

Ministerio
de Educación, Formación Profesional
y Deportes

ESPIRAL

REVISTA DE EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL

34/2025



DIRECCIÓN

María Antonia González Cano

COORDINACIÓN Y EDICIÓN

Manuel Valentín García Monroy

ADMINISTRACIÓN Y TRADUCCIÓN

Assia Meraztchieva

Erika Tóth

Ecaterina Ristea

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Marta Ghezzi

EMBAJADA DE ESPAÑA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
PARA BULGARIA, CROACIA, HUNGRÍA, MOLDAVIA, RUMANÍA, SERBIA Y TURQUÍA

Sheinovo, 25

1504 Sofia

Tel 00 359 2 9434907- 9434831

Fax 00 359 944 15 24

Email:consejeria.bg@educacion.gob.es

<http://www.educacion.gob.es/bulgaria/>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: Junio 2025

NIPO: 164-24-155-6

ISSN: 2683 - 1147

Imagen Portada: Banitsa. Autora: Assia Meraztchieva

Todas las imágenes incluidas cuentan con la autorización para su utilización en esta publicación o se encuentran bajo licencia Creative Commons.

ÍNDICE



Pag.

| | |
|---|-----------|
| 1.- Artículos ELE | 7 |
| 1.1 La categoría verbal de la aspectualidad en español y en búlgaro..... | 7 |
| 1.2 La inteligencia artificial en ele: propuestas prácticas con chatbots para desarrollar la competencia comunicativa | 11 |
| 2.- Cultura | 16 |
| Diez años de cursos <i>Tres Culturas: español en Toledo.</i> | 16 |
| 3.- Unidades didácticas | 22 |
| El día que nunca olvidaré..... | 22 |
| Elige tu propia aventura..... | 28 |
| Los sentimientos en el viaje por “La autopista del sur” | 36 |
| Nos describimos en español | 43 |
| Relatos pictóricos de la historia de España | 46 |

• Bucarest • 2-5 de Junio

2025

XXVI Festival Internacional
FIT
de Teatro Escolar en Español



El mundo es una obra de teatro improvisada donde algunos actores se salen del guion con facilidad y actúan sin criterios o con frivolidad, otros se quedan mudos cuando les toca hablar o interrumpen a los demás, y los hay que recitan su papel de forma atropellada, espoleados por el frenesí de la inmediatez y la prisa de la sociedad actual.

Contra todos los males del teatro de la vida, abracemos la educación: es nuestro salvavidas. La educación nos llevará a combinar el sosiego del aprendizaje a través del conocimiento y de la razón, y aprovechar, también con sosiego, los avances que la sociedad moderna nos trae.

Para ello, necesitamos del educador. Es como un director de teatro meticuloso: elige su obra en función del nivel y capacidades del elenco del que dispone, reparte los papeles, enseña, aconseja y corrige; también se debate, se trabaja en equipo, se confeccionan los materiales; y finalmente, tras mucho esfuerzo y muchas tareas, se realiza el montaje: llega el proyecto final, la representación final, donde todos tienen su papel individual y colectivo, donde el éxito es de cada uno y de todos a la vez.

En este contexto, desde esta Consejería de Educación, nos complace continuar contando con festivales nacionales de teatro escolar en español, tanto en Bulgaria, como en Hungría y Rumanía, que cada vez tienen más impacto en el aprendizaje de la lengua y cultura españolas en estos países y gran repercusión mediática. De igual modo, también hemos sido recientemente los anfitriones en el ámbito de esta consejería del certamen internacional de teatro que ha tenido lugar en Bucarest.

Estamos seguros de que el alumnado de las secciones bilingües españolas, con las enseñanzas que recibe y las experiencias que vive, incluyendo, como no, las del teatro escolar en español, saldrá al escenario de un futuro cercano en el que su papel será fundamental como ciudadano reflexivo y comprometido con los derechos y valores individuales y colectivos del ideario democrático.

Manuel Valentín García Monroy
Asesor técnico de la Consejería de Educación

Светът е като една импровизирана театрална пиеса, в която някои от актьорите решават да не спазват сценария и да действат фриволно или без критерии, други онемяват, когато е техен ред да говорят или пък прекъсват другите, а има и такива, които рецитират твърде набързо репликите си, пришпорени от екзалтацията на незабавността и забързания ритъм на съвременното общество.

