóricas y prácticas aún por explorar. La siguiente propuesta está dirigida específicamente, aunque no de forma exclusiva, a institutos de educación secundaria españoles en el extranjero y su fin es el de ofrecer una propuesta estratégica y metodológica sobre la que fomentar el enriquecimiento del léxico del alumnado de dichos centros en el marco de unas jornadas ELE de niveles superiores B2, C1 y C2 sobre educación emocional e interculturalidad. La comunidad educativa en estas instituciones suele caracterizarse por la gran diversidad sociolingüística y cultural de sus alumnos y profesores, así como por los retos subyacentes a su peculiar realidad formativa y social. Es precisamente esta dimensión internacional, con el español como vaso conductor, la que los convierte en el contexto idóneo para un proyecto como este, que espera, entre otros objetivos, favorecer la empatía intercultural y la concienciación ciudadana desde una perspectiva multidisciplinar y global.

Palabras clave

Fraseología. Idiomática. Semántica cognitiva. Inteligencia emocional. Interculturalidad.

Abstract

The pedagogic study of Spanish and its idioms has boomed in the last few years. However, the academic research that links these units of vocabulary with the development of emotional intelligence and interculturalism, remains wide open and full of opportunities. The following work is specifically aimed, although not exclusively, at Spanish secondary schools abroad and its purpose is to offer a strategic and methodological approach to enhance the range of vocabulary of the student body in such centres, through a series of workshops ELE at the higher levels B2, C1 and C2 on emotional intelligence and interculturalism. The teaching and learning community in these institutions is usually characterised by the great sociolinguistic and cultural diversity of its pupils and their staff, as well as the underlying challenges determined by their given educational and social environment. It is precisely this international dimension, with Spanish as the common thread, that makes them the ideal context for a project such as this, one that aspires, amongst other objectives, to facilitate intercultural empathy and social awareness within a multidisciplinary and global perspective.

Keywords

Phraseology. Idiomatic nature. Cognitive semantics. Emotional intelligence. Interculturalism.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema	2
1.2. Objetivos.....	4
2. MARCO CONCEPTUAL	5
2.1. Lingüística cognitiva y fraseología	5
2.2. Somatismo e idiomática	7
2.3. Teoría de la metáfora conceptual	13
2.4. Fundamentos de la educación emocional en ELE.....	14
2.5. Fundamentos de la interculturalidad en ELE	16
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	19
3.1. Presentación	19
3.2. Objetivos	20
3.3. Metodología	20
3.4. Contexto	20
3.5. Cronograma.....	21
3.6. Actividades.....	22
3.6.1. Unidad Didáctica Introdutoria.....	22
3.6.2. Unidad Didáctica 1. LA ENVIDIA.....	26
3.6.3. Unidad Didáctica 2. LA VERGÜENZA.....	29
3.6.4. Unidad Didáctica 3. LA IRA.....	32
3.6.5. Unidad Didáctica 4. LA COBARDÍA.....	36
3.6.6. Unidad Didáctica 5. EL DESPRECIO.....	39
3.7. Evaluación	42
4. CONCLUSIONES	46
5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	48
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA.....	49
6.1. Referencias bibliográficas	49
6.2. Bibliografía.....	50
7. ANEXOS	51

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los centros educativos españoles de titularidad pública establecidos en el territorio de otros estados presentan en su definición y regulación orgánica, un perfil internacional con valor añadido que no solo determina las necesidades específicas de su alumnado y los objetivos académicos de su cuerpo docente, pero que los convierte, además, en verdaderos puntos neurálgicos de promoción intercultural y lingüística. En estos institutos el castellano es el eje vertebrador de la vida y el trabajo escolar, aunque la enseñanza que se imparte en ellos se adapta al sistema educativo del país que hace de sede, asegurando el reconocimiento de los estudios cursados tanto en el país correspondiente como en España. Su alumnado es, consecuentemente, muy variado en términos de bagaje familiar, sociocultural, capacidades y dominio del español. Esta diversidad debe ser reconocida, celebrada y defendida como uno de sus mayores y mejores atributos. No es de extrañar, por ello, que la directiva de estos centros tienda a promover activamente dentro de su programación docente, la creación y desarrollo de talleres educativos multidisciplinares con un alto grado de proyección cultural e internacional. Tareas que trasciendan fronteras y que, sirviéndose del español como denominador común, consigan de la manera más lúdica, autónoma y efectiva posible, facilitar la formación, integración y cohesión de la comunidad escolar. En definitiva, unidades didácticas capaces de educar en valores como la empatía, el respeto mutuo y la apreciación de la multiculturalidad mediante el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Nuestra propuesta aspira a ser considerada precisamente como tal, puesto que su objetivo primordial es usar uno de los elementos lingüísticos característicos del castellano, las unidades fraseológicas, más concretamente metáforas y metonimias inmersas en refranes y expresiones populares, como vehículo transmisor de nociones semánticas y funcionales que se hallan, a nuestro juicio, directamente relacionadas con el desarrollo de la inteligencia emocional y la interculturalidad en el aula. Hemos escogido el I.E.S Vicente Cañada Blanch en Londres como centro de referencia y destinatario de este trabajo, concibiendo nuestra secuencia didáctica como posible modelo para la elaboración de unas jornadas de ELE sobre educación emocional e interculturalidad en dicho centro y que podrían llevarse a cabo a lo largo de doce semanas en el segundo cuatrimestre del curso académico 2019/2020.

Desde el primer momento y durante todo el proceso de elaboración de este trabajo, hemos ido construyendo nuestra filosofía didáctica sobre la convicción de que ciertas unidades fraseológicas del español encierran en sí mismas “átomos de empatía e inteligencia emocional” que se pueden y se deben explotar en el aula de ELE. Consideramos asimismo que la comparación entre expresiones del español y su equivalencia semántica en otras lenguas, (principalmente el inglés en el caso de esta propuesta), es un ejercicio válido y potente a la hora de generar conciencia ética, emocional y cívica, al tiempo que se amplía el conocimiento intercultural de profesores y alumnos.

En la actualidad, la dimensión emocional y la diversidad sociolingüística del aula de ELE en centros de educación secundaria nos parecen realidades ineludibles que demandan más atención y consideración que nunca por parte del cuerpo docente. Tenerlas presentes a nivel metodológico e incluirlas en la programación didáctica de ELE, es a nuestro juicio un requisito primordial para potenciar el desarrollo emocional de los alumnos ante realidades sociales que se dan dentro y fuera del ámbito escolar y que son cada vez más apremiantes, dinámicas y heterogéneas. Con propuestas como la nuestra, esperamos poder ilustrar una de las múltiples vías pedagógicas que se pueden adoptar para dotar a los jóvenes de saberes y herramientas motivadoras, encaminadas hacia un aprendizaje enriquecedor del español que alimente tanto su autoestima como su apreciación del “otro” y sobre el que construir en última instancia una parte importante de su bienestar personal.

1.2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo de fin de máster es diseñar una secuencia didáctica capaz de fomentar la inteligencia emocional y la interculturalidad mediante el aprendizaje de unidades fraseológicas. La propuesta va dirigida a los niveles superiores B2, C1 y C2:

Para lograr este objetivo, proponemos los siguientes objetivos específicos:

1. Establecer una didáctica y una estructura organizativa que favorezca el aprendizaje de expresiones pluriverbales en el aula de ELE.
2. Desarrollar la inteligencia emocional a través de la comprensión y el aprendizaje de refranes y expresiones coloquiales de la manera más autónoma posible.
3. Fomentar el conocimiento de la interculturalidad sociolingüística en el ámbito escolar a través de la comprensión y el análisis de refranes y expresiones populares y su equivalencia en otras lenguas.
4. Indagar en el origen etimológico de algunas de las unidades fraseológicas más emblemáticas y usadas en español.
5. Ejercitar las cuatro destrezas lingüísticas y la capacidad comunicativa en español a través del análisis conceptual, semántico y pragmático de unidades fraseológicas en varios contextos y registros.
6. Enriquecer el dominio cultural y lingüístico de los estudiantes a la hora de expresar, en español, sentimientos y emociones oralmente y por escrito.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Lingüística cognitiva y fraseología

El cognitivismo dentro del ámbito de la lingüística aplicada ha dado lugar a formulaciones teóricas como el experiencialismo y la corporeidad de la mente (*embodiment*), entre otras, que han facilitado el entendimiento de la interiorización del mundo y la conceptualización de la realidad que los seres humanos materializamos a través del lenguaje. El modo en el que nos comunicamos al entrar en contacto con nuestro entorno, así como la manera en la que nuestra mente categoriza nuestras experiencias y sensaciones son aspectos clave dentro del trabajo de fin de Máster que nos ocupa. Carolina Juliá Luna, en su artículo sobre cognición y lenguaje en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, se sirve del concepto de modelos cognitivos idealizados (*ICMs, Idealized cognitive models*) de Lakoff, para ilustrar la versatilidad y aplicación empírica de la teoría cognitivista con relación a la lingüística aplicada. El estudio del léxico y en particular de la fraseología del español, se ha beneficiado en gran medida de los aportes teóricos cognitivistas, convirtiendo a las teorías relacionadas con la metáfora y la metonimia en verdaderos instrumentos facilitadores del análisis, comprensión y adquisición de segundas lenguas.

el beneficio que se extrae al examinar los fraseologismos desde la perspectiva cognitiva es doble, ya que, por un lado, se revela la existencia de una serie de patrones regulares mediante los que se puede explicar el significado, a menudo poco o nada transparente de este tipo de unidades, y, por otro lado, mediante el estudio lingüístico se da cuenta del modo en el que la mente humana categoriza el mundo partiendo de la idea, de acuerdo con Lakoff y Johnson (1986 [1980]), de que la experiencia es la base o motor que origina la conceptualización de la realidad. (Juliá Luna 2014, p.102)

Son muchos los autores (Pérez Bernal, 2005; Moreno-Pereiro, 2008; Villavicencio-Simón, 2011; Aguilar, 2011; Recio, 2013), que coinciden en afirmar que los estudios de lingüística cognitiva relativos a la adquisición y aprendizaje de las unidades fraseológicas (en adelante UFS), contribuyen de manera rigurosa y elocuente al análisis del proceso de enseñanza de segundas lenguas en general. El campo de la semántica cognitiva parece pues amplio, pero además fructífero a la hora de ofrecer nuevas estrategias, recursos y datos fiables relacionados con el desarrollo en los aprendientes no solo del dominio del léxico de la lengua meta, sino también, el de la interiorización de su medio local, nacional e internacional, además de su equilibrio personal y emocional.

El presente trabajo se adhiere de lleno a esta boyante corriente de la semántica cognitiva desde el punto de vista teórico y práctico, anclando sobre la premisa anterior, tanto el diseño conceptual como el desarrollo de la secuencia didáctica propuesta.

Ahondando en el concepto de fraseología y con el fin de dar un paso más hacia la delimitación y aclaración de nuestro marco conceptual, pasamos a hacer referencia, apoyándonos en Nieves Arribas (2013), a una serie de cuestiones inherentes al concepto y estudio de la fraseología cuya explicación nos parece esencial en el marco de este trabajo dedicado al desarrollo de la inteligencia emocional y la interculturalidad a través de la enseñanza y aprendizaje de UFS del español. La autora abre la redacción de su artículo académico con la siguiente introducción que citamos textualmente:

Una de las ramas del saber lingüístico en las que la cuestión de límites, confines y fronteras resulta más problemática es la que se ocupa de las unidades fraseológicas pues entre estas y las combinaciones libres existe un variado repertorio de tendencias que nos llevan a usar frecuentemente unas palabras junto a otras sin que quede siempre claro hasta qué punto se trata de sistemas o tan solo de rutinas y hábitos. La cuestión, como veremos, ha sido largamente debatida pero no completamente resuelta o al menos no de forma internacional y unánimemente aceptada por todos los fraseólogos. (Nieves Arribas, 2013, p.73)

Parece ser, por tanto, que los “nebulosos contornos”, tomando prestada la terminología de Arribas, en torno al concepto de fraseología y sus componentes, están lejos de ser delimitados y aceptados con rotunda unanimidad en los círculos académicos y no pretende este trabajo, ni por grado ni por formato, arrojar hipótesis propias al respecto. Nuestra interpretación de la fraseología, en función de los fines que aspiramos lograr con nuestra propuesta didáctica, se aferra a una concepción amplia del término, tal y como la concibe Arribas en su ensayo, incluyendo dentro de la clasificación de UFS a paremias, colocaciones y predicados de verbo soporte. En nuestro estudio, selección y explotación fraseológica, priorizamos, además, los criterios funcionales y semánticos antes que los morfológicos. Sí hemos tenido en cuenta aquellos rasgos que, tal y como apunta Arribas, han sido tradicionalmente considerados condición *sine qua non* para caracterizar y categorizar las UFS, a saber: pluriverbalidad, grado de fijación, idiomatización e institucionalización.

2.2 Somatismo e idiomaticidad

Aclarados estos principios delimitadores en torno a una noción tan vasta y compleja como la fraseología, pasamos a continuación a presentar otros criterios que han influido en nuestro proceso de selección de los lexemas y las UFS meta que conforman el epicentro de la formulación teórica y pedagógica de este trabajo de fin de Máster. El primero, y quizás el de mayor relevancia, se refiere al concepto de somatismo fraseológico. Con el propósito de ampliar nuestro conocimiento sobre el tema, hemos seguido de cerca la literatura académica de la fraseología (Sciutto 2005, p.506), recogemos a continuación la definición que ofrece del término la autora:

Consideramos somatismos a todos aquellos fraseologismos que contienen lexemas referidos a partes de la anatomía humana o animal, así como también fraseologismos en los cuales a través de un lenguaje metafórico o metonímico estén representados.

Desde una perspectiva semántico-funcional, los somatismos, además de servir de refuerzo expresivo para referirnos a situaciones o comportamientos humanos, se caracterizan generalmente por el hecho de que acentúan los aspectos negativos de los mismos.

Para la investigadora, la metáfora imprime a nuestro lenguaje una serie de connotaciones que determinan aquello que decimos y cómo lo decimos, pero que condicionan a su vez nuestro sistema conceptual en general; dicho de otra forma, las metáforas se fundamentan en la experiencia y nuestra percepción física del mundo, sin que puedan estas ser concebidas fuera de la realidad en la que vivimos. Todo lo anterior concuerda y enlaza con los fundamentos relativos al desarrollo de la inteligencia emocional al que dedicaremos uno de los siguientes apartados dentro de nuestro marco conceptual.

Son muchos los lingüistas que han llegado a declarar que las UFS en diferentes lenguas presentan una serie de elementos que ensalzan su dimensión cognitiva universal frente a aquellos expertos que se manifiestan defensores de lo idiosincrático o de la cada vez más descartada, intraducibilidad de las UFS, como rasgos definatorios, exclusivos y propios de dichas expresiones. En lo que respecta a este trabajo de fin de Máster, hemos focalizado nuestra atención en aquellas cualidades concretas y observables en expresiones coloquiales metafóricas del español y del inglés, que manifiestan con gran potencia y nitidez, un grado de significación universal; lo que Sciutto viene a denominar “campos denotativo-referenciales preferentes” y que están directamente asociados a emociones y sentimientos, como la envidia, el rencor, el miedo, la ira, etc. Se trata de

emociones y sentimientos que se expresan a través de mecanismos metafóricos o metonímicos basados en imágenes coincidentes. Citando de nuevo a Sciutto:

estas expresiones metafóricas están inspiradas analógicamente en la misma fuente del cuerpo humano, siendo esto un universal de carácter extralingüístico condicionado por la universalidad de las operaciones mentales humanas. (Sciutto 2005, p.507):

El citado grado de universalidad semántica subyacente en las metáforas y metonimias que dan título a cada unidad didáctica, sirve como punto de partida del aprendizaje léxico, conceptual y emocional que se espera generar mediante las actividades recogidas en este trabajo de fin de Máster. Una educación que busca facilitar el aprendizaje del léxico fraseológico castellano a partir de las transferencias cognitivas y semánticas que los estudiantes podrán establecer con UFS equivalentes en otras lenguas que conozcan, para promover de este modo, la dimensión intercultural que, junto con la inteligencia emocional y el desarrollo del lexicón mental del alumnado, forman el núcleo didáctico de nuestra propuesta. La promoción del aprendizaje autónomo del alumnado es otro principio integral en nuestro proyecto. Por ello, además de aprender expresiones pluriverbales que presentan un grado de somatismo (específicamente sobre animales y colores) de significado “cuasi-universal”, empleando la terminología de Forment (2000); los participantes podrán acceder de forma independiente a todo tipo de UFS cuyo significado es intrínseco a la historia, la idiosincrasia o la cultura diatópica de una determinada región o vertiente del español, mediante el uso de tabletas digitales conectadas a diccionarios bilingües y monolingües, así como a otros recursos especializados en fraseología, que serán puestos a su alcance al comienzo de cada sesión. Citando de nuevo a Julià Luna (2014 p.105), quien concuerda a su vez con Moreno Pereiro (2008):

es probable que la presentación y ordenación conceptual de las UFS en relación con su origen, motivación y esquema cognitivo subyacente facilite su comprensión global y permita al estudiante establecer comparaciones generales con la(s) lengua(s) que ya domine.

Dicho de otro modo, nuestra propuesta tiene entre sus metas pedagógicas la de facilitar al alumno oportunidades para crear correspondencias cognitivas y conceptuales basadas en la noción de multicompetencia lingüística, que le permitan hacer uso de su conocimiento de otras lenguas para ampliar el dominio de aquella que está aprendiendo y perfeccionando, en este caso el español.