В противовес на всички злощастия на театъра на живота, нека да прегърнем образованието – то е нашият спасителен пояс. Образованието ще ни насочи как да съчетаем успокоението от ученето посредством познанието и разума и да се възползваме със същото спокойствие от напредъка, който ни носи съвременното общество.

Поради всичко това ни е необходима фигурата на преподавателя. Той е като един усърден театрален режисьор – избира пиесата в зависимост от нивото и способностите на трупата, с която разполага, разпределя ролите, показва, съветва и поправя. В същото време има и дискусии, работи се в екип, изработват се материалите и накрая, след много усилия и много изпълнени задачи, се осъществява монтажът – достига се до крайната версия на проекта и до представянето му, в което всички имат своята лична и групово роля, а успехът същевременно е на всеки поотделно и на всички заедно.

В този контекст ние от отдел „Образование“ имаме удоволствието да продължаваме да имаме възможността да организираме националните фестивали за училищен театър на испански език в България, Унгария и Румъния и те имат все повече въздействие над изучаването на испанския език и култура в тези страни, както и голямо медийно отразяване. Също така съвсем скоро една от тези страни беше домакин на Международния фестивал за училищен театър на испански език, защото тази година той се проведе в Букурещ.

Сигурни сме, че учениците от училищата по програмата „Испански езикови гимназии и паралелки“ с образованието, което получават, и преживяванията, които имат, в това число разбира се и тези от Фестивала за училищен театър на испански език, ще излязат на сцената на близкото бъдеще, на която ще имат решаваща роля - тази на разсъждаващи граждани, ангажирани с правата и личностните и общи демократични ценности.

A világ egy improvizált színdarab, ahol egyes színészek könnyen eltérnek a forgatókönyvtől, és bármilyen elvárás nélkül vagy felelőtlen módon alakítják a szerepüket, mások - amikor rájuk kerül a sor - némák maradnak vagy félbeszakítják a többieket, illetve vannak olyanok is, akik hadarva adják elő szerepüket, a mai társadalom azonnali cselekvésre készítése és kapkodása által ösztönözve.

Az élet színházának minden baja ellen öleljük magunkhoz az oktatást: ez a mi mentőövünk. Az oktatás arra sarkall minket, hogy ötvözzük a tudás és az értelem általi tanulás nyugalma, és hogy nyugodtan használjuk fel a modern társadalom által nyújtott előnyöket.

Ennek eléréséhez pedagógusra van szükségünk. A tanár olyan, mint egy gondos színházi rendező: a szereplők szintje és képességei alapján választja ki a darabot, kiosztja a szerepeket, tanít, tanácsot ad és kijavít; ezenfelül igyekszik, csapatban dolgozik és előkészíti az anyagokat. És végül, sok erőfeszítés és számos feladat elvégzése után, elkészül az összeállítás: megérkezik a végső projekt, a záró előadás, ahol mindenki eljátssza egyéni és kollektív szerepét, ahol a siker egyszerre egyéni és mindenkié.

Ebben az összefüggésben az Oktatási Tanácsosi Iroda részéről örömmel folytatjuk a spanyol nyelvű országos iskolai színházi fesztiválok megrendezését Bulgáriában, Magyarországon és Romániában egyaránt, amelyek egyre nagyobb hatással vannak a spanyol nyelv és kultúra elsajátítására ezekben az országokban, és jelentős médiavisszhangot kapnak. Hasonlóképpen, nemrégiben az Irodához tartozó országok egyikében, pontosabban Bukarestben rendeztünk meg a nemzetközi színházi találkozót is.

Meglátásunk szerint, a spanyol kéttannyelvű tagozatok diákjai - hála az oktatásuknak és a megszerzett tapasztalatainak, beleértve természetesen a spanyol nyelvű iskolai színházi előadásokat is – amikor a közeljövő színpadára lépnek, alapvető szerepet töltenek majd be, mint gondolkodó polgárok, akik elkötelezettek a demokratikus eszme egyéni és kollektív jogai és értékei iránt.

Lumea este o piesă de teatru improvizată, în care unii actori se abat cu ușurință de la scenariu și acționează fără judecată sau cu frivolitate, alții rămân muți atunci când le vine rândul să vorbească sau să-i întrerupă pe ceilalți, iar alții își recită rolul în grabă, stimulați de frenezia imediatului și de graba societății actuale.

Împotriva tuturor relelor teatrului vieții, putem să îmbrățișăm educația: ea este colacul nostru de salvare. Educația ne va conduce să combinăm calmul învățării prin cunoaștere și rațiune și să profităm, tot cu calm, de progresele pe care ni le aduce societatea modernă.