Nuestra propuesta didáctica aspira conseguir que los alumnos reflexionen sobre esta “universalidad cognitivo-afectiva” asociada a determinadas UFS y educar, a través de las actividades y tareas propuestas en cada unidad didáctica, en aquellos valores capaces de contrarrestar la carga de negatividad emotiva que encierran expresiones tales como *estar verde de envidia, ponerse rojo como un tomate, ponerse como una fiera, ser un gallina/ser un gallito o ser la oveja negra*, que encabezan nuestro material didáctico.

En el momento de considerar los límites y objetivos pedagógicos del presente trabajo, nos pareció especialmente trascendente recurrir al estudio del uso lingüístico, muy extendido en España y Latinoamérica, así como en la mayoría de los países europeos, de dos premisas y metáforas fundamentales: *las personas son animales y las emociones son colores*. Estos dos dominios conceptuales, intrínsecamente unidos a la experiencia de los hablantes y que se plasman con tanta riqueza y potencia en numerosas UFS incluidas en el corpus idiomático del español y del inglés, son los dos grandes pilares sobre los que hemos basado nuestra filosofía didáctica. Sobre ambas metáforas conceptuales es donde se halla sujeto el hilo conductor de nuestro trabajo y las que nos han permitido enlazar el campo de la fraseología con los de la educación emocional y la interculturalidad.

Lakoff y Turner (1989) estructuran estas conceptualizaciones metafóricas a partir de la idea aristotélica de la “Gran cadena del ser”, en función de la cual podrían organizarse jerárquicamente las distintas formas de la naturaleza. El ser humano ocuparía la cúspide de la pirámide por poseer la capacidad de raciocinio, seguidos de los animales que se rigen por su instinto, a continuación, se hallan las plantas gobernadas biológicamente y, por último, los objetos de naturaleza inerte, poseedores de atributos físico-naturales. De este modo, cuando se caracteriza a una persona en términos de conducta animal, *-Es terco como una mula-*, apariencia vegetal *-La niña está fuerte como un roble-* o las cualidades físicas de los objetos *-No saben nada del tema, son una hoja en blanco-* se ponen de relieve cualidades impropias de su rango, rasgos que pertenecen a un “orden inferior” y por eso, a menudo, estas UFS suelen, aunque no siempre, acarrear adjuntas connotaciones peyorativas. Por ejemplo: *Es un rata, lo tratan como a un perro, eran unos buitres ...*

Esta lógica conceptual es quizá menos evidente a la hora de aplicarla a las UFS asociadas a colores, aunque es cierto también que estas metáforas cromáticas tienden a ir unidas a emociones pesimistas o iracundas. Esta es la dimensión afectiva que esperamos explotar en el aula y es precisamente la que nos ha llevado a decantarnos por este tipo de UFS en detrimento de otras. A modo de cierre sobre la explicación y justificación de la metáfora, la metonimia y su somatismo como objeto de estudio y aplicación docente en este trabajo, recurrimos a la siguiente cita : (Mellado Blanco 2004, p. 31)

[...] en el proceso de formación de los somatismos, el hombre se sirve de lo concreto más cercano a él, de su propio cuerpo, para hacer referencia a otros fenómenos más abstractos, generalmente con un fuerte contenido expresivo, que él asocia con actitudes, gestos o movimientos realizados con su cuerpo. De este modo, el estudio de las imágenes y metáforas a las que acude el hombre para verbalizar sus sentimientos, nos dan la clave de los fenómenos de su entorno objetivo que resultan subjetivamente más relevantes. En definitiva, estas expresiones metafóricas están inspiradas analógicamente en la misma fuente del cuerpo humano, siendo esto un universal de carácter extralingüístico condicionado por la universalidad de las operaciones mentales humanas.

Proseguimos con el desarrollo de este segundo epígrafe de nuestro marco conceptual, reparando en los niveles B2/C1/C2 que han sido escogidos como los idóneos para nuestra propuesta. Según las recomendaciones que hace el Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de las lenguas: aprendizaje, enseñanzas, evaluación (MCER, 2002) en relación con la introducción y el tratamiento de las UFS más complejas (p. ej. colocaciones, locuciones y refranes), y dada la naturaleza afectiva de estos talleres, consideramos que es recomendable, o tal vez necesario, que por un lado los aprendientes tengan una edad comprendida entre los 15-18 años y que por otro, dispongan de un conocimiento y un dominio firme de la gramática y el léxico castellano para poder asimilar estas expresiones idiomáticas con corrección y adecuarlas a un extenso número de muestras de habla y campos temáticos. Asimismo, tal y como plantea Nieves Arribas (2013), la heterogeneidad de las UFS y su compleja confluencia lexicológica, sintáctica, semántica, etimológica y pragmática, requieren a nuestro juicio, un control cuanto menos medio, si no alto, de las normas y los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua meta. Estos ciclos superiores, B2, C1 y C2, nos parecen además los más apropiados, teniendo en cuenta el tipo de centro y alumnado al que va dirigido nuestro trabajo, a saber, centros educativos españoles de titularidad pública establecidos en el extranjero donde el español y su cultura, lingüística, sociológica, histórica, literaria y artística, actúa como vehículo promotor e integrador de la actividad docente.

Antes de dedicar nuestra atención a la noción de idiomaticidad y defender el lugar que ocupa dentro de nuestra propuesta, resulta conveniente hacer una última nota aclarativa, esta vez en lo relativo al criterio de presentación de los somatismos sujetos a estudio. Nos ha parecido que, desde el punto de vista didáctico, la mejor forma de plantear dichas UFS al alumnado era hacerlo desde un punto de vista semasiológico, es decir, agrupándolas en campos léxico- semánticos para favorecer su análisis, comprensión y aplicación lingüística. Adicionalmente y en relación con lo anterior, hemos tomado como referencia las nociones generales y específicas que propone el Plan curricular del Instituto Cervantes (PcIC), para los niveles B2, C1 y C2 en campos semánticos relativos a las emociones, los sentimientos y el mundo interior del individuo. Esperamos que esta estructuración sirva de guía tanto a alumnos como a docentes en su aproximación a las tareas propuestas y al aprendizaje de las metáforas y metonimias incluidas en cada unidad didáctica. También hemos de resaltar que en nuestra selección de unidades léxicas para este trabajo de fin de Máster, teniendo muy presentes sus objetivos, nos ha resultado particularmente relevante escoger expresiones pluriverbales del habla cotidiana, con un alto grado de frecuencia de uso. Es decir, en nuestra secuencia didáctica dominan las expresiones coloquiales, reservando el estudio de paremias formales o de origen histórico o literario, a actividades de extensión complementarias a las tareas propuestas en cada hoja de trabajo. Tanto las unas como las otras, son UFS agrupadas, eso sí, dentro un campo léxico-semántico común. Como apunte final a esta cuestión, diremos que se ha optado fundamentalmente, por presentar a las UFS como descriptores conceptuales y funcionales del lexema que constituye el núcleo temático de las cinco unidades didácticas que conforman los talleres ELE de inteligencia emocional e interculturalidad que proponemos en este trabajo, y que son: la envidia, la vergüenza, la ira, la cobardía y el desprecio.

El último concepto teórico dentro de este epígrafe es el de la idiomaticidad. Es este quizás el rasgo semántico más característico de la fraseología de las lenguas y merece por tanto un lugar preferente dentro del marco teórico que da cuerpo a este trabajo. A este respecto, hemos seguido las formulaciones y pautas establecidas por los autores Olza Moreno (2011) y Pamies Bertrán (2007). Olza Moreno parte de la definición tradicional de idiomaticidad que se halla directamente relacionada con la noción de no composicionalidad como característica esencial de las UFS, para luego dedicar gran parte de su ensayo a analizar y contrastar el papel que ha sido atribuido a la metáfora y la metonimia dentro de la investigación fraseológica moderna, en particular, su capacidad

para construir el significado idiomático de las expresiones pluriverbales fijas. Al respecto, la autora afirma por un lado que:

Se trata, por tanto, de demostrar que, en muchos casos, el significado fraseológico *sí* resulta transparente o analizable a la luz del significado que poseen extra fraseológicamente los componentes de las UFS. En esta línea, debe subrayarse el modo en que metáfora y metonimia contribuyen, de un lado, a generar de modo previsible, regular o analógicos significados idiomáticos que, en ocasiones, se agrupan en diversos sistemas; y, de otro, a favorecer decisivamente, desde el punto de vista de la adquisición, el procesamiento y la comprensión de las UFS, las mencionadas –y siempre relativas– transparencia, analizabilidad y composicionalidad semánticas. (Olza Moreno 2011, p.9)

Y, por otro, la misma investigadora (2011, p.11) propone, basándose en el trabajo de varios autores que:

la interpretación del significado idiomático de las UFS no debe pasar por el diagnóstico de su *defectividad* o irregularidad (Moeschler 1992, §§ VI y VII), sino que debe fundamentarse, más bien, en principios que describan los contextos y entornos cognitivos que activan el conjunto de asunciones e inferencias pragmáticas necesarias para el procesamiento adecuado de cada unidad (Vega Moreno 2007, cap. 7). En esta línea de análisis, Moeschler (1992, §§ 5 y 6) propone que el significado de las metáforas y las expresiones idiomáticas se analice bajo el prisma del llamado *principio de dependencia funcional*, que rige el modo en que los constituyentes sintácticos de cualquier secuencia – literal o figurada– contraen relaciones de dependencia argumental (cf. Keenan 1979, *apud* Moeschler 1992, 107).

Nuestro trabajo de fin de Máster bebe sin reparos de esta interpretación teórica de las UFS metafóricas y metonímicas, siendo esta, por tanto, uno de los criterios que hemos tenido muy en cuenta a la hora de diseñar y estructurar cada una de las actividades recogidas en nuestra propuesta. Desde nuestro punto de vista, ambas, la metáfora y la metonimia son factores de idiomática cuya motivación semántico-funcional es capaz de ofrecer al aprendiente un grado de transparencia y transferencia significativa de gran valor en el contexto del aula de ELE.

Por su parte, Pamies Bertrán (2007), en sintonía con todo lo anterior, nos ayuda a concluir este apartado de nuestro marco conceptual, al sostener que muchas de las variaciones interlingüísticas e interdialectales que pueden observarse a través del análisis contrastivo de UFS, son de hecho, resultado de la metafóricidad o “imaginabilidad” que poseen este tipo de expresiones a nivel funcional, semántico e idiomático. Con esa declaración del citado autor en mente, no resulta demasiado difícil

justificar por qué nos vimos avocados a explotar en lo posible esta noción durante la fase de elaboración de cada una de nuestras unidades didácticas. De la denominada *teoría conceptual de la metáfora* se ocupa el siguiente epígrafe de nuestro proyecto.

2.3. La teoría de la metáfora conceptual

La publicación del trabajo inicial de Lakoff y Johnson: *Metaphors We Live By* (1980), junto con la progresiva consolidación y evolución de los principios chomskianos, supuso un antes y un después en el análisis tanto del lenguaje metafórico como de los procesos cognitivos y conceptuales del individuo. De esta forma, la lingüística aplicada, la filosofía y la psicología, pudieron entablar un diálogo en torno a la formulación de la metáfora, basado en su relación con el sistema conceptual humano y la naturaleza idiomática de la misma.

Estos investigadores, junto a otros que más adelante se confesarían igualmente seguidores de la corriente de la semántica cognitiva, como Dobrovol'skij (2007) o Stepień (2007), pudieron establecer sin demasiados obstáculos, bases teóricas que explicaban la manera en la que los humanos conceptualizamos nuestro pensamiento y nuestros sentimientos mediante el lenguaje con el fin de articularlos verbalmente y poder comunicarnos. Esta teoría de la metáfora conceptual se despliega y se apoya en dos dominios: el primero de ellos, al que se denomina *fuentes* u *origen*, y que sirve de fundamento sobre el que comprender y estructurar un determinado concepto, y un segundo llamado *meta*, el cual recibe, procesa y transforma la información que constituye la base de dicho concepto a través de un *mapping* o proyección en el sistema conceptual. Siguiendo esta lógica, podemos llegar a concluir que las emisiones lingüísticas son un reflejo, consciente y casi simultáneo, de aquellas asociaciones que se producen en nuestro sistema conceptualizador, al que Krashen (1982), entre otros autores, denominó “monitor” de la adquisición y el aprendizaje de una lengua.

En estudios posteriores, llevados a cabo por Lakoff junto a otros colegas de la Universidad de Chicago como Turner (1989), se da buena cuenta de la vinculación que existe entre las metáforas conceptuales y la naturaleza experiencial resultante de nuestra interacción cotidiana con el entorno. Así, la manera en la que entendemos ciertos objetos, una hoja de papel, por ejemplo, hace posible la construcción de una “imagen” espacial y física, es decir, sabemos que podemos doblarla, quemarla, escribir o dibujar en ella... entendiendo que cualquiera de estas acciones alterará su naturaleza inicial.

Estas referencias basadas en nuestra experiencia, devenir e interacción diaria con el medio, es de la que se sirve el lenguaje para darle sentido a aquello que vivimos y sentimos. En España, asociamos el color negro con la ira y el enfado, p. ej. *se lo conté y se puso negra*, mientras que en inglés el color equivalente es el rojo, *I told her and she saw red*; pero el denominador común en los dos casos es la asociación conceptual que se hace en ambos idiomas entre un color determinado y una emoción. Este tipo de vínculo cognitivo es el que deseamos explotar en nuestro trabajo, de manera que, tal y como apuntábamos anteriormente, los estudiantes que tomen parte en los talleres que proponemos en nuestro trabajo de fin de Máster, desarrollen su dominio léxico, aprendan a reflexionar, expresar y controlar mejor sus emociones para descubrir, en ese empeño y de la mano, los claros lazos de interculturalidad existentes entre las UFS metafóricas y metonímicas de distintas lenguas.

Dentro del campo de estudio de la lingüística aplicada española, Ruiz de Mendoza (1997), Ruiz de Mendoza y Díez Velasco (2002) u Olza Moreno (2009), entre otros muchos, han dedicado buena parte de su trayectoria académica, a indagar en la naturaleza de la metáfora y la metonimia y a contrastar su comportamiento morfológico y semántico en varias lenguas como producto de la ya citada, coocurrencia en las expresiones verbales. Esta literatura académica, da acceso a más de una clasificación de este tipo de unidades idiomáticas de la que nos hemos servido para elaborar nuestra propuesta. Del mismo modo, hemos aprendido a considerar la interacción conceptual de cada metáfora estudiada, para determinar si dicha interacción se produce bien en el dominio fuente o en el dominio meta de cada una de ellas. Finalmente, y con respecto a la interacción conceptual, hemos descubierto que esta puede revelar procesos de expansión o reducción metonímica, pero que, por cuestiones de espacio y formato, optamos por dejar fuera de este marco conceptual.

2.4. Fundamentos de la educación emocional en ELE

“Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto” (Aristóteles).

El concepto de educación emocional (EE) y otros relacionados directamente con este, como el de inteligencia emocional (IE), surgen en países como Reino Unido, España o los EE. UU, a finales de los años noventa, con el propósito de promover y orientar desde la escuela, el equilibrio emocional, el bienestar y la realización personal, la autoestima y las relaciones interpersonales en diferentes esferas de la vida cotidiana y familiar de niños y adolescentes. Esta corriente pedagógica comenzó a manifestarse y es hoy

abiertamente defendida desde distintos organismos e instituciones oficiales tan influyentes como, por ejemplo, Naciones Unidas:

La verdadera medida del progreso de una nación es la calidad con que atiende a sus niños: su salud y protección, su seguridad material, su educación y socialización y el modo en que se sienten queridos, valorados e integrados en las familias y sociedades en las que han nacido” (UNICEF 2007, p.6)

Tanto dentro como fuera de España, este movimiento educativo continúa ganando vigor y credibilidad en su potencial para la transformación y el cambio social, a medida que se incrementan los retos emocionales, intelectuales y afectivos a los que se enfrentan día a día educadores, padres y alumnos. Esta demanda de actuación e intervención en el aula es resultado, en gran parte, de la sociedad globalizada y tecnológicamente intercomunicada en la que vivimos. Como base y primera aproximación al concepto de EE, citamos la siguiente definición:

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona durante toda la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2003, p 21.)

Partiendo de esta definición y en lo que respecta a nuestra propuesta, hemos adoptado como fundamento teórico de referencia en la creación de nuestros materiales didácticos, el modelo de inteligencia emocional formulado por Mayer y Salovey (1997) que gira en torno a cuatro habilidades básicas y que son:

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997 p.7)

Con todo lo anterior muy presente y en lo que concierne a este trabajo, reconocemos a las UFS somáticas como unidades transmisoras de carga afectiva a partir de las cuales se pueden articular eficazmente tanto la EE como la enseñanza de ELE. La transversalidad curricular es buen alimento de ambas y constituye otro nexo del que se nutre este trabajo de fin de Máster a nivel pedagógico y didáctico. Las creencias, las emociones, los recuerdos y los pensamientos son intrínsecos, indisolubles e

inherentes a toda persona, a profesores y a alumnos, manifestándose, consciente e inconscientemente, en todo aquello que se dice y se hace en el aula. La educación emocional, al igual que el aprendizaje de una lengua extranjera, ha de sustentarse en una metodología eminentemente práctica y empática, que persiga simultáneamente, el desarrollo de competencias comunicativas, la autonomía cognitiva y el bienestar emocional de aprendientes y docentes. Por lo tanto, en lo que a educación emocional se refiere, nuestra propuesta persigue que dentro del aula de ELE se cultive y se logre lo siguiente:

- Aprender a regular y a expresar las emociones empleando el español como lengua meta.
- Aumentar el grado de empatía individual y grupal con respecto a las emociones ajenas.
- Prevenir en lo posible o cuanto menos moderar, a través del aprendizaje del léxico español y su análisis en contexto, los efectos nocivos que causan ciertas expresiones tanto para el que las emite como para el que las recibe.
- Fomentar la expresión y desarrollo de emociones positivas y el respeto mutuo.
- Promover la autonomía y la motivación personal.