Pentru aceasta, avem nevoie de educator. El este ca un regizor de teatru meticolos: își alege piesa în funcție de nivelul și abilitățile distribuției pe care o are la dispoziție, distribuie rolurile, învață, sfătuiește și corectează; există, de asemenea, dezbateri, muncă în echipă, o detaliată pregătire a materialelor; și, în cele din urmă, după mult efort și multe sarcini, are loc punerea în scenă: ajungem la proiectul final, la

spectacolul final, în care fiecare are rolul său individual și colectiv, în care succesul aparține fiecăruia și tuturor în același timp.

În acest context, acest Birou al Educației este încântat să continue să se implice în festivalurile naționale de teatru școlar în limba spaniolă, atât în Bulgaria, cât și în Ungaria și România, care au un impact din ce în ce mai mare asupra învățării limbii și culturii spaniole în aceste țări și au un mare impact mediatic. De asemenea, recent am fost și gazdele concursului internațional de teatru care a avut loc la București.

Suntem siguri că elevii secțiilor bilingve spaniole, cu învățăturile pe care le primesc și experiențele pe care le trăiesc, incluzând, desigur, cele de teatru școlar în limba spaniolă, vor ieși pe scena unui viitor apropiat în care rolul lor va fi fundamental ca cetățeni reflexivi și angajați în drepturile și valorile individuale și colective ale ideologiei democratice.



ADRIANA MITKOVA

Profesora numeraria en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad San Clemente de Ohrid de Sofía y doctora por la misma universidad, imparte varias asignaturas de la Licenciatura en Filología Hispánica y en el Programa de Máster en Lingüística Aplicada. Sus intereses se centran en la sociolingüística, la gramática del español, el análisis del discurso, la morfología, la traducción. Es coautora de manuales de gramática del español y de monográficos y artículos científicos.

LA CATEGORÍA VERBAL DE LA ASPECTUALIDAD EN ESPAÑOL Y EN BÚLGARO

7

Introducción a la problemática

El objetivo de este artículo es llamar la atención sobre una cuestión gramatical que afecta al proceso de enseñanza del español a aprendientes cuya lengua materna es el búlgaro. En mi larga experiencia de profesora universitaria he podido constatar un problema persistente: mis alumnos, que tienen un nivel avanzado de español, cuando quieren expresar significados aspectuales, suelen servirse de recursos léxicos y usan muy raramente o no usan en absoluto las perífrasis verbales aspectuales, estructuras que constituyen una de las peculiaridades del sistema verbal español y que cuentan con un inventario muy rico en significados y matices. Es un hecho que, como se verá, halla su explicación en la influencia del búlgaro, ya que, como siempre, más dificultades surgen cuando se trata de algún sector donde la lengua materna y la lengua extranjera difieren estructuralmente. Es el caso del español, lengua romance, y del búlgaro, lengua eslava, donde se dan distinciones de este tipo en los sistemas temporal y aspectual.

Es esta observación la que me motiva a contrastar, muy en breve y de manera esquemática, los contenidos aspectuales propios de las dos lenguas y los respectivos mecanismos que sirven para expresarlos.

Enfoque teórico

Aun siendo muy estudiado, el *aspecto verbal* sigue suscitando discrepancias en las opiniones de los investigadores sobre la definición de esta categoría, sobre cómo se expresa, sobre su relación con otras categorías. Esta falta de unanimidad se debe en gran medida a la influencia de los estudios sobre las lenguas eslavas y al recurso a los mecanismos concretos de expresión tomando como prototipo estas lenguas para determinar la categoría gramatical del aspecto en otras lenguas.

Las observaciones que aquí se presentan se fundamentan en dos concepciones: la de Eugenio Coseriu sobre el sistema verbal de las lenguas romances, y la teo-

ría de los campos semántico-funcionales de Alexander V. Bondarko.

Como señala E. Coseriu, los significados aspectuales son universales posibles y no todas las lenguas presentan valores aspectuales idénticos ni los formalizan de igual manera. No hay que aplicar el modelo que se da en una lengua a otras lenguas y hay que evitar la tendencia a negar la existencia de la categoría gramatical *aspecto* en las lenguas que no presentan mecanismos de expresión análogos y romper con la visión tradicional del aspecto que limita su expresión a procedimientos flexivos y derivativos. Una vez situados los contenidos aspectuales en el nivel general, es necesario dar cabida a sus posibilidades de proyección formal en las lenguas particulares (Coseriu 1980: 14).