En la realización de las actividades en nuestras unidades didácticas basadas en el fomento de la educación emocional nos hemos inspirado en el marco teórico, las propuestas y estrategias que presentan Bisquerra Alzina y Pérez Escoda. Véase 7.1. Anexo 1. Concluiremos la exposición de nuestro marco conceptual dedicando el último epígrafe al tercer brazo teórico y práctico de nuestro trabajo fin de Máster, la interculturalidad.

2.5. Fundamentos de la interculturalidad en ELE

Ulises, uno de los “trotamundos” más célebres gracias a la obra de Homero, decía en la Odisea:

He visto las ciudades de muchos hombres, y he aprendido sus costumbres. Ay de mí, ¿a qué tierras de mortales he llegado? ¿Son acaso soberbios, salvajes y carentes de justicia, o amigos de los forasteros con sentimientos de piedad hacia los dioses? (...) Ojalá me hubiera quedado junto a los feacios.

La interculturalidad como fenómeno social e histórico ha venido produciéndose desde tiempo inmemorial. El fenómeno intercultural comienza a quedar documentado desde el momento en el que las grandes civilizaciones establecieron las primeras rutas comerciales o las principales religiones del mundo promovieron fervientemente el arduo y kilométrico peregrinaje de sus fieles a tierra santa. De aquellas experiencias, pasando

por muchas otras, llegamos a la realidad de la “aldea global” que nos resulta hoy tan convencional y cotidiana.

Con todo y a pesar del impacto unificador de la globalización, las diferencias culturales continúan existiendo y parecen estar lejos de diluirse por completo para fundirse en una sola, tal y como vaticinaban algunos antropólogos en referencia al empuje imparable de las nuevas tecnologías. Basta con hacer un recorrido por España o Europa para encontrar ejemplos de recelo y estrés cultural que se manifiestan política y socialmente de múltiples formas, en ocasiones y lamentablemente, radicalizadas. Los choques culturales y la batalla contra los estereotipos vacuos o mal formados están a la orden del día en el aula de ELE, siendo labor del cuerpo docente la de establecer estrategias capaces de orientar y mitigar sus efectos. A nuestro modo de ver, fomentar interdisciplinariamente el trabajo y la convivencia pluricultural dentro y fuera del ámbito escolar no es ir por mal camino.

EL PcIC (2006) aborda y despliega el concepto de *cultura* desde la categoría de referentes culturales. Estos a su vez se constituyen a partir del conocimiento de hecho de la realidad geográfica, política, económica de un determinado país o países o bien en torno a su patrimonio histórico y cultural. Todo lo anterior queda retratado en sus creaciones y productos culturales, tanto en personajes reales o literarios como en acontecimientos de la historia trascendentales y memorables.

Con el término de sociocultura, EL PcIC delimita y hace referencia al conocimiento basado en la experiencia sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, los usos y costumbres, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, entre otros, que conforman el estilo de vida de una determinada sociedad. Hablamos de los llamados saberes y comportamientos socioculturales.

Finalmente, en el ámbito de la intercultura, encontramos aquellos procedimientos, habilidades y actitudes interculturales que permiten a profesores y alumnos aproximarse estratégicamente a otras culturas dentro del aula. La educación intercultural es promovedora de una interacción social y un grado de comunicación que trasciende el mero intercambio de información para fomentar activamente, la comprensión, el reconocimiento y la valoración de la diferencia, la integración, etc. Estas tres dimensiones se presentan estrechamente interconectadas entre sí y han sido consideradas con sumo cuidado en la conceptualización didáctica de nuestra propuesta.

Según lo expuesto en la obra de Spyachala (2007), parece que, en los manuales de ELE, comienzan ya a plasmarse cada vez menos tímidamente, modelos de competencia comunicativa intercultural. Por un lado, estos modelos hacen referencia a la realidad intercultural que se materializa fuera del mundo interior del aprendiente de L2, en lo que varios autores denominan, “segundo proceso de socialización”. Hablamos de esferas tan variopintas y yuxtapuestas como los medios de comunicación, la gastronomía, la rutina diaria, el ocio y los viajes etc. La otra perspectiva cultural que suelen recopilar los libros de texto especializados en la enseñanza de la cultura del español “con mayúsculas”, son las artes, las ciencias, la literatura, entre otras arenas de prestigio académico y que gozan de reconocimiento institucional. Nuestro trabajo de fin de Máster reconoce y celebra ambas dimensiones culturales, pero arroja luz además sobre el ángulo simbólico de la cultura española y que se aloja en aspectos sociológicos y psicoculturales como la idiosincrasia de las fiestas populares, el concepto de las clases sociales, el de familia o el de la igualdad de género, entre muchos otros.

El contenido cultural no trasciende si no se articula a través del desarrollo de habilidades interculturales que deben ejercitarse en clase y que permiten comprender e interiorizar la cultura meta a partir de su propia cultura, adquirida durante la primera socialización. A falta de una tipología específica de actividades para desarrollar la competencia intercultural en el alumno, recogidas en un compendio o manual de referencia, nos hemos hecho eco entre otras, de la aportación sobre el tema que hacen Luisa Alarcón y Esther Barros (2008).

Como clausura al marco conceptual de nuestro proyecto, destacamos a continuación tan solo algunas de las sugerencias que hacen estas autoras y que hemos adaptado o tomado como fuente de inspiración para nuestras actividades dentro de los talleres de inteligencia emocional e interculturalidad:

- a) *El test del buen observador intercultural*, basado en el refrán “*allá donde fueras haz lo que vieras*”. Para tratar las destrezas cognitivas de contraste, clasificación y deducción.
- b) *Los malentendidos interculturales*. Una colección de textos sobre este tipo de errores culturales en forma de anécdotas de la vida real.
- c) *La actividad Ponerse en la piel del otro* ideada para trabajar la empatía a partir de monólogos de hablantes de distintos países del mundo.
- d) *Se puede, no se puede* (adaptada de *Intercambio* 1991) donde se presentan muestras de los comportamientos sociales permitidos o no en España.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. PRESENTACIÓN

Los talleres de enseñanza del español sobre educación emocional e interculturalidad del I.E.S Vicente Cañada Blanch de Londres, han sido elaborados con el fin de que puedan llevarse a cabo durante las primeras doce semanas del segundo cuatrimestre del curso académico 2019/2020. Los destinatarios de los mismos son 40 estudiantes (repartidos en dos grupos de 20), del citado centro, de entre 16 y 17 años con un nivel de español de B2 a C2. Los talleres están compuestos de seis unidades didácticas a las que los profesores y alumnos participantes dedicarán dos semanas cada una. La primera unidad es de carácter introductorio y las otras cinco, giran en torno a una emoción con connotaciones afectivas negativas: la envidia, la vergüenza, la ira, la cobardía y el desprecio. La meta didáctica de cada unidad es doble. Primero, se espera que los alumnos ejerciten las cuatro destrezas lingüísticas y que aprendan el mayor número de UFS metafóricas y metonímicas sobre colores y animales, (aunque no exclusivamente), dentro del campo semántico determinado por cada uno de estos cinco lexemas. En segundo lugar, que, a través de la adquisición de dichas expresiones pluriverbales, consigan desarrollar su competencia emocional e intercultural. La labor de los profesores a cargo de los talleres es la de ser curadores de los contenidos lingüísticos, emocionales y culturales, favoreciendo la enseñanza inductiva, la motivación y la autonomía de los estudiantes en todas las fases del aprendizaje.

Cada unidad didáctica está dividida en dos sesiones de una hora cada una. La primera, es una sesión de aproximación multidisciplinar al léxico y los conceptos meta, mientras que la segunda, es eminentemente comunicativa y productiva. Dicho de otro modo, cada unidad comienza con la realización de una serie de actividades posibilitadoras y concluye en la siguiente semana, con una tarea con fines comunicativos que recurre para su consecución, a medios de expresión tan diversos como la escritura creativa, el arte dramático, el cine o la pintura. Estas tareas, dan clausura a cada unidad y están dirigidas a promover en lo posible la imaginación y la autonomía en el aprendizaje lingüístico, emocional e intercultural de los alumnos participantes. Todas las unidades didácticas contienen, además, una tarea voluntaria a la que hemos denominado “eslabón cultural” y que aspira a promover el interés por la investigación académica y la cultura “en mayúsculas”. Los talleres concluirán con la elaboración de dos tareas de clausura: La redacción de un corpus fraseológico sobre educación emocional para el consumo interno

del centro y el de un video-reportaje de unos cinco minutos de duración en el que, a modo de memorándum, se recoja todo el trabajo producido y generado en los talleres. Este material audiovisual será proyectado y compartido con el resto de la comunidad educativa, incluyendo una sesión dedicada a los padres.

3.2. OBJETIVOS

El objetivo general de cada unidad didáctica es el desarrollo y el enriquecimiento del lexicón mental español de los alumnos participantes.

Los específicos dentro de cada unidad son:

1. El aprendizaje de familias léxicas a las que pertenece el lexema y las UFS meta.
2. Promover la reflexión emocional a través de la comprensión y el análisis de muestras de lenguaje en las cuatro destrezas lingüísticas sobre la temática meta.
3. Diseñar y realizar una tarea comunicativa interdisciplinar individual, en pareja o en grupo, que podrá ser objeto de evaluación formal y sumativa.

3.3. METODOLOGÍA

Al tratarse de talleres de ELE específicos con una dimensión emocional e intercultural que acompaña a la lingüística, la metodología escogida prioriza el trabajo en grupo sobre el individual, para poder facilitar el mayor número de experiencias, oportunidades de comunicación e intercambio de ideas.

A nivel teórico, nuestra metodología bebe de las fuentes del enfoque por tareas y de la pedagogía humanista, pero la concebimos, además, como una vertiente evolutiva del enfoque comunicativo. Nuestra formulación metodológica está basada en la experiencia afectiva del alumno que ha de comunicarse con sus compañeros y profesores para generar y liderar su propio aprendizaje. Se trata, en definitiva, de un modo de trabajo encaminado a interrelacionar un amplio abanico de actividades de índole lingüístico, todas ellas promovedoras de múltiples disciplinas curriculares, y que tienen como fin el desarrollo del bienestar, la autonomía y el mundo afectivo del alumno mediante el aprendizaje del idioma.

3.4. CONTEXTO

Hemos hecho referencia en distintos apartados de este trabajo al contexto en el que se ubica nuestro trabajo. Al tener lugar dentro del ámbito docente del I.E.S Vicente

Cañada Blanch de Londres, se llevarían a cabo una serie de consultas con la directiva de dicho centro con el fin de establecer, entre otros aspectos meramente logísticos, el grupo de estudiantes y el nivel curricular idóneos a los que dedicar la propuesta.

3.5. CRONOGRAMA

Tal y como adelantamos anteriormente, los talleres de ELE propuestos tienen una duración de doce semanas y se emplazan en el segundo cuatrimestre del calendario escolar del I.E.S Vicente Cañada Blanch de Londres. La fecha de comienzo de los talleres será el viernes diez de enero de 2020 y la de clausura, está fijada para el jueves diez de abril de 2020. Hemos estimado que cada una de las seis unidades didácticas conllevará dos semanas para su realización. Véase 7.19. Anexo 19

* Semanas designadas para los talleres ELE aparecen señaladas en verde. Días no lectivos en rojo.

enero 2020						
domingo	lunes	martes	Miércoles	jueves	viernes	sábado
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	
febrero 2020						
domingo	lunes	martes	Miércoles	jueves	viernes	sábado
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
marzo 2020						
domingo	lunes	martes	Miércoles	jueves	viernes	sábado
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

abril 2020						
domingo	lunes	martes	Miércoles	jueves	viernes	sábado
29			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	1

3.6. ACTIVIDADES

Pasamos a continuación al comentario y desarrollo de cada una de las unidades didácticas incluidas en la programación de los talleres ELE sobre inteligencia emocional e interculturalidad. Partimos de la premisa de que la Consejería de Educación en Londres ha podido facilitar al I.E.S Vicente Cañada Blanch al menos 30 tabletas digitales para uso del profesorado y los estudiantes participantes en los talleres.

3.6.1. UNIDAD DIDÁCTICA INTRODUCTORIA

Título	Las personas son animales y las emociones son colores.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación del terreno léxico y conceptual que se va a desarrollar a lo largo de los talleres. 2. Establecer relaciones y dinámicas de trabajo en grupo que serán esenciales durante la realización de los talleres. 3. Demostrar al alumnado el valor de la creatividad y la autonomía en el aprendizaje de este tipo de contenidos interdisciplinares. Ej. Caligramas
Contenidos	<p><u>Léxicos y funcionales:</u> Fórmulas lingüísticas para expresar deseos y emociones en español. Palabras, colocaciones léxicas/ gramaticales y locuciones idiomáticas relacionadas con metáforas cromáticas y zoomórficas.</p> <p><u>Gramaticales:</u> Paradigmas verbales en indicativo y subjuntivo en una variedad de tiempos. Uso del subjuntivo y el indicativo para</p>

	<p>expresar sentimientos, deseos y emociones. Análisis de la escritura del español en un contexto lírico, personal y creativo.</p> <p><u>Socioculturales:</u> Familiarización con el registro informal del español por escrito. Aproximación al rico y vasto campo léxico del refranero español.</p>
Destrezas	<p>Con este taller introductorio se espera que los estudiantes puedan familiarizarse con la metodología didáctica que da orden y sentido a las jornadas. Todos los talleres combinan las 4 destrezas lingüísticas de forma integral y se apoyan en material audiovisual.</p> <p><u>Ejemplos:</u> <u>Lectora:</u> A través de la lectura de sendas entrevistas a las cantantes Camila Gallardo (Chile) y Bebe (España) sobre las fuentes de inspiración en su trabajo y las letras de sus canciones <i>Abrázame</i> (interculturalidad) y <i>Respirar</i> (inteligencia emocional), respectivamente. <u>Auditiva:</u> Empleando temas y letras de ambas artistas y mediante una ronda de preguntas que conduce el profesor, basadas en la letra y el contenido simbólico del videoclip que acompaña a cada canción. <u>Oral:</u> Mediante la interpretación de unos breves diálogos creados por los estudiantes basados en UFS asociadas a colores y emociones. <u>Escrita:</u> Compilando un corpus bilingüe de expresiones coloquiales metafóricas sobre colores y animales.</p>
Tiempo	Dos sesiones presenciales de una hora cada una.
Materiales	Materiales físicos y logísticos. Aula con suficiente espacio para llevar a cabo actividades quinesísticas y proyector equipado con tecnología audiovisual. Todos los materiales didácticos han sido elaborados o recopilados de distintas fuentes por el profesor por y para estos talleres.

Desarrollo: Unidad Didáctica Introdutoria

Las personas son animales y los colores son emociones.

PRIMERA PARTE

La primera parte de este taller introductorio está basada en la metáfora: *las emociones son colores*.

Actividad inicial: 15 minutos

Una vez dividida la clase en grupos de cuatro, se proyecta el videoclip de la canción *Abrázame* de Camila Gallardo. Véase 7.2. Anexo 2

Enlace al material audiovisual: <https://www.youtube.com/watch?v=FGh0iduZOJQ>

Basándose en la letra, así como en el contenido visual y simbólico del videoclip de la canción, los estudiantes tendrán que trabajar en equipo para formular su propia interpretación a partir de unas preguntas y pautas ofrecidas por el profesor. Los aprendientes plasmarán su trabajo en una presentación PowerPoint.

Actividad I: 15 minutos

Los grupos reciben unas tiras cromáticas, Véase 7.3. Anexo 3. Trabajando y negociando en grupo, han de asignar a cada color un sustantivo o un adjetivo que a su juicio vaya ligado a esa tonalidad en particular. Una vez completas las tiras de colores, tendrán que seleccionar cinco colores-lexemas y buscar en su diccionario fraseológico español, expresiones asociadas a esa emoción (sustantivo) o cualidad (adjetivo). Cada grupo escoge tres de ellas sobre las que crear un breve diálogo para ponerlas en contexto. Estas *role-plays* se integran en la PowerPoint del ejercicio anterior.

Actividad II: 15 minutos

En esta actividad de lectura, los grupos pasan a leer y analizar un texto (entrevista), tomado y adaptado de una fuente real sobre la cantante chilena Camila Gallardo, interprete y protagonista de la canción de la actividad anterior. Además de contestar a unas preguntas de comprensión lingüística del texto, los grupos deben añadir a su presentación PowerPoint la respuesta a la siguiente pregunta: *¿Por qué podemos considerar a la música como vehículo transmisor de valores interculturales?*

Actividad III: 15 minutos

Esta primera parte del taller introductorio culmina con la exposición oral del material producido en la sesión por cada grupo. Esta tarea está exenta de evaluación sumativa,

pero servirá como pretexto para que el profesor explique criterios de evaluación que se tendrán en consideración en futuras tareas de exposición oral.

SEGUNDA PARTE

La segunda parte de este taller introductorio está basada en la metáfora: *las personas son animales*.

Actividad IV: 15 minutos

Se pide a los estudiantes que se reagrupen con el fin de trabajar en esta sesión con nuevos compañeros. La sesión comienza con la proyección del videoclip *Respirar* de la cantante Bebe. Se analiza la letra de la canción y se lee en voz alta un texto tomado de una fuente real pero adaptado por el profesor, en el que la citada cantante y el director del videoclip, explican por qué decidieron dar protagonismo a los animales en el vídeo de esta canción en particular. Véase 7.4. Anexo 4.

Tarea comunicativa: 45 minutos

Los estudiantes han de crear caligramas como los que presenta el profesor como ejemplo. Los caligramas han de incluir UFS. Véase 7.5. Anexo 5 y 7.6. Anexo 6.

Evaluación

Esta tarea está exenta de evaluación sumativa, pero servirá como pretexto para que el profesor explique criterios de evaluación que se aplicarán en futuras tareas de escritura creativa. Estos caligramas se expondrán en uno de los tabloneros públicos del centro que estará a disposición de los profesores organizadores y los alumnos participantes en los talleres.

Eslabón cultural (actividad voluntaria)

Antes de presentar esta actividad voluntaria, se explicará a los alumnos que cada unidad del taller contiene una de estas tareas de enriquecimiento cultural y se les animará activamente a que las completen en casa como extensión de los contenidos de cada taller.

FEDERICO GARCÍA LORCA – *Los animales y los colores en su literatura.*

Busca información sobre el simbolismo en la literatura de Lorca y encuentra el significado de los siguientes animales y colores que aparecen en sus obras.

toro	negro
caballo	blanco
serpiente	verde
lagarto	rojo
perro	amarillo
cordero	rosa
pez	plata
ruiseñor	oro

- Escucha y analiza la letra de estas dos canciones, compuestas sobre poemas de Lorca. ¿Qué emociones transmiten y cómo se comunican a través del lenguaje?
 - a) LA VOZ SECRETA DEL AMOR OSCURO - Miguel Poveda
<https://www.youtube.com/watch?v=NdN9rRYXJIM>
 - b) LA NANA DEL CABALLO GRANDE - Camarón de la Isla.
<https://www.youtube.com/watch?v=XPYONIEjBBw>

3.6.2. UNIDAD DIDÁCTICA 1. LA ENVIDIA

Título	Estoy verde de envidia
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. El aprendizaje de la familia léxica a la que pertenece el lexema ENVIDIA, incluyendo UFS meta asociadas al mismo campo semántico. 2. Promover la reflexión emocional e intercultural a través de la comprensión y el análisis de muestras de lenguaje en las cuatro destrezas lingüísticas sobre la temática meta. 3. Diseñar una tarea individual de escritura comunicativa que será objeto de evaluación formal y sumativa. “Carta a la envidia”
Contenidos	<p><u>Léxicos y funcionales:</u> Fórmulas lingüísticas para expresar deseos y emociones en español. Palabras, colocaciones léxicas/ gramaticales y locuciones idiomáticas relacionadas con los sentimientos de envidia y celos en particular.</p>

	<p><u>Gramaticales:</u></p> <p>Paradigmas verbales en indicativo y subjuntivo en una variedad de tiempos. Uso del subjuntivo y el indicativo para expresar sentimientos, deseos y emociones. Análisis de la escritura del español en un contexto lírico, personal y creativo.</p> <p><u>Socioculturales:</u></p> <p>Familiarización con el registro informal del español por escrito. Aproximación al rico y vasto campo léxico del refranero español.</p>
Destrezas	<p><u>Ejemplos:</u></p> <p><u>Lectora:</u> A través del estudio de un texto relativo al origen de la expresión <i>estar/ponerse verde de envidia</i>, proverbios, refranes y frases célebres relacionadas con el concepto de sentir envidia o celos.</p> <p><u>Auditiva:</u> Empleando la canción <i>Qué se mueran de envidia</i> de Dani Martín, pero también escuchando las contribuciones orales del profesor y los compañeros de clase.</p> <p><u>Oral:</u> Explicando el significado de refranes y expresiones populares relativas a la envidia.</p> <p><u>Escrita:</u> Ejercitando la escritura creativa versionando refranes y frases célebres y a través de una redacción titulada “Carta a la envidia” que servirá como actividad final al taller y trabajo de evaluación sumativa para el profesor.</p>
Tiempo	Dos sesiones presenciales de una hora cada una.
Materiales	Materiales físicos y logísticos. Aula con suficiente espacio para llevar a cabo actividades kinestésicas y proyector equipado con tecnología audiovisual. Todos los materiales didácticos han sido elaborados o recopilados de distintas fuentes por el profesor por y para estos talleres.

Desarrollo: Unidad Didáctica 1. Estoy verde de envidia

PRIMERA PARTE

Actividad inicial: 15 minutos

Se proyecta el corto *El otro par* y el profesor inicia la sesión con una serie de preguntas abiertas: *¿Cuál es el mensaje principal del corto? ¿De qué pensáis que va el taller de hoy? ¿Qué estaría pensando el niño cuando...?*

Enlace al material audiovisual : <https://www.youtube.com/watch?v=FGh0iduZOJQ>

Actividad I: 15 minutos

Tras dividir a la clase en nuevos grupos de 4, los alumnos tendrán que recopilar en una cartulina, la mayor cantidad de ideas y/o unidades léxicas (verbos, sustantivos, colocaciones léxicas, etc....) relacionadas con un mural de imágenes que proyecta el profesor en la pizarra digital. Cada grupo dispondrá de una tableta conectada a un diccionario en línea que solo podrá ser utilizado en tres ocasiones. No podrán consultarse otras páginas web o emplear este recurso indiscriminadamente. Al terminar el tiempo asignado, los grupos presentarán su lista al resto de la clase. Las cartulinas se colocarán en las paredes del aula. Véase 7.7. Anexo 7.

Actividad II: 15 minutos

Los grupos pasan a leer un texto sobre el origen de la expresión *estar verde de envidia* creado por el profesor y responden a una serie de tareas y preguntas en español. En esta actividad los alumnos pueden hacer uso de las tabletas digitales para contrarrestar y enriquecer sus respuestas. Una vez más, la clase ha de compartir resultados y conclusiones. Véase 7.9. Anexo 9.

Actividad III: 15 minutos

Los estudiantes escuchan y ven el vídeo clip de la canción de Dani Martín *Qué se mueran de envidia* y en grupos, deben estudiar la letra de la canción e identificar aquellas palabras u oraciones relacionadas con la temática de la unidad. El profesor conduce un breve debate sobre el contenido del vídeo y la letra.

Enlace al material audiovisual: <https://www.youtube.com/watch?v=e9Q19yX6XI>

SEGUNDA PARTE

Actividad IV: 15 minutos

Los estudiantes deben versionar los dichos y frases célebres presentados en la hoja de trabajo, respetando el contenido semántico, pero empleando léxico y estructuras gramaticales diferentes. Véase 7.8. Anexo 8.

Actividad V: 15 minutos

Mientras los grupos trabajan en la actividad IV, el profesor irá llamando a los estudiantes de la clase uno por uno o en parejas para realizar una tarea basada en una lista de refranes relacionados con la envidia. El alumnado escogerá dos refranes, uno que entiende fácilmente para explicar al profesor y otro que no consigue descifrar sin ayuda, para que el profesor aclare el significado, así como cualquier duda sobre el léxico o la gramática que contiene el refrán. La actividad concluye con la presentación del trabajo de cada grupo.

Tarea comunicativa : 45 minutos

Los estudiantes han de redactar una “CARTA A LA ENVIDIA” de entre 250 y 350 palabras. Los estudiantes se dirigirán por escrito a la envidia, como si se tratara de una persona. Podrán hacer uso de diccionarios físicos y todos los materiales del taller. Esta actividad de escritura creativa constituirá el material de evaluación sumativa para el profesor.

Evaluación:

La evaluación (sobre 10) se llevará a cabo siguiendo los criterios reflejados en una rúbrica diseñada para este fin por el profesor. Véase Sección Evaluación. RÚBRICA 1

Eslabón cultural (actividad voluntaria): *El perseguidor* de Julio Cortázar

- Lee este relato del afamado escritor argentino relacionado con la temática que hemos visto en esta unidad. Escribe una reseña sobre el mismo de entre 250-500 palabras. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-19-Cortazar.ElPerseguidor.pdf>

3.6.3. UNIDAD DIDÁCTICA 2. LA VERGÜENZA

Título	Me pongo rojo/a como un tomate
Objetivos	1. El aprendizaje de la familia léxica a la que pertenece el lexema VERGÜENZA y las UFS meta asociadas

	<p>al mismo campo semántico.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Promover la reflexión emocional e intercultural a través de la comprensión y el análisis de muestras de lenguaje en las cuatro destrezas lingüísticas sobre la temática meta. 3. Diseñar una tarea comunicativa interdisciplinar en grupos que será objeto de evaluación formal y sumativa. En este caso, un corto de 3 minutos con subtítulos en inglés inspirado en una situación real relacionada con la vergüenza y las expresiones usadas para expresarla.
Contenidos	<p><u>Léxicos y funcionales:</u> Fórmulas lingüísticas para expresar deseo y emociones en español. Palabras, colocaciones léxicas/ gramaticales y locuciones idiomáticas relacionadas con el sentimiento de vergüenza en particular.</p> <p><u>Gramaticales:</u> Paradigmas verbales en indicativo y subjuntivo en una variedad de tiempos. Uso del subjuntivo y el indicativo para expresar sentimientos, deseos y emociones. Análisis de la escritura del español en un contexto lírico, personal y creativo.</p> <p><u>Socioculturales:</u> Familiarización con el registro informal del español por escrito. Aproximación al rico y vasto campo léxico del refranero español.</p>
Destrezas	<p><u>Ejemplos:</u></p> <p><u>Lectora:</u> A través del estudio de un texto contrastivo sobre el uso de la expresión <i>Ponerse rojo como un tomate</i>, y sus equivalentes en inglés, francés, alemán, italiano y portugués.</p> <p><u>Auditiva:</u> Mediante la canción: <i>La vergüenza</i> de Silvio Rodríguez y ejercicios de comprensión auditiva sobre el corto <i>La de la vergüenza</i> realizado por estudiantes del Instituto de cine de Madrid.</p> <p><u>Oral:</u> Debate sobre la vergüenza: ¿Por qué la sentimos y cómo combatirla?</p>

	<u>Escrita</u> : Escribiendo el guion de un corto sobre la vergüenza que constituye la tarea comunicativa que clausura el taller, sujeta a evaluación de expresión oral sumativa.
Tiempo	Dos sesiones presenciales de una hora cada una.
Materiales	Materiales físicos y logísticos. Aula con suficiente espacio para llevar a cabo actividades quinesísticas y proyector equipado con tecnología audiovisual. Todos los materiales didácticos han sido elaborados o recopilados de distintas fuentes por el profesor por y para estos talleres.

Desarrollo: Unidad Didáctica 2. Me pongo rojo/a como un tomate

PRIMERA PARTE

Actividad inicial: 10 minutos

Una vez más, se procede a formar nuevos grupos de trabajo de 4 integrantes. La sesión comienza leyendo y analizando la letra de la canción *La vergüenza* de Silvio Rodríguez, que será presentada y trabajada con los estudiantes como si se tratara de un poema. Tras una breve ronda de preguntas y respuestas relacionadas con lo leído, se contextualiza brevemente la vida y obra de este cantautor y se escucha la canción al completo.

Enlace al material audiovisual: https://www.youtube.com/watch?v=tmeje_JAyGO

Actividad I: 10 minutos

Acto seguido, a cada grupo le será entregada una tarjeta en español con un breve texto contrastivo sobre el uso de la expresión *Ponerse rojo como un tomate* y otras locuciones relativas al color rojo en uno de los siguientes idiomas: francés, alemán, italiano y portugués. Los estudiantes de cada grupo tendrán que analizar el texto y realizar una traducción al inglés del mismo. Realizadas todas las traducciones, el profesor leerá cada uno de los textos originales y un portavoz, elegido por el grupo, leerá la versión traducida. La actividad se cierra con una breve ronda de preguntas y/o aclaraciones. Recordamos que los estudiantes tendrán acceso a diccionarios bilingües, monolingües y fraseológicos, cargados en sus tabletas digitales.

Actividad II: 10 minutos

Debate sobre la vergüenza: *¿Por qué la sentimos y cómo combatirla?* La sesión prosigue con un debate conducido por el profesor sobre la temática meta. El profesor introducirá

distintas expresiones coloquiales relacionadas con el tema para enriquecer el diálogo tales como: *tierra trágame*, *morirse de vergüenza* o *sentir vergüenza ajena*.

Actividad II: 30 minutos

Esta última actividad es explicativa y preparatoria para la segunda parte del taller y la actividad comunicativa con la que concluye la unidad didáctica. Se proyecta el corto *La de la vergüenza* y se hace un breve repaso de su contenido a nivel sociolingüístico. Los estudiantes deben escribir el guion y producir un corto similar al del modelo visionado con subtítulos en inglés, usando el programa de software *Windows Movie Maker*, o uno equivalente, que se encuentra disponible en sus tabletas digitales. Los alumnos tendrán tiempo fuera del aula para planificar el trabajo a realizar en la siguiente sesión.

Enlace al material audiovisual: <https://www.youtube.com/watch?v=VLKvdjv7c&t=6s>

SEGUNDA PARTE

Tarea comunicativa: 60 minutos

Esta segunda sesión del taller está dedicada a la grabación, edición y producción de los cortos subtitulados al inglés sobre la vergüenza. El profesor establecerá una serie de requisitos y criterios de evaluación que compartirá con los alumnos. Por ejemplo, la inclusión de al menos tres expresiones idiomáticas dentro del guion de su corto, entre otras consideraciones didácticas.

Evaluación: La evaluación (sobre 10) se llevará a cabo siguiendo los criterios reflejados en una rúbrica diseñada para este fin por el profesor. Véase Sección Evaluación. RÚBRICA 2.

Eslabón cultural (actividad voluntaria) : VERGÜENZA, OLVIDO, PASIÓN, ... el amor en seis poemas de seis grandes poetas chilenos.

- Realiza un breve trabajo de investigación en formato digital sobre la vida y obra de uno de estos poetas. <http://www.emporiodeideas.cl/vergüenza-olvido-pasion-el-amor-en-seis-poemas-de-seis-grandes-poetas-chilenos/>

3.6.4. UNIDAD DIDÁCTICA 3. LA IRA

Título	Me pongo como una fiera
Objetivos	<ol style="list-style-type: none">1. El aprendizaje de la familia léxica a la que pertenece el lexema IRA y las UFS meta asociadas al mismo campo semántico.2. Promover la reflexión emocional a través de la

	<p>comprensión y el análisis de muestras de habla en las cuatro destrezas lingüísticas sobre la temática meta.</p> <p>3. Diseñar una tarea comunicativa interdisciplinar en pareja que será objeto de evaluación sumativa. Creación de un cuento infantil para enseñar a controlar la ira destinado a niños de 5-7 años.</p>
Contenidos	<p><u>Léxicos y funcionales:</u> Fórmulas lingüísticas para expresar sentimientos y emociones en español. Palabras, colocaciones léxicas/ gramaticales y locuciones idiomáticas relacionadas con la IRA en particular.</p> <p><u>Gramaticales:</u> Paradigmas verbales en indicativo y subjuntivo en una variedad de tiempos. Uso del subjuntivo y el indicativo para expresar sentimientos, deseos y emociones. Análisis de la escritura del español en un contexto lírico, personal y creativo.</p> <p><u>Socioculturales:</u> Familiarización con el registro informal del español por escrito. Aproximación al rico y vasto campo léxico del refranero español.</p>
Destrezas	<p><u>Ejemplos:</u> <u>Lectora:</u> A través del estudio del cuento de tradición oriental titulado: <i>la ira y la montaña</i>.</p> <p><u>Auditiva:</u> Empleando la canción <i>poKito a poKo de Chambao</i> y el audiocuento <i>Vaya rabieta</i> de la autora infantil Mireille d'Allancé.</p> <p><u>Oral:</u> A través de un ejercicio basado en la transcripción de Emojis.</p> <p><u>Escrita:</u> Ejercitando la escritura creativa a través de un cuento infantil para enseñar a controlar la ira destinado a niños de 5-7 años que será la actividad final de este taller y servirá como material de evaluación para el profesor.</p>
Tiempo	Dos sesiones presenciales de una hora cada una
Materiales	Materiales físicos y logísticos. Aula con suficiente espacio para llevar a cabo actividades quinesísticas y proyector equipado

con tecnología audiovisual. Todos los materiales didácticos han sido elaborados o recopilados de distintas fuentes por el profesor por y para estos talleres.

Desarrollo: Unidad Didáctica 3. Me pongo como una fiera

PRIMERA PARTE

Actividad inicial: 10 minutos

Basada en la letra de la canción de Chambao *poKito a poKo* cuya temática gira en torno al descubrimiento del mundo interior de la persona y al control de las emociones, en el caso de esta unidad didáctica, la ira. Tras la proyección de la canción, la clase y el profesor analizan el contenido de algunas de las estrofas de mayor valor simbólico.

Enlace al material audiovisual: <https://www.youtube.com/watch?v=q1OqrXK-Fws>

Actividad I: 20 minutos

Este taller está pensado para que se realice en parejas. Tras seleccionar a su compañero/a, los estudiantes tendrán que emparejar una serie de retratos fotográficos de personas cuyos gestos faciales denotan una determinada emoción con las expresiones coloquiales que mejor describan cada imagen. El profesor presenta una lista de expresiones para la mitad de las fotografías de la actividad, (18 en total), y los estudiantes tendrán que encontrar el resto haciendo uso de un diccionario fraseológico. Véase 7.10. Anexo 10.