Coseriu entiende el *aspecto* como una categoría de carácter pluridimensional y no se la debe limitar a la oposición *perfectivo (acabado)* e *imperfectivo (no acabado)*, propia de las lenguas eslavas. Ya que la acción puede ser enfocada desde distintos puntos de vista, hay que reconocer la existencia de un conjunto de dimensiones aspectuales posibles a nivel universal, entre las que se hallan la fase, la iteración, el resultado, la duración, etc. (Coseriu 1976, 1980). El autor subraya también que el aspecto verbal está en muchos casos estrechamente vinculado a la categoría del *tiempo* y puede presentarse «antes», «simultáneamente», o «después» de este si consideramos el aspecto y el tiempo un continuum. Así, en las lenguas eslavas se presenta «antes» del tiempo, es decir, cuando todavía no se expresan contenidos temporales, ya está expresado el aspecto, mientras que en las lenguas romances los valores aspectuales son efectos secundarios de los valores temporales. Lo que viene a significar que en las lenguas romances en general y en español en particular el valor temporal predomina, y el valor aspectual es predominante en búlgaro, como lengua eslava (Coseriu 1980).

La teoría de los campos semántico-funcionales de Bondarko (1971, 1983, 1984, 1987) es un modelo de gramática funcional en el que se establece como principio rector la descripción desde la semántica a la forma (desde las funciones a los medios de expresión). Bondarko propone el concepto de *campo semántico-funcional* y lo define como un conjunto de recursos de diferentes niveles de lengua (morfológicos, sintácticos, léxico-gramaticales, léxicos) unidos por tener unas mismas funciones basadas en determinada categoría semántica. El campo tiene un centro (núcleo), en el que se sitúan los medios gramaticales especializados en la expresión de la categoría, y una zona periférica, ocupada por recursos gramaticales secundarios, por recursos léxicos, por la combinación de distintos recursos o por recursos contextuales.

Ateniéndose a la concepción de Coseriu y aplicando los principios de la gramática semántico-funcional de Bondarko, la *aspectualidad* se puede interpretar como una categoría pluridimensional que engloba un conjunto de valores que están vinculados entre sí por

«... NO TODAS LAS LENGUAS PRESENTAN VALORES ASPECTUALES IDÉNTICOS NI LOS FORMALIZAN DE IGUAL MANERA.» (E. COSERIU)»

referirse al carácter del desarrollo y la distribución de la acción en el tiempo. Es decir, la *aspectualidad* representa una invariante semántica que se realiza en distintas variantes y que se expresa con recursos pertenecientes a distintos niveles de lengua: gramaticales, léxico-gramaticales, léxicos o mediante la combinación de estos recursos. El *campo semántico-funcional de la aspectualidad* se constituye en torno a la categoría aspecto, que ocupa el centro de dicho campo por disponer de formas gramaticales especializadas en su expresión. En la zona periférica se sitúan otros elementos lingüísticos, como las clases aspectuales de verbos (limitativos/no limitativos, iterativos, semelfactivos, ingresivos, etc.), recursos gramaticales para los que la expresión de contenidos aspectuales es una función secundaria, medios léxicos, sintácticos y contextuales.

La categoría aspecto siempre aparece íntimamente vinculada a la categoría tiempo, lo cual significa que los campos semántico-funcionales de la *aspectualidad* en búlgaro y en español tienen puntos de intersección con los respectivos campos de la *temporalidad* y que las dimensiones aspectuales y las dimensiones temporales pueden combinarse de varias maneras.

El campo semántico-funcional de la aspectualidad en búlgaro

En las gramáticas y en los estudios aspectológicos del búlgaro, se denomina aspecto a la categoría léxico-gramatical que se refiere al desarrollo interno de la acción verbal desde el punto de vista de su *totalidad/no totalidad*¹. Los verbos (o formas verbales) pertenecen a uno de los dos aspectos: *aspecto perfectivo (свършен вид)* y *aspecto imperfectivo (несвършен вид)*. El aspecto perfectivo se refiere a la acción en su totalidad, como acabada, y el imperfectivo, a la acción en curso, como no acabada. La mayoría de los verbos son en sí perfectivos o imperfectivos y así se forman pares de verbos que se diferencian según su pertenencia a uno de los dos aspectos, como, por ejemplo, *дам/давам, кажа/казвам, видя/виждам, изляза/излизам*, etc. Existe, también, un grupo de verbos biaspectuales: pueden funcionar como perfectivos o imperfectivos según el contexto en el que aparezcan. *Aspecto perfectivo* y *aspecto imperfectivo* son las invariantes que se realizan

¹ Sobre los problemas del aspecto en búlgaro consúltense Chakarov (2003), Krumova-Tsvetkova (2007), Kutsarov (2007, 2011).

con sus respectivos significados aspectuales específicos que están muy estrechamente vinculados a la distinción entre las clases de verbos limitativos/no limitativos y a la temporalidad.