Actividad II: 30 minutos

Mediante el empleo de un diccionario fraseológico de inglés y español, los estudiantes han de encontrar expresiones coloquiales o refranes anglosajones asociados a las emociones que se representan en unas tiras de retratos faciales similares a los de la actividad anterior. Véase 7.11. Anexo 11. A continuación, y usando la cámara de las tabletas digitales, se les invitará a crear en parejas, tiras de “emotiselfies” como las del ejemplo, para ilustrar cada una de las locuciones y su emoción. Los alumnos podrán añadir emociones y expresiones a la lista del material modelo. Estos “emotiselfies” y sus expresiones correspondientes, reemplazarán a los caligramas en el tablón dedicado a los talleres del centro.

SEGUNDA PARTE

Actividad III: 10 minutos

Transcripción de Emojis. En esta actividad el profesor hace entrega a cada pareja de un set de 6 diálogos simulando conversaciones de *WhatsApp*. Los estudiantes tienen que sustituir cualquier entrada que contenga Emojis con expresiones coloquiales que puedan encajar en el contexto de la conversación. Véase 7.12. Anexo 12.

Actividad IV: 10 minutos

Lectura del cuento *La ira y la montaña*. Actividad Cloze, sobre una versión de dicho cuento escrita por el profesor. Véase 7.13. Anexo 13.

Tarea comunicativa: 40 minutos

Basada en el cuento infantil *Vaya rabieta* Se proyecta el audiolibro de dicho cuento de la autora Mireille d'Allancé y se presenta la actividad comunicativa que los estudiantes deberán realizar como cierre al taller de la ira. Cada pareja debe crear un cuento infantil de unas 250 palabras como máximo, para enseñar a controlar la ira y destinado a niños de 5-7 años, tomando el cuento *Vaya rabieta* como modelo de inspiración. Véase 7.14. Anexo 14. Enlace al material audiovisual: <https://www.youtube.com/watch?v=Xq-SuHdzuzI>

Evaluación: La evaluación (sobre 10) se llevará a cabo siguiendo los criterios reflejados en una rúbrica diseñada para este fin por el profesor. Véase Sección Evaluación. RÚBRICA 2.

Eslabón cultural (actividad voluntaria):

LA TAUROMAQUIA – Debatiedo sin ira.

- El Juli: "Yo soy pacifista, estoy encantado de hablar con un antitaurino". Analiza el léxico y el contenido del siguiente fragmento del programa de TV - Al Rincón. <https://www.youtube.com/watch?v=5zionwB5Bno>. ¿Piensas que el mundo de los toros es arte o negocio? ¿Se puede negar la influencia que ha tenido la tauromaquia en la cultura literaria y pictórica española? ¿Dan los toros una imagen estereotipada y negativa de España? Forma tu propia opinión al respecto y elabora un breve dossier digital sobre el tema.

3.6.5. UNIDAD DIDÁCTICA 4. LA COBARDÍA

Título	Eres un gallina / Eres un gallito
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. El aprendizaje de la familia léxica a la que pertenece el lexema COBARDÍA y las UFS meta asociadas al mismo campo semántico. 2. Promover la reflexión emocional a través de la comprensión y el análisis de muestras de lenguaje en las cuatro destrezas lingüísticas sobre la temática meta. 3. Diseñar una tarea comunicativa interdisciplinar e individual, que será objeto de evaluación formativa. Un collage titulado “El muro de las reflexiones” o una obra pictórica con mensajes contra el acoso el escolar.
Contenidos	<p><u>Léxicos y funcionales:</u> Fórmulas lingüísticas para expresar deseos y emociones en español. Palabras, colocaciones léxicas/ gramaticales y locuciones idiomáticas relacionadas con el sentimiento de cobardía en particular.</p> <p><u>Gramaticales:</u> Paradigmas verbales en indicativo y subjuntivo en una variedad de tiempos. Uso del subjuntivo y el indicativo para expresar sentimientos, deseos y emociones. Análisis de la escritura del español en un contexto lírico, personal y creativo.</p> <p><u>Socioculturales:</u> Familiarización con el registro informal del español por escrito. Aproximación al rico y vasto campo léxico del refranero español.</p>
Destrezas	<p><u>Ejemplos:</u></p> <p><u>Lectora:</u> Mediante la lectura de un fragmento de <i>Hija de la fortuna</i> de Isabel Allende sobre el que los alumnos realizaran una comparación del léxico chileno y español.</p> <p><u>Auditiva:</u> Empleando la canción <i>Contratiempo</i> de Pilar Cabrera y un fragmento de la película <i>COBARDES</i> de los directores José Corbacho y Juan Cruz.</p>

	<p><u>Oral</u>: Describiendo al “monstruo del armario” o los monstruos de Guillermo del Toro.</p> <p><u>Escrita</u>: Creando un mural de reflexiones sobre el tema del taller por escrito o una pintura con mensaje contra el acoso escolar.</p>
Tiempo	Dos sesiones presenciales de una hora cada una.
Materiales	Materiales físicos y logísticos. Aula con suficiente espacio para llevar a cabo actividades kinestésicas y proyector equipado con tecnología audiovisual. Todos los materiales didácticos han sido elaborados o recopilados de distintas fuentes por el profesor por y para estos talleres.

Desarrollo: Unidad Didáctica 4. Eres un gallina / Eres un gallito

PRIMERA PARTE

Actividad inicial: 20 minutos

Este taller está orientado al trabajo individual y por parejas. La sesión comienza con la entrega de una hoja de trabajo que los estudiantes deberán completar durante el visionado del videoclip de la canción *Contratiempo* de Pilar Cabrera. El vídeo narra la historia de una niña que vence su miedo, dominando al “monstruo” que vive debajo de su cama. La hoja de trabajo contiene una serie de preguntas de comprensión sobre lo que sucede en el vídeo en distintos puntos. La actividad concluye con la corrección de las preguntas y un breve comentario sobre el contenido del videoclip y la letra de la canción que contiene UFS tales como: *Tener los días contados o jugar tus cartas*.

Enlace al material audiovisual: <https://www.youtube.com/watch?v=VIERUEEiXBQ>

Actividad I: 20 minutos

“El monstruo del armario”. El profesor/a describe a la clase como era el monstruo que le daba miedo de pequeño/a y que vivía dentro del armario. El objetivo específico de esta actividad es gramatical, repasar el uso del pretérito imperfecto: “*Cuando yo era pequeño, me daba miedo la oscuridad porque pensaba que dentro de mi armario vivía un monstruo. Tenía los...*” Los estudiantes tendrán que dibujar al monstruo descrito por el docente usando una aplicación de diseño gráfico cargada en sus tabletas. A continuación, los alumnos forman parejas para describir oralmente y dibujar en las tabletas a sus

respectivos monstruos. También se puede recurrir a fotogramas de películas de Guillermo del Toro que los alumnos tendrán que describir oralmente o por escrito.

Actividad II: 20 minutos

Audición (audiolibro) y lectura de un fragmento de la novela *Hija de la fortuna* de Isabel Allende. La protagonista, Eliza Sommers, es una mujer valiente que se enfrenta a un mundo hostil dominado por los hombres, en el Chile y la California de 1840. La hoja de trabajo incluye preguntas de comprensión, una tarea Cloze y un breve ejercicio de traducción. La actividad culmina con la recopilación de léxico (sinónimos en inglés y español de expresiones y palabras chilenas) mediante el uso de diccionarios especializados.

SEGUNDA PARTE

Actividad III: 15 minutos

La actividad comienza “interrogando” el cartel de la película *COBARDES* de José Corbacho y Juan Cruz. Los estudiantes tienen que formular preguntas sobre el cartel a las que el profesor podrá contestar con SÍ o NO. Los alumnos deben llegar a deducir la trama de la película y el perfil de sus protagonistas. A continuación, se proyecta un fragmento de 5 minutos de la citada película. El profesor conduce un breve debate y presenta la actividad que cierra el taller que se realizará en colaboración con el Departamento de Arte del centro I.E.S Vicente Cañada Blanch. Véase 7.15. Anexo 15.

Tarea comunicativa : 45 minutos

Los 40 estudiantes participantes serán divididos en dos grupos de veinte. Un grupo deberá crear pinturas con mensaje en respuesta al contenido del fragmento visionado y el acoso escolar. El otro grupo realizará un collage para un mural titulado “El muro de las reflexiones”. Las piezas de arte reemplazarán a los “emotiselfies” en el tablón asignado para los talleres y el mural contra el acoso escolar, se emplazará en un área designada por la directiva del centro. Véanse 7.16. Anexo 16 y 7.17. Anexo 17

Evaluación: Esta actividad está exenta de evaluación.

Eslabón cultural (actividad voluntaria): LOS CANTAUTORES DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA– Valientes con causa

- Elabora una breve redacción sobre la letra de una canción emblemática de La Transición. <http://elblogdejavierlopez.com/cantautores-de-la-libertad/>

3.6.6. UNIDAD DIDÁCTICA 5. EL DESPRECIO

Título	Eres la oveja negra
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. El aprendizaje de la familia léxica a la que pertenece el lexema DESPRECIO y las UFS meta asociadas al mismo campo semántico. 2. Promover la reflexión emocional a través de la comprensión y el análisis de muestras de lenguaje en las cuatro destrezas lingüísticas sobre la temática meta. 3. Diseñar una tarea comunicativa interdisciplinar en grupos que será objeto de evaluación formal y sumativa. Una campaña de concienciación en formato vídeo y sin voz. El mensaje se transmite mediante la grabación de los alumnos mostrando, en silencio, una sucesión de carteles escritos.
Contenidos	<p><u>Léxicos y funcionales:</u> Fórmulas lingüísticas para expresar deseos y emociones en español. Palabras, colocaciones léxicas/ gramaticales y locuciones idiomáticas relacionadas con el sentimiento de desprecio en particular.</p> <p><u>Gramaticales:</u> Paradigmas verbales en indicativo y subjuntivo en una variedad de tiempos. Uso del subjuntivo y el indicativo para expresar sentimientos, deseos y emociones. Análisis de la escritura del español en un contexto lírico, personal y creativo.</p> <p><u>Socioculturales:</u> Familiarización con el registro informal del español por escrito. Aproximación al rico y vasto campo léxico del refranero español.</p>
Destrezas	<p><u>Ejemplos:</u></p> <p><u>Lectora:</u> Leyendo y analizando dos Fábulas de Esopo. <i>El Águila y el escarabajo</i> y <i>El León, la zorra y el asno</i>.</p> <p><u>Auditiva:</u> Completando ejercicios basados en el corto <i>Pipas</i> y la canción <i>Tu enemigo</i> de Pablo López y Juanes.</p> <p><u>Oral:</u> Relatando una fábula inventada por los alumnos sobre el desprecio.</p>

	<u>Escrita</u> : Grabando un vídeo mudo (carteles) sobre el desprecio y sus efectos.
Tiempo	Dos sesiones presenciales de una hora cada una
Materiales	Materiales físicos y logísticos. Aula con suficiente espacio para llevar a cabo actividades quinestésicas y proyector equipado con tecnología audiovisual. Todos los materiales didácticos han sido elaborados o recopilados de distintas fuentes por el profesor por y para estos talleres.

Desarrollo: Unidad Didáctica 4. Eres la oveja negra

PRIMERA PARTE

Actividad inicial: 10 minutos

La clase comienza con la proyección en la pizarra digital de un mural de imágenes basado en la locución *ser la oveja negra de la familia*. Este estímulo visual servirá como punto de partida de un breve debate entre el/la profesor/a y la clase sobre el significado y las implicaturas que encierra la expresión.

Actividad inicial: 15 minutos

El/la profesor/a contextualiza el concepto de fábula y la figura de Esopo y la clase se divide en dos grupos. A cada uno de ellos se le hace entrega de una hoja de trabajo que incluye la lectura de una de estas dos fábulas del citado autor: *El águila y el escarabajo* y *El león, la zorra y el asno*. La moraleja de la primera es no despreciar lo que a simple vista parece insignificante y la de la segunda, no menospreciar lo que se aprende del error ajeno. Los alumnos en cada grupo forman parejas y completan la hoja de trabajo basada en la lectura. La actividad concluye con un resumen de ambas fábulas que realiza el profesor.

Actividad I: 15 minutos

En esta tarea oral, cada pareja tiene que idear su propia fábula, es decir, escoger animales como protagonistas e inventar una historia con moraleja sobre el desprecio, la soberbia, la vanidad o el rencor. Los estudiantes podrán elaborar una presentación con imágenes y/o servirse de un breve guion-esquema para contar su fábula al resto de la clase.

Actividad II: 20 minutos

Los estudiantes trabajarán en parejas para encontrar expresiones coloquiales españolas que aparecen en el corto *Pipas* y emparejarlas con su equivalente en inglés. El tema del corto es el desprecio por la educación y por aquellos que quieren ampliar sus oportunidades en la vida a través de la formación y el aprendizaje de idiomas. La actividad concluye con una breve ronda de preguntas y respuestas sobre el contenido y la temática del corto. Véase 7.18. Anexo 18

Enlace al material audiovisual: <https://vimeo.com/68729699>

SEGUNDA PARTE

Actividad III: 10 minutos

Actividad sobre la letra de la canción *Tu enemigo* interpretado por Pablo López y Juanes, dedicada a la promoción de la tolerancia y el respeto entre los pueblos. En la hoja de trabajo se incluye una tarea de léxico y unas preguntas de comprensión sobre lo visto en el videoclip.

Enlace al material audiovisual : <https://www.youtube.com/watch?v=cKjUALPwNBU>

Tarea comunicativa : 50 minutos

Vídeo carteles. Los alumnos trabajarán en grupos de tres para crear una campaña de concienciación sobre el desprecio al otro y sus efectos. La campaña es muda y los mensajes se transmiten a través de carteles que se van sucediendo unos a otros delante de la cámara.

Evaluación: La evaluación (sobre 10) se llevará a cabo siguiendo los criterios reflejados en una rúbrica diseñada para este fin por el profesor. Véase Sección Evaluación. RÚBRICA 2.

Eslabón cultural (actividades voluntarias)

DESPRECIO SUPINO : Quevedo vs Góngora / Felipe II de España vs Isabel I de Inglaterra

- Accede al blog de literatura del Departamento Lengua y Literatura del I.E.S Miguel Catalán de Zaragoza. Realiza las actividades que se proponen en torno al “arte del insulto” del que hicieron gala en su tiempo, dos iconos del Siglo de Oro español, Quevedo y Góngora.

<https://lclcarmen1bac.wordpress.com/2018/02/15/quevedo-vs-gongora-el-arte-de-insul>

- Realiza una tira de comic basada en este poema de Quevedo: A UNA NARIZ
Revisa el comentario de texto que aparece en este enlace para complementar tu trabajo.
<https://cg22mmariacorzocomentariotexto.blogspot.com/2014/01/unanariz-porfrancisco-de-quevedo-y.html>
- La Armada Invencible. Utiliza ambos enlaces para documentarte sobre una de las batallas navales más trascendentales de la historia europea.
<https://www.spanishpodcast.net/armada-invencible/>
<https://www.armadainvencible.org/la-armada-invencible/>

3.7. EVALUACIÓN

En este apartado presentamos el modelo de evaluación que vertebrará y será aplicable al trabajo llevado a cabo por los alumnos participantes en los talleres de inteligencia emocional e interculturalidad del I.E.S Vicente Cañada Blanch. Se trata de un concepto evaluativo centrado en dos ramas principales, una formativa y otra sumativa. La primera, espera servir de patrón de guía a profesores y alumnos a la hora de incentivar y orientar el aprendizaje autónomo y la explotación de todas aquellas oportunidades de investigación y enriquecimiento lingüístico que puedan surgir de forma espontánea, además de los objetivos específicos establecidos en cada unidad, al entrar en contacto con el material audiovisual propuesto o durante la realización de una determinada tarea. Tal y como apuntábamos anteriormente, la labor del profesor en nuestros talleres es la de servir como punto de referencia y actuar como orientador en cada una de las etapas de adquisición y producción creativa que se presentan en las sesiones programadas. La segunda dimensión de nuestro modelo de evaluación es de índole sumativa. En momentos específicos y sobre tareas escritas u orales designadas, el profesor recopilará datos y material sobre los que determinar el grado de dominio lingüístico y logro conceptual alcanzado por los estudiantes participantes. Los criterios de evaluación sumativa serán compartidos con los alumnos a priori, para que estos puedan ajustar la planificación y ejecución de su trabajo de la forma más acorde posible, dentro de sus capacidades. Las tareas de escritura creativa serán corregidas sobre 10 y a partir de la rúbrica que presentamos en la página siguiente.

RÚBRICA 1

Criterios de evaluación de tareas de escritura creativa	
CORRECCIÓN GRAMATICAL (máximo 4 puntos)	
<ul style="list-style-type: none"> • No comete ningún error (4 puntos). • Comete muy pocos errores y solo al utilizar una expresión, estructura o palabra de un nivel superior (3.5 puntos). • Comete algunos errores de escasa importancia: algún error ortográfico, preposición o error gramatical (3 puntos). • Comete algunos errores menores, pero el texto en su conjunto es comprensible a pesar de estos (2.5 puntos). • Comete errores con frecuencia, aunque ninguno grave, pero el texto en su conjunto es comprensible a pesar de estos (2 puntos). • Comete errores con frecuencia, varios graves, aunque el texto es comprensible (1.5 puntos). • Comete errores graves con frecuencia que dificultan la lectura y comprensión del texto (1 punto). • La cantidad y magnitud de los errores dificultan en gran medida la lectura y comprensión del texto (0.5 puntos). 	
CALIDAD Y COHESIÓN DEL CONTENIDO (máximo 2.5 puntos)	
<ul style="list-style-type: none"> • La exposición es compleja y detallada y está excelentemente estructurada, utiliza una gran variedad de conectores y la puntuación es totalmente correcta (2.5 puntos). • La exposición es buena y está estructurada, presenta una variedad de conectores y la puntuación es más que adecuada (2 puntos). • La exposición es sencilla y suficientemente estructurada, ha utilizado conectores y la puntuación es adecuada (1.5 puntos). • La exposición es muy básica y carece de alguno de los siguientes elementos: una buena estructura, variedad de conectores o una puntuación adecuada (1 punto). • La exposición es limitada y no tiene una buena estructura, faltan conectores o no son los adecuados y la puntuación es por lo general incorrecta (0.5 puntos). 	
RIQUEZA LÉXICA (máximo 2 puntos)	
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza una gran riqueza sin repetición de términos o estructuras (2 puntos). • Utiliza una variedad bastante amplia sin apenas repetición de términos o estructuras (1.5 puntos). • Utiliza una variedad suficientemente amplia, pero con repetición de términos o estructuras (1 punto). • Utiliza poca variedad, abusa de la repetición de términos o estructuras (0.5 puntos). 	
ADECUACIÓN (máximo 1.5 puntos)	
<ul style="list-style-type: none"> • El alumno/a ha incluido material del taller de manera original y creativa en su exposición, ha utilizado el registro adecuado y no ha sobrepasado ni se ha quedado corto en la extensión (1.5 puntos). • El alumno/a ha incluido material del taller de forma efectiva pero bastante literal en su exposición, ha utilizado un registro adecuado y quizá se ha sobrepasado un poco en la extensión o le ha faltado un poco (1 punto). • El alumno/a no ha incluido prácticamente ningún material del taller en su exposición, el registro no siempre es el adecuado o bien se ha quedado corto en la extensión del ejercicio (0.5 puntos). 	

Las tareas realizadas por los alumnos en formato audiovisual serán corregidas otorgando un % en función de estas rúbricas y una puntuación otorgada por el profesor.

RÚBRICA 2 Vídeos de contenido escrito

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Grado de:	0-59%	60-79%	80-100%
Alcance y corrección. Demuestra asimilación y manejo apropiado del lenguaje. (léxico y gramatical) al nivel meta.	No maneja UFS meta. Comete fallos constantes basados en un conocimiento pobre de las normas de la lengua al nivel requerido.	Maneja UFS meta de manera efectiva y comprende y usa las normas idiomáticas de manera adecuada. Comete algunos errores, pero no perjudican su capacidad de comunicación.	Domina el uso de UFS meta y no comete apenas errores. Su exposición incluye cambios de estilo y registro, así como construcciones gramaticales basadas en conceptos de gran abstracción a nivel conceptual.
Ortografía y puntuación. Emplea ambas de manera efectiva para aumentar y enriquecer su redacción.	No presta suficiente atención a la ortografía ni a la entonación de su redacción. Los errores son constantes y dificultan la comunicación al nivel requerido.	Se esfuerza por escribir las palabras correctamente y puntuar su texto en lo posible. Este empeño favorece el grado de comunicación, aproximándola a la del nivel requerido.	Escribe con control ortográfico y puntúa con detalle y seguridad. Esto le permite enriquecer y matizar su grado de comunicación escrita al nivel requerido.
Capacidad narrativa y comunicativa. Domina el uso de los recursos narrativos y su escrito demuestra un alto grado de cohesión y planificación.	No domina dichos recursos. No hay apenas planificación ni cohesión en su redacción. El grado de comunicación y coherencia es inferior al del nivel requerido.	Emplea algunos recursos narrativos, pero con algunas limitaciones. Hay un grado medio de planificación y cohesión en su redacción que aproximan su grado de comunicación al requerido.	Emplea dichos recursos con confianza y gran efecto. Su redacción es coherente y hay fluidez en su narración. Se observa un grado alto de planificación y coherencia en su redacción. Su grado de comunicación es complejo y sofisticado, en línea con el nivel exigido.

RÚBRICA 3

Videos de contenido oral.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Grado de:	0-59%	60-79%	80-100%
<p>Alcance y corrección. Demuestra asimilación y manejo apropiado del lenguaje. (léxico y gramatical) al nivel meta.</p>	<p>No maneja UFS al nivel meta. Comete fallos constantes basados en un conocimiento limitado de las normas de la lengua al nivel requerido.</p>	<p>Maneja UFS meta de manera efectiva y comprende y usa las normas idiomáticas de manera adecuada. Comete algunos errores, pero no perjudican su capacidad de comunicación.</p>	<p>Domina el uso de UFS meta y no comete apenas errores. Su exposición incluye cambios de estilo y registro, así como construcciones gramaticales basadas en conceptos de gran abstracción a nivel conceptual.</p>
<p>Pronunciación y entonación. Emplea ambas de manera efectiva para aumentar y enriquecer su exposición.</p>	<p>No presta suficiente atención ni a la pronunciación ni a la entonación de su presentación. Los errores son constantes y dificultan la comunicación al nivel requerido.</p>	<p>Se esfuerza por pronunciar y entonar lo más correctamente posible y este empeño favorece el grado de comunicación, aproximándola a la del nivel requerido.</p>	<p>Pronuncia sin apenas dificultad y emplea la entonación de manera efectiva para reforzar, enriquecer y matizar su grado de comunicación al nivel requerido.</p>
<p>Capacidad narrativa y comunicación: Domina el uso de los recursos narrativos y el trabajo demuestra alto grado de cohesión y planificación.</p>	<p>No domina dichos recursos. No hay apenas planificación ni cohesión en su presentación oral.</p>	<p>Emplea algunos recursos narrativos, pero con algunas limitaciones. Hay un grado medio de planificación y cohesión en su exposición oral.</p>	<p>Emplea dichos recursos con confianza y gran efecto. Su trabajo es original, sofisticado pero coherente y hay fluidez en su discurso. Hay un grado alto de planificación y secuenciación en su exposición oral.</p>

4. CONCLUSIONES

En su concepción más amplia, el objetivo general de nuestro trabajo era el de facilitar una programación didáctica de ELE, centrada en la adquisición del léxico, sobre la cual desarrollar la inteligencia emocional y la interculturalidad del alumnado. Analizando en detalle tanto las metas, como los contenidos y las actividades de cada una de las unidades que forman la secuencia propuesta, consideramos que, con nuestros talleres, los estudiantes participantes mejorarán su competencia comunicativa, pero podrán, además, crecer como personas.

Las UFS que dan título a cada unidad, actúan a nuestro parecer como “llaves maestras” mediante las cuales, profesores y alumnos, tienen acceso directo a infinidad de posibilidades pedagógicas para explotar interdisciplinariamente dentro del aula. Nuestras actividades son tan solo una muestra de aquellas que pueden llegar a formularse partiendo de metáforas lingüísticas con el propósito de aprender tanto la familia léxica como las estructuras gramaticales y las implicaturas sociolingüísticas asociadas a ellas.

Dada la riqueza, diversidad y complejidad del corpus fraseológico español, juzgamos oportuno otorgar autonomía a los alumnos para explorar este universo léxico haciendo uso de diccionarios especializados diseñados para su uso escolar, siempre dentro de un campo semántico determinado y con el profesor actuando como “brújula” y agente organizador en cada paso del proceso de aprendizaje.

Nos gratifica pensar también que mediante el aprendizaje de UFS españolas y su análisis contrastivo con unidades léxicas equivalentes en otras lenguas, los alumnos tendrán la oportunidad de expandir su registro lingüístico en castellano, llegando a su vez a la conclusión de que lenguaje y cultura van de la mano y poder observar cómo esta relación se manifiesta de forma muy similar o sustancialmente distinta en otros idiomas.

Dotar a los participantes de nociones básicas a nivel etimológico, nos pareció una meta altamente recomendable, y no resulta difícil pensar en el tipo de referencias culturales transversales que este tipo de estudio facilitará a los estudiantes.

Para el cumplimiento de los objetivos específicos de esta propuesta, ha sido esencial, igualmente, integrar el aprendizaje de UFS a partir de muestras de lengua de

gran variedad en cuanto a registro, funcionalidad y formato. Los materiales audiovisuales (canciones, videoclips y cortometrajes) ocupan, y no por casualidad, una posición prominente dentro de cada unidad didáctica. Concebimos estos recursos didácticos como los más acertados para contextualizar con frescura y dinamismo UFS de uso coloquial, pero, además, para propulsar activamente la motivación y la creatividad del alumnado. Este tipo de lenguaje habita en nuestro devenir cotidiano y forma parte de nuestra psique social y cultural. Mostrarlo y enseñarlo a través de manifestaciones artísticas populares como el cine o la música, es desde nuestra perspectiva, el canal idóneo.

Durante la fase de elaboración de nuestras unidades didácticas, se siguieron muy de cerca las recomendaciones del MCER (2002) y del PcIC (2006) y para la consecución de los objetivos de las mismas, se promueve la expresión, la comprensión, la interacción y la mediación lingüística. En otras palabras, se persigue enriquecer y ejercitar en todo momento la competencia comunicativa de los participantes. Nuestros talleres proporcionan al alumnado múltiples oportunidades para articular con claridad y elocuencia, sus opiniones, sus emociones y sentimientos, desde la seguridad que garantiza un aprendizaje inclusivo, de libre expresión y concienciado en la defensa de valores universales como el que fomenta nuestra propuesta.

A la hora de fijar los contenidos de la secuencia, valoramos asimismo necesario ofrecer al alumnado de altas capacidades, rutas de investigación y de trabajo independiente que fueran más allá del marco de cada unidad didáctica y que pudieran llevarse a cabo fuera del aula. Nuestros “eslabones culturales” están diseñados en respuesta a esa aspiración de rigor y enriquecimiento educativo que debe promover el profesor de L2 en todo lo posible. Nos complace saber que la cultura “en mayúsculas” tiene cabida en nuestra programación y estamos satisfechos con la forma en la que este tipo de contenido queda integrado en la temática de cada unidad.

Dicho todo lo anterior, concluimos que nuestra secuencia didáctica responde plenamente a todos y cada uno de los objetivos establecidos, que nuestras actividades se ajustan a los mismos y que nuestra filosofía de trabajo permea e integra con coherencia, el aprendizaje lingüístico con el desarrollo de la inteligencia emocional y la apreciación de la interculturalidad.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

El presente trabajo plantea una serie de limitaciones que han de ser tenidas en consideración antes de su posible realización en la práctica. La primera de ellas es de naturaleza logística. Los talleres que proponemos están diseñados a partir de la premisa de que tanto los profesores como los alumnos participantes, tendrán a su disposición y podrán manejar con soltura, tabletas digitales con las que llevar a cabo tareas de apoyo, consolidación y creación, necesarias para el adecuado cumplimiento de los objetivos marcados en cada unidad didáctica. Diccionarios fraseológicos en varios idiomas, aplicaciones de diseño gráfico y de producción audiovisual, son elementos esenciales a la hora de llevar a la realidad del aula muchas de las actividades propuestas. La segunda consideración es de índole didáctica. La metodología de nuestro trabajo de fin de Máster es eminentemente inductiva y en pro de la autonomía de los alumnos en cada fase del aprendizaje. Esto significa, por un lado, que promueve el razonamiento de los aprendientes a partir de observaciones particulares, en nuestro caso UFS en contexto, sobre las que formular leyes y conclusiones generales. Por otro, prescindir de listas de UFS cerradas y, en su lugar, dar rienda suelta al estudiante para que pueda explorar con libertad las expresiones pluriverbales comprendidas en un determinado campo semántico. Entendemos, sin embargo, que haya profesores que prefieran una aproximación didáctica más deductiva o que favorezcan quizás, abordar el estudio de las UFS de una forma más controlada y dirigida. En este caso, bastaría con integrar algunas tareas de realización explícita para adaptar ligeramente cada unidad y acercarla de este modo a dichos principios pedagógicos.

En términos de prospectiva, seguir profundizando en el estudio de los vínculos existentes entre lexicografía y lingüística cognitiva, nos parece una tarea atrayente y prometedora. Explorar, por ejemplo, las UFS del español relacionadas con los cinco sentidos, (vista, oído, tacto, olfato y gusto) o los cuatro elementos, (tierra, fuego, agua y aire), podría fácilmente llevarnos a la creación de nuevos materiales didácticos en los que léxico, cognición, inteligencia emocional e interculturalidad, volverían a darse la mano en el aula de ELE. De cualquier modo, reconocemos que llegar a realizar con éxito un análisis de las unidades fraseológicas y la relación que estas guardan con los aspectos intra y extratextuales en una determinada muestra de lengua, es una aspiración más que loable, tanto para profesores como alumnos de L2. En clase no basta con enseñar y aprender el significado de una expresión o una palabra, desde la semántica cognitiva, creemos que, además, se enseña y se aprende a exteriorizar lo que sentimos y pensamos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA

6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón L. & Barros, E. (2008) *La interculturalidad en la enseñanza de ELE* Publicaciones del Instituto Cervantes de Berlín. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/07_alarcon-barros.pdf

Arribas, N. (2013): *La fluctuante cuestión de los límites fraseológicos en AISPI* Frontiere: soglie e interazioni. I linguaggi ispanici nella tradizione e nella contemporaneità. Volume II – (pp. 73-96). Trento: Lingua

Bisquerra Alzina, R. (2003) *Educación emocional y competencias básicas para la vida* Revista de Investigación Educativa, Vol. 21, n.º 1, 7-43 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/73791>

Corpas Pastor, G. (2000) *Acerca de la (in)traducibilidad de la fraseología*. En G. Copras Pastor. *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. (pp. 483-522). Granada: Comares.

Forment Fernández, M. M. (2000) *Universales metafóricos en la significación de algunas expresiones fraseológicas*. Revista de Lingüística Española. VOL. 30, 2. 357-381.

Garrido, J. (2010) *Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico*. *Historia Y Comunicación Social*, 15, 63-95. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/HICS1010110063A>

Julià Luna, C. (2014): *Cognición y lenguaje en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas: las unidades fraseológicas en ELE*. En B. Ferrús y D. Poch (Coords.), *El español entre dos mundos: estudios de ELE en lengua y literatura* (pp. 101-120). Madrid: Vervuert/Iberoamericana.

Lakoff, G (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?*. En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mellado Blanco, C. (2000) *Formas estereotipadas de realización no verbal en alemán y español: los cinegramas desde un enfoque contrastivo-histórico*. En G. Corpas *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. (pp. 389-410) Granada: Comares
- Olza Moreno, I. (2011) *Aspectos sobre la relación entre idiomática, metáfora y metonimia*. En C. Santibáñez & J. Osorio (eds.), *Recorridos de la metáfora: cuerpo espacio y diálogo* (pp. 167-216). Concepción: Cosmigonon.
- Pamies, A. (2007) *De la idiomática y sus paradojas*. En G. Conde *Nouveaux apports à l'étude des expressions figées. Collection Proximités – Didactique* (pp. 173-204) Cortil-Wodon : Intercommunications & E.M.E.
- Sciutto, V. (2018) *Metáforas zoomorfas en el español de Argentina* *Revista e-AESLA*. 4. 418-427.
- Spyachala, M. (2007) *La evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de la enseñanza de lengua española como lengua extranjera*. Tandem (2000): *Propuestas interculturales*, 579-585 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3192764>
- UNICEF (2007) *Pobreza Infantil en Perspectiva: Panorama del Bienestar Infantil en Países Ricos*. Innocenti Report Card 7, 1-52. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_spa.pdf

6.2. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Baz, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Olza Moreno, I. (2009). *Aspectos de la semántica de las unidades fraseológicas. La fraseología somática metalingüística del español*. (Tesis Doctoral). Universidad de Navarra.
- Trigoso Rubio, M. (2013): *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas*. (Tesis Doctoral). Universidad de León.

7. ANEXOS

Recopilamos en esta sección todos y cada uno de los Anexos a los que hemos ido haciendo referencia a lo largo del presente trabajo.

7.1. ANEXO 1



Fuente: Realización propia

7.2. ANEXO 2

LAS EMOCIONES SON COLORES

ABRÁZAME - Camila Gallardo

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=UnLKo0EGfuk>



Yo soy igual a ti, yo no te tengo miedo.

No es lo que yo elegí, pero es todo lo que tengo.

Me sobran las dudas, pero estoy segura de mí.

¿Por qué **me das guerra?**, ¿por qué me echas tierra?, **si nadie se salva del fin.**

Déjame solo **hacer mi propia acuarela.**

Ser libre para pintar lo que yo quiera.

Si en el mundo hay lugar suficiente para tanta gente.

¡Abrázame!

Que mi abrazo es **un arma sin filo** y mi amor te hará bien

¡Abrázame!