En el núcleo del campo semántico-funcional de la *aspectualidad* se sitúa la categoría léxico-gramatical aspecto, que se caracteriza por ser una categoría morfológica, expresada por formas sintéticas con morfemas flexivos y derivativos. A la zona periférica pertenecen las clases aspectuales de verbos (limitativos/no limitativos, iterativos, ingresivos, etc.), distintos adverbios y locuciones adverbiales (por ejemplo, *postепенно, внезапно, все повече, дълго, отново*, entre otros).

En el paradigma verbal búlgaro el aspecto se presenta «antes» del tiempo. El aspecto prevalece sobre el tiempo, es decir, la dimensión aspectual es primaria. El sistema aspectual está organizado a partir de la dicotomía perfectivo/imperfectivo que presenta distinciones ulteriores y siempre en combinación con dimensiones temporales.

«... EN LAS LENGUAS ROMANCES EN GENERAL Y EN ESPAÑOL EN PARTICULAR, EL VALOR TEMPORAL PREDOMINA, Y EL VALOR ASPECTUAL ES PREDOMINANTE EN BÚLGARO, COMO LENGUA ESLAVA.» (E. COSERIU)»

El campo semántico-funcional de la aspectualidad en español

Siguiendo la concepción de Coseriu de que el sistema verbal romance consta de un sistema fundamental y distintas determinaciones ulteriores, se llega a la conclusión de que el sistema verbal español es fundamentalmente temporal, lo cual significa que la *temporalidad* tiene carácter obligatorio, ya que está presente en todas las formas verbales, mientras que el *aspecto* tiene carácter complementario y opcional, ya que a veces el predicado verbal puede ser neutro con respecto a la aspectualidad. La acción se puede considerar desde distintos puntos de vista: dentro de la esfera de la *aspectualidad* cabe un conjunto de valores, como fase, iteración, resultado, disposición, duración, intensidad y límite con sus posibles subdivisiones ulteriores. Estos contenidos se realizan por medio de perífrasis verbales portadoras de características aspectuales. Las perífrasis verbales son estructuras gramaticalizadas que pertenecen al sector analítico del paradigma verbal y constituyen un paradigma complementario.

Las perífrasis verbales aspectuales ocupan el núcleo gramatical del campo semántico-funcional de la *aspectualidad*. En la zona periférica se sitúan las

formas del paradigma verbal morfológico para los que el aspecto es un simple efecto secundario de sus valores temporales, las clases aspectuales de los verbos (limitativos y no limitativos, ingresivos, incoativos, continuativos, conclusivos, semelfactivos, iterativos, frecuentativos, durativos, etc.), diversas unidades de carácter léxico (adverbios y locuciones adverbiales), estructuras sintácticas y todo tipo de mecanismos contextuales que implican contenidos aspectuales.

Las perífrasis verbales aspectuales en español

Para la realización de las variantes semánticas de la invariante aspecto (o subcategorías aspectuales) el español dispone de un inventario muy rico en contenidos y matices:

- fase: *inminente* (estar por + inf., estar para + inf.), *incoativa* (empezar/comenzar a + inf., ponerse a + inf., echar a + inf., echarse a + inf., romper a + inf., etc.), *intraterminal* (estar + ger., seguir + ger., ir + ger., venir + ger., andar + ger., llevar + ger.), *conclusiva* (terminar de + inf., acabar de + inf., dejar de + inf., etc.), *egresiva* (acabar de + inf.);
- iteración: *simple repetición* (volver a + inf.), *habitualidad* (soler + inf.);
- resultado (tener + part., estar + part., llevar + part., dejar + part., dejar + part., etc.);
- disposición (empezar/comenzar por + inf., empezar/comenzar + ger., acabar por + inf., acabar + ger., llegar a + inf., etc.).