Que estar cerca de mis **“enemigos”**

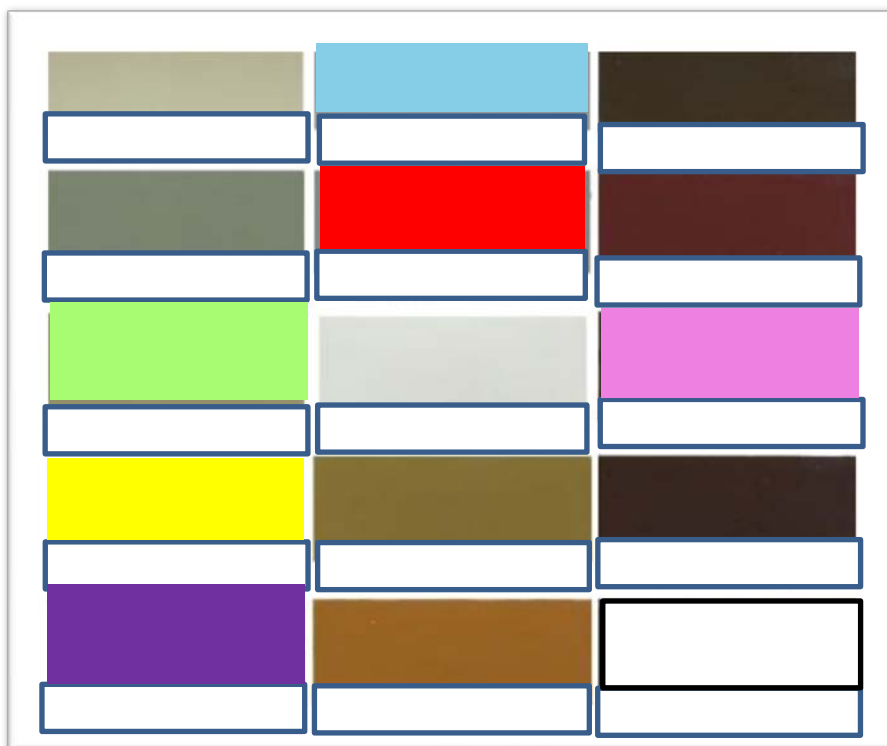
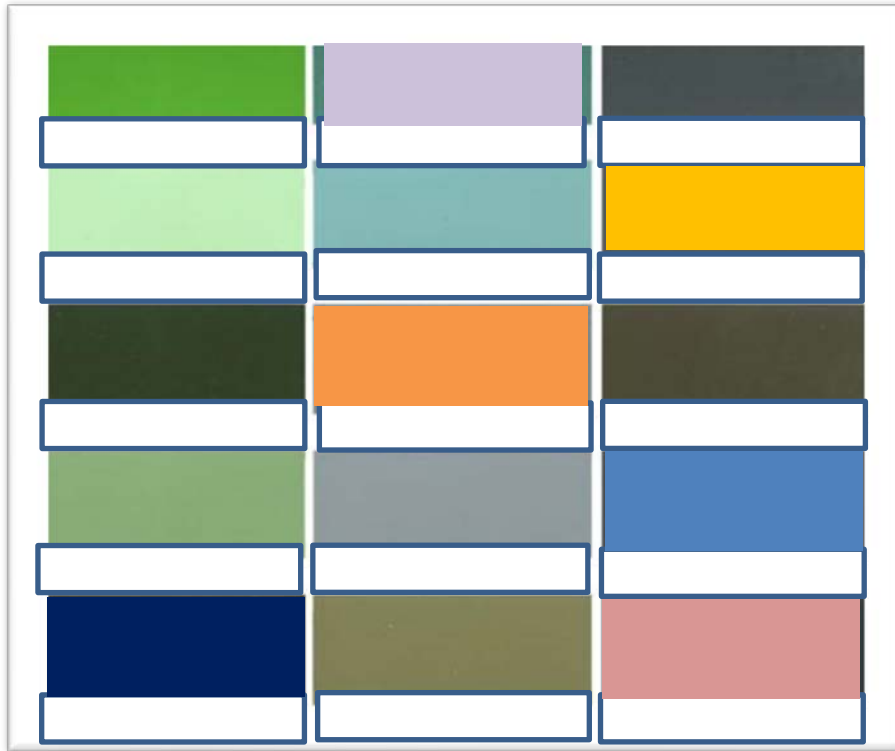
Me hará fuerte a la vez.

Fuente: Realización propia.

Fotograma: recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=UnLKo0EGfuk>

7.3. ANEXO 3

Asignad a cada color un sustantivo o un adjetivo que relacionéis con esa tonalidad en particular. Luego buscad expresiones coloquiales relacionadas con esa palabra.



Fuente: Realización propia.

7.4. ANEXO 4

LAS PERSONAS SON ANIMALES

Respirar – Bebe

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zEuaqA-LTi4>



Mi piel en silencio grita: ¡Sácame de aquí!

Mi piel en silencio grita: ¡Oxígeno para respirar!

Respirar de esta falta de ti

Respirar de esta ausencia de mí

Respirar **para sentir mejor**

Respirar **para aliviar el dolor**

Respirar, respirar, respirar...

El dolor por momento se hace casi **insoportable**

Pero lo que no te mata te hace **implacable**

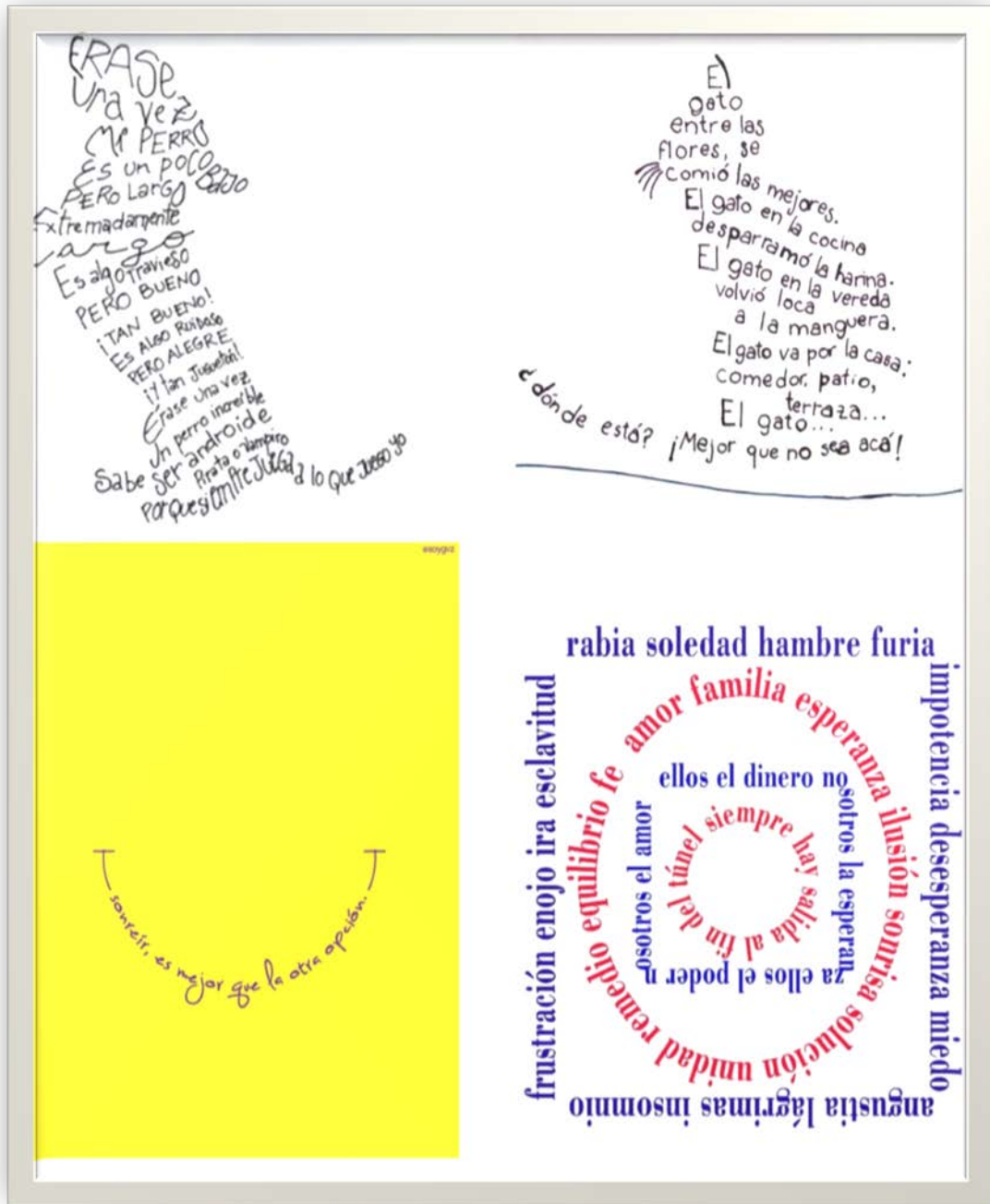
Cada uno en su universo siente su dolor como algo **inmenso**

El amor nos da la vida y su ausencia nos mata un poco cada día

Fuente: Realización propia

Fotograma: recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zEuaqA-LTi4>

7.5. ANEXO 5



Fuente: Realización propia

Imágenes: recuperadas de <https://www.pinterest.es/explore/poemas-caligramas/>

7.6. ANEXO 6

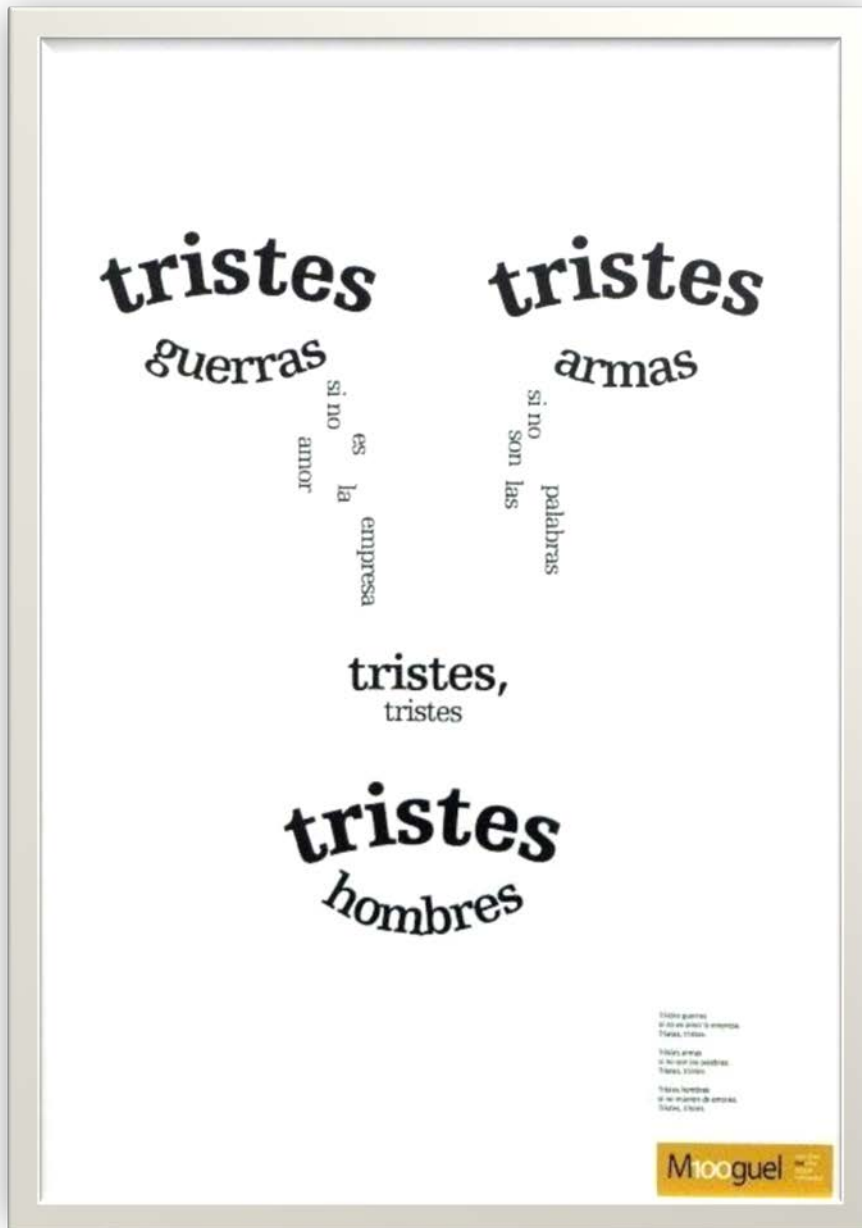


Imagen: recuperada de <https://www.pinterest.es/explore/poemas-caligramas/>

7.7. ANEXO 7



7.8. ANEXO 8

La envidia es mil veces más terrible que el hambre, porque es hambre espiritual.

Miguel de Unamuno (1864-1936) *Filósofo y escritor español*

Poseo tres perros feroces: ingratitud, soberbia y envidia. Cuando estos tres perros muerden, la herida es muy profunda.

Martin Lutero (1483-1546) *Teólogo y fraile católico agustino alemán*

El que halla gusto en lo ajeno, está descontento con lo suyo.

Horacio (65 AC-8 AC) *Poeta latino*

La envidia es el adversario de los más afortunados.

Epicteto

Castiga a los que tienen envidia haciéndoles bien.

Proverbio árabe

La envidia hace parecer más abundantes las mieses de los campos ajenos, y más rico en leche el rebaño vecino.

Ovidio (43 AC-17) *Poeta latino*

Fuente: Realización propia

7.9. ANEXO 9

“VERDE DE ENVIDIA”

En muchas culturas occidentales el color verde representa valores positivos como la esperanza, pero suele ser también una **tonalidad** asociada con los celos y la envidia. Pero... ¿por qué relacionamos al verde con estos sentimientos tan destructivos?

Hay quien dice, aunque erróneamente, que todo se debe a que el sentimiento de envidia provoca una producción excesiva de **bilis** que termina por tornar verdosa la piel de la persona consumida por esta emoción. Basta con saber un poco de anatomía humana para entender que esto es científicamente imposible, por lo que el origen de la expresión debe hallarse en otra parte.

Algunos **etimólogos** argumentan que la expresión nace a partir de un curioso juego de palabras entre los vocablos “envidia” y “endivia”, la verdura de color blanquecino cuyas hojas terminan en un verde claro muy característico. Durante los últimos años del reinado de **Isabel de Farnesio**, esta vivió una conocida rivalidad con **Bárbara de Braganza**, esposa de su hijastro Fernando VI y su futura sucesora. Barbara era una mujer culta, conocía varios idiomas y se interesaba por la cultura y el arte, virtudes por las que gozaba de una gran popularidad en la corte, ya que además era una mujer de buenos modales y sanas costumbres. Casi lo contrario de Isabel de Farnesio, cuyas intrigas palaciegas no le habían **granjeado** una buena fama.

El día de la sucesión, el 9 de julio de 1746, Isabel de Farnesio se puso un vestido **verduzco** que recordaba al ya mencionado color de la endivia. Teniendo en cuenta que la italiana tuvo que renunciar **de mala gana** a su reinado, el chiste estaba servido y el color “verde endivia” se transformó rápidamente en “verde envidia”, lo que originó la expresión “estar verde de envidia”.

1. Encuentra sinónimos de la palabra **tonalidad**.
2. Encuentra sinónimos del verbo **granjear**.
3. Encuentra sinónimos del adjetivo **verduzco**.
4. Formula una definición lo más aclarativa posible del término **bilis**.
5. ¿Quiénes son los **etimólogos** y que estudian? ¿te parece importante su labor? ¿por qué?
6. ¿Qué significa la expresión **de mala gana**? ¿conoces expresiones sinónimas? ¿y antónimas?

Fuente: Realización propia

7.10. ANEXO 10



Trabaja con un compañero/a. Emparejad las expresiones de abajo con la imagen correspondiente y justificad vuestra elección por escrito. Utilizad vuestro diccionario fraseológico para encontrar expresiones para el resto de fotografías.

- a) **Está fresca como una rosa**
- b) **Está feliz como una perdiz**
- c) **Es más listo que los ratones coloraos**
- d) **Está que arde**
- e) **Tiene la cabeza como un bombo**
- f) **Está en las nubes**
- g) **Está hecho polvo**
- h) **Está de bajón**
- i) **Está que muerde**

Fuente: Realización propia

Imagen: recuperada de <https://www.anxiety.org/failure-to-process-emotional-faces-can-cause-anxiety-and-social-disorders>

7.11. ANEXO 11

Haciendo uso de vuestro diccionario fraseológico inglés, encontrad expresiones coloquiales o refranes anglosajones asociados a las emociones que se representan en los retratos de abajo. Luego pensad en las expresiones equivalentes en español.

Usando la cámara de vuestras tabletas digitales, cread tiras de “emotiselfies” como las del ejemplo, para mostrar cada una de las expresiones y su emoción. Podéis añadir emociones y expresiones a la lista del material modelo.



Imagen: recuperada de <http://www.cndajin.com/group/facial-expression-pictures/>

7.12. ANEXO 12

Hola Marta, voy a casa de Pablo para recoger las entradas del concierto de Natalia Lafourcade.



¡Pablo le ha vendido nuestras entradas a Sonia y a Jorge por el doble de lo que le ofrecimos nosotras!



Fuente: Realización propia

7.13. ANEXO 13

LA IRA y LA MONTAÑA

En una pequeña 1. _____ vivía un hombre joven con su mujer y su hijo. Era un hombre bueno, fuerte y 2. _____, pero al que solía dominar la ira. El pobre hombre, vivía 3. _____ por la culpa y se pasaba los días 4. _____ perdón a sus familiares y vecinos por sus continuos 5. _____ de mal genio.

Un mercader ambulante le habló de un viejo sabio que habitaba en la montaña y que conocía los secretos del alma humana. -Ve a verle que seguro que sabrá cómo ayudarte- le dijo.

Al día siguiente, el hombre se despertó temprano y subió a la montaña 6. _____ en busca del sabio. Cuando por fin estuvo ante él, le dijo: - "Señor sufro fuertes ataques de ira que están 7. _____ mi vida. Haré lo que usted me diga para cambiar"-.

- "Creo que entiendo lo que te sucede, pero, para ayudarte, la próxima vez que te invada la ira, deberás venir 8. _____ para mostrármela. - Le respondió el sabio.

El hombre empezó a vivir con más calma, pero en cuánto notaba cómo la ira se apoderaba de él, iba a toda prisa a ver al anciano. Pero como este vivía en lo alto de la montaña, siempre tardaba un tiempo en llegar y para cuando se hallaba ante él, ya se le había pasado la 9. _____ y no podía enseñarle su ira al sabio. Y así sucedió una y otra vez, pues cuanto más corría, más agotado y menos 10. _____ llegaba a la 11. _____ del viejo.

Hasta que un día llegó y el 12. _____ anciano sentenció: ¿Lo ves? La ira no te pertenece. Viene y se marcha como un torbellino. Lo que tienes que hacer es no dejarte atrapar por ese torbellino en tu interior y mantenerte en pie para no ser arrastrado por él.

cabaña atormentado pidiendo corriendo

aldea enfurecido honrado venerable

rabia arranques esperanzado arruinando

Fuente: Realización propia

7.14. ANEXO 14

Escribe con tu compañero/a un cuento de 250 palabras como máximo, para niños de entre 5-7 años con el fin de ayudarles a controlar las explosiones de ira y mal humor. Usa el cuento “Vaya rabieta” como inspiración. Piensa en el registro, el tono y el léxico que debe tener vuestro cuento para que sea asequible y apropiado para los lectores meta.



Blank writing area with horizontal dashed lines for text entry.

Blank writing area with horizontal dashed lines for text entry.

Fuente: Realización propia / Imagen: recuperada de <https://www.pinterest.es/isabellekoi/albums-jeunesse/>

7.15. ANEXO 15

una película de los directores de "tapas"
jose corbacho y juan cruz



cobardes
y tú, ¿de qué tienes miedo?

Incluye videoclip
"Cobardes"
La Excepción

 **FESTIVAL DE MÁLAGA CINE ESPAÑOL**
PREMIO DE LA CRÍTICA
MENCION ESPECIAL DEL JURADO

eduardo garé / eduardo espinilla / eivira minguez / antonio de la torre /
luis homar / paz padilla / frank crudele / blanca apilánez /
ariadna gaya / javier bódalo / gorka zubeldia / albert baulies /

 axcellentio

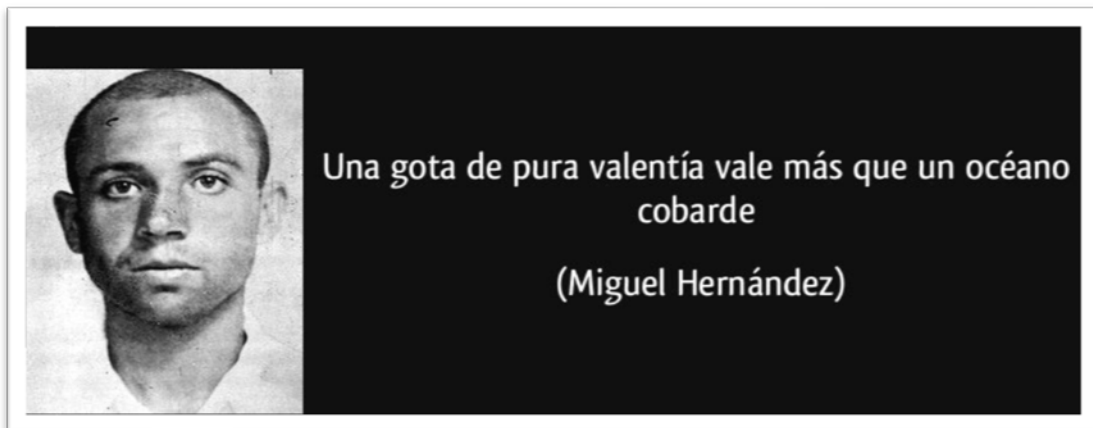
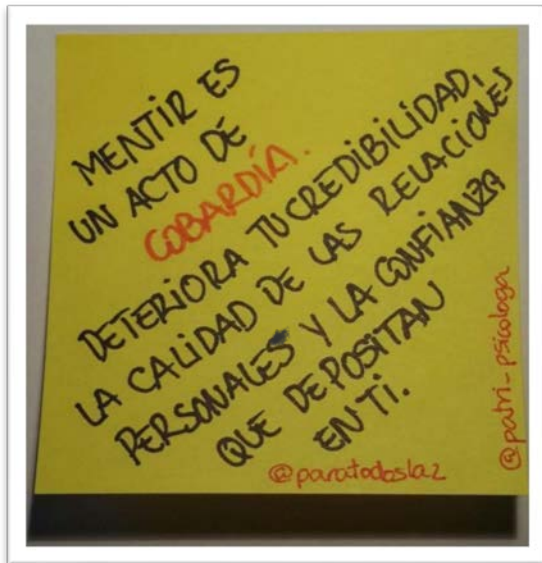




Imagen: recuperada de <http://1.bp.blogspot.com/-FP4tJ5nevoc/UFTvQvVuuEI/AAAAAAAAACO/XKF-WIGKKU/s1600/COBARDES1.jpg>

7.16. ANEXO 16

El muro de las reflexiones



Fuente: Realización propia/ Imágenes: recuperadas de <https://www.pinterest.es/categories/quotes>

7.17. ANEXO 17 A la cobardía ... ¡échale arte!

COBARDÍA

Ser un gallito

no significa ser

valiente.

No seas gallina en

la

vida, pero

asume riesgos

conscientemente,

sin

hacer daño

ni poner en

peligro

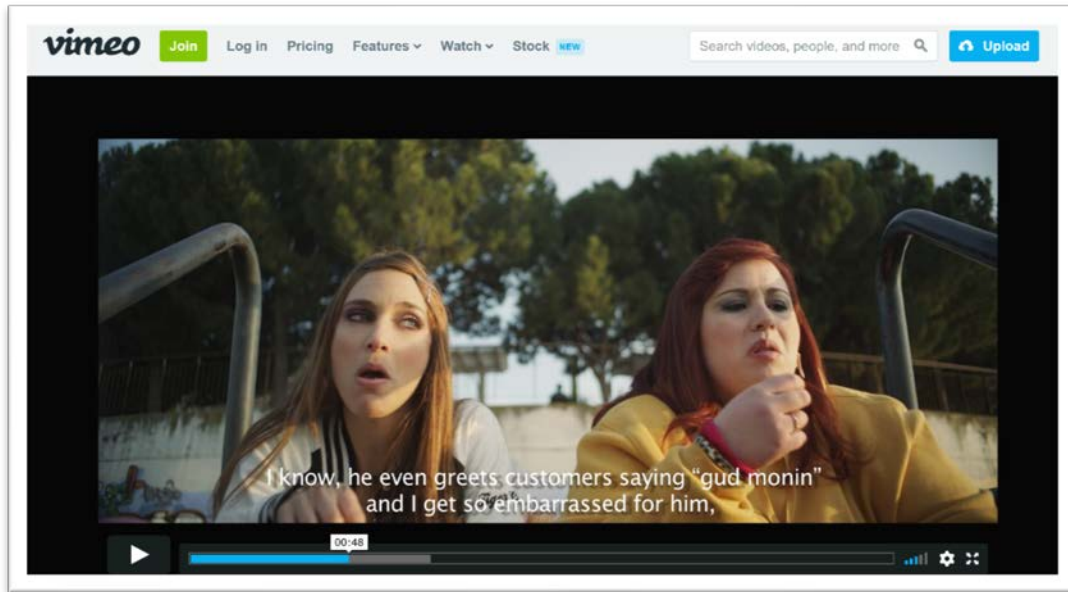
a nadie.



Fuente: Realización propia.

Imagen: recuperada de <https://www.postdataediciones.com/producto/cobardia/>

7.18. ANEXO 18




Encuentra el equivalente en español de estas expresiones del corto “Pipas”:

1. I think my boyfriend is cheating on me.
2. He has been off in his little world.
3. I get so embarrassed for him.
4. He explained all this with a grin.
5. That’s nonsense.
6. He didn’t mean to say it.
7. I am not stupid.
8. He tried to fix it all with a bunch of made up lies.
9. I got it on sale this morning.
10. She’s on it too.

Fuente: Realización propia / Fotograma: recuperado de <https://vimeo.com/68729699>

7.19. ANEXO 19

 EMBAJADA DE ESPAÑA		CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN INSTITUTO ESPAÑOL VICENTE CAÑADA BLANCH		ANEXO I INSTITUTO ESPAÑOL VICENTE CAÑADA BLANCH CALENDARIO ESCOLAR 2019-2020																																																																																																																																						
<table border="1"> <caption>Septiembre</caption> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr> <tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> <tr><td>30</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		L	M	X	J	V	S	D							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30							<table border="1"> <caption>Octubre</caption> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> <tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td></tr> <tr><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td></tr> <tr><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		L	M	X	J	V	S	D		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				<table border="1"> <caption>Noviembre</caption> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td></tr> <tr><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td></tr> <tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td></tr> </tbody> </table>		L	M	X	J	V	S	D					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
L	M	X	J	V	S	D																																																																																																																																				
						1																																																																																																																																				
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																				
9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																				
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																				
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																				
30																																																																																																																																										
L	M	X	J	V	S	D																																																																																																																																				
	1	2	3	4	5	6																																																																																																																																				
7	8	9	10	11	12	13																																																																																																																																				
14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																				
21	22	23	24	25	26	27																																																																																																																																				
28	29	30	31																																																																																																																																							
L	M	X	J	V	S	D																																																																																																																																				
				1	2	3																																																																																																																																				
4	5	6	7	8	9	10																																																																																																																																				
11	12	13	14	15	16	17																																																																																																																																				
18	19	20	21	22	23	24																																																																																																																																				
25	26	27	28	29	30																																																																																																																																					
<table border="1"> <caption>Diciembre</caption> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr> <tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> <tr><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		L	M	X	J	V	S	D							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						<table border="1"> <caption>Enero</caption> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td></tr> <tr><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td></tr> <tr><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		L	M	X	J	V	S	D			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			<table border="1"> <caption>Febrero</caption> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr> <tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> </tbody> </table>		L	M	X	J	V	S	D							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
L	M	X	J	V	S	D																																																																																																																																				
						1																																																																																																																																				
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																				
9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																				
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																				
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																				
30	31																																																																																																																																									
L	M	X	J	V	S	D																																																																																																																																				
		1	2	3	4	5																																																																																																																																				
6	7	8	9	10	11	12																																																																																																																																				
13	14	15	16	17	18	19																																																																																																																																				
20	21	22	23	24	25	26																																																																																																																																				
27	28	29	30	31																																																																																																																																						
L	M	X	J	V	S	D																																																																																																																																				
						1																																																																																																																																				
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																				
9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																				
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																				
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																				
<table border="1"> <caption>Marzo</caption> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr> <tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> <tr><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		L	M	X	J	V	S	D							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						<table border="1"> <caption>Abril</caption> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td></tr> <tr><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td></tr> <tr><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		L	M	X	J	V	S	D			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				<table border="1"> <caption>Mayo</caption> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td></tr> <tr><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td></tr> <tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td></tr> </tbody> </table>		L	M	X	J	V	S	D					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
L	M	X	J	V	S	D																																																																																																																																				
						1																																																																																																																																				
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																				
9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																				
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																				
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																				
30	31																																																																																																																																									
L	M	X	J	V	S	D																																																																																																																																				
		1	2	3	4	5																																																																																																																																				
6	7	8	9	10	11	12																																																																																																																																				
13	14	15	16	17	18	19																																																																																																																																				
20	21	22	23	24	25	26																																																																																																																																				
27	28	29	30																																																																																																																																							
L	M	X	J	V	S	D																																																																																																																																				
				1	2	3																																																																																																																																				
4	5	6	7	8	9	10																																																																																																																																				
11	12	13	14	15	16	17																																																																																																																																				
18	19	20	21	22	23	24																																																																																																																																				
25	26	27	28	29	30	31																																																																																																																																				
<table border="1"> <caption>Junio</caption> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> <tr><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td></tr> <tr><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td></tr> <tr><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td></tr> <tr><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		L	M	X	J	V	S	D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						<table border="1"> <caption>Julio</caption> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td></tr> <tr><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td></tr> <tr><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		L	M	X	J	V	S	D			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			<table border="1"> <thead> <tr><th colspan="2">Días Lectivos</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td colspan="2">Permanencia obligatoria del profesorado</td></tr> <tr><td colspan="2">Formación Profesorado</td></tr> </tbody> </table>		Días Lectivos		Permanencia obligatoria del profesorado		Formación Profesorado																																												
L	M	X	J	V	S	D																																																																																																																																				
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																				
8	9	10	11	12	13	14																																																																																																																																				
15	16	17	18	19	20	21																																																																																																																																				
22	23	24	25	26	27	28																																																																																																																																				
29	30																																																																																																																																									
L	M	X	J	V	S	D																																																																																																																																				
		1	2	3	4	5																																																																																																																																				
6	7	8	9	10	11	12																																																																																																																																				
13	14	15	16	17	18	19																																																																																																																																				
20	21	22	23	24	25	26																																																																																																																																				
27	28	29	30	31																																																																																																																																						
Días Lectivos																																																																																																																																										
Permanencia obligatoria del profesorado																																																																																																																																										
Formación Profesorado																																																																																																																																										
<table border="1"> <tbody> <tr><td>2 de septiembre</td><td>Inicio del curso escolar. Incorporación del profesorado.</td></tr> <tr><td>2-10 de septiembre</td><td>Preparación del nuevo curso.</td></tr> <tr><td>6 y 9 de septiembre</td><td>Jornada de formación obligatoria del profesorado.</td></tr> <tr><td>11 de septiembre</td><td>Comienzo de las clases. Recepción escalonada de alumnado.</td></tr> <tr><td>21-25 de octubre</td><td>Vacaciones de half-term.</td></tr> <tr><td>28 de octubre</td><td>Jornada de formación obligatoria del profesorado. Día no lectivo para el alumnado.</td></tr> <tr><td>17 de diciembre</td><td>Finalización de clases en primaria (13:25) y secundaria (14:40).</td></tr> <tr><td>18 diciembre – 8 enero</td><td>Vacaciones de Navidad y Año Nuevo</td></tr> <tr><td>9 de enero</td><td>Reincorporación a las clases en todas las etapas.</td></tr> <tr><td>17-21 de febrero</td><td>Vacaciones de half-term.</td></tr> <tr><td>3 de abril</td><td>Finalización de clases en primaria (13:25) y secundaria (14:40).</td></tr> <tr><td>6 de abril- 17 de abril</td><td>Vacaciones de Pascua</td></tr> <tr><td>20 de abril</td><td>Reincorporación a las clases en todas las etapas.</td></tr> <tr><td>4 de mayo</td><td>Bank Holiday</td></tr> <tr><td>25 de mayo -29 mayo</td><td>Vacaciones de half-term.</td></tr> <tr><td>10 de julio</td><td>Finalización de clases en primaria (13:25) y secundaria (14:40).</td></tr> <tr><td>13 -15 de julio</td><td>Convocatoria extraordinaria de exámenes, evaluaciones y reclamaciones. Atención a padres. Orientación a alumnado.</td></tr> </tbody> </table>		2 de septiembre	Inicio del curso escolar. Incorporación del profesorado.	2-10 de septiembre	Preparación del nuevo curso.	6 y 9 de septiembre	Jornada de formación obligatoria del profesorado.	11 de septiembre	Comienzo de las clases. Recepción escalonada de alumnado.	21-25 de octubre	Vacaciones de half-term.	28 de octubre	Jornada de formación obligatoria del profesorado. Día no lectivo para el alumnado.	17 de diciembre	Finalización de clases en primaria (13:25) y secundaria (14:40).	18 diciembre – 8 enero	Vacaciones de Navidad y Año Nuevo	9 de enero	Reincorporación a las clases en todas las etapas.	17-21 de febrero	Vacaciones de half-term.	3 de abril	Finalización de clases en primaria (13:25) y secundaria (14:40).	6 de abril- 17 de abril	Vacaciones de Pascua	20 de abril	Reincorporación a las clases en todas las etapas.	4 de mayo	Bank Holiday	25 de mayo -29 mayo	Vacaciones de half-term.	10 de julio	Finalización de clases en primaria (13:25) y secundaria (14:40).	13 -15 de julio	Convocatoria extraordinaria de exámenes, evaluaciones y reclamaciones. Atención a padres. Orientación a alumnado.	<p>Notas: La finalización de las clases en 2º de bachillerato dependerá de las fechas de las Pruebas de acceso a la universidad.</p>																																																																																																						
2 de septiembre	Inicio del curso escolar. Incorporación del profesorado.																																																																																																																																									
2-10 de septiembre	Preparación del nuevo curso.																																																																																																																																									
6 y 9 de septiembre	Jornada de formación obligatoria del profesorado.																																																																																																																																									
11 de septiembre	Comienzo de las clases. Recepción escalonada de alumnado.																																																																																																																																									
21-25 de octubre	Vacaciones de half-term.																																																																																																																																									
28 de octubre	Jornada de formación obligatoria del profesorado. Día no lectivo para el alumnado.																																																																																																																																									
17 de diciembre	Finalización de clases en primaria (13:25) y secundaria (14:40).																																																																																																																																									
18 diciembre – 8 enero	Vacaciones de Navidad y Año Nuevo																																																																																																																																									
9 de enero	Reincorporación a las clases en todas las etapas.																																																																																																																																									
17-21 de febrero	Vacaciones de half-term.																																																																																																																																									
3 de abril	Finalización de clases en primaria (13:25) y secundaria (14:40).																																																																																																																																									
6 de abril- 17 de abril	Vacaciones de Pascua																																																																																																																																									
20 de abril	Reincorporación a las clases en todas las etapas.																																																																																																																																									
4 de mayo	Bank Holiday																																																																																																																																									
25 de mayo -29 mayo	Vacaciones de half-term.																																																																																																																																									
10 de julio	Finalización de clases en primaria (13:25) y secundaria (14:40).																																																																																																																																									
13 -15 de julio	Convocatoria extraordinaria de exámenes, evaluaciones y reclamaciones. Atención a padres. Orientación a alumnado.																																																																																																																																									

Fuente: Recuperada el 10 de junio de

<http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/canadablanch/es/home/index.shtml>