9

Notas contrastivas

Como se acaba de ver, la característica que comparten las dos lenguas es que los campos semántico-funcionales de la *aspectualidad* poseen puntos de intersección con los respectivos campos de la *temporalidad*. Las principales diferencias consisten en el predominio de la categoría del *aspecto* en búlgaro y la del *tiempo* en español, y en la estructura de los campos semántico-funcionales en lo que se refiere al carácter de los elementos que ocupan el núcleo: formas sintéticas (perteneciente al paradigma morfológico), en búlgaro, y estructuras perífrásticas gramaticalizadas (pertenecientes al paradigma analítico), en español.

Siendo una categoría pluridimensional, la *aspectualidad* abarca distintos tipos de valores aspectuales y dispone de distinto número de mecanismos gramaticales. Por eso las diferencias entre las dos lenguas que podrían explicar algunas dificultades para los aprendientes del español cuya lengua materna es el búlgaro se detectan en dos casos: uno que afecta a la semántica aspectual y otro a la forma.

El español cuenta con un sistema muy desarrollado, abundante en cuanto a riqueza semántica y número de formas de expresión. Se observan algunos contenidos aspectuales inexistentes en búlgaro, como por ejemplo, algunos valores de la fase inminente, la fase egresiva, la mayoría de las fases intraterminales, los matices del resultativo, la disposición, etc. Y el resto, aun teniendo equivalentes semánticos, carecen de equivalentes formales gramaticales y se expresan con recursos léxicos, sobre todo adverbios y locuciones adverbiales, como por ejemplo: «volver a hacer algo» (*правя нещо отново/нак*), «soler hacer

algo» (*обикновено/обичайно правя нещо*), «acabar de hacer algo» (*току-що/преди малко съм направил нещо*), «ir haciendo algo» (*правя нещо малко по малко, постепенно/все повече*), «acabar por hacer algo» (*накрая/най-накрая правя нещо*), etc.

Esta notable desproporción, tanto cualitativa como cuantitativa, no puede sino afectar a la enseñanza y al aprendizaje de la aspectualidad y, con toda probabilidad, explica la falta del hábito de uso activo de las perífrasis verbales aspectuales por parte de los búlgaros y, por lo tanto, impone la necesidad de dirigir los esfuerzos a crearlo y desarrollarlo.

REFERENCIAS

- ABONDARKO, Alexander V. БОНДАРКО, Александр В. Грамматическая категория и контекст. Ленинград: Наука, 1971.
- BONDARKO, Alexander V. БОНДАРКО, Александр В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Ленинград: Наука, 1983.
- BONDARKO, Alexander V. БОНДАРКО, Александр В. Функциональная грамматика. Ленинград: Наука, 1984.
- BONDARKO, Alexander V. БОНДАРКО, Александр В. Введение. Основания функциональной грамматики. ВЪВ: Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. локализованность. Таксис. Ленинград: Наука, 1987, 5-39.
- COSERIU, Eugenio. Aspect verbal ou aspects verbaux? Quelques cuestiones de théorie et de méthode. En: La Notion d' Aspect. Colloque organisé par le Centre d' Analyse Syntaxique de l' Université de Metz, Actes publiés par Jean David et Robert Martin. Paris: Klincksieck, 1980, pp.13-23.
- COSERIU, Eugenio. El sistema verbal románico. México: Siglo XXI, 1996.
- CHAKAROVA, Krasimira. Чакърова, Красимира. Аспектуалност и количество. В. Търново: Фабер, 2003.
- KRUMOVA-TSVETKOVA, Lilia. Крумова-Цветкова, Лилия. Семантичната категория количество и нейното изразяване в българския език. София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов“, 2007.
- KUTSAROV, Ivan. Куцаров, Иван. Теоретична граматика на българския език. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2007.
- KUTSAROV, Ivan. Куцаров, Иван. Лексикално-граматичната категория вид и българските причастия. ВЪВ: Следите на словото. Сборник с доклади по случай юбилея на проф. дфн Диана Иванова. Пловдив: Контекст, 2011, 340-346.

MARTA SANZ MANZANEDO



Doctora en Filología por la UNED, doctora internacional por la Universidad de Burgos (UBU) con una tesis sobre la formación del profesorado en TIC, DEA en Lengua Española y Lingüística, máster en Enseñanza de ELE y máster en Lengua Española y Literatura: Investigación y Aplicaciones Profesionales. Es especialista en enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y en tecnología educativa, con más de 20 años de experiencia. Actualmente, es docente en un liceo de bachillerato lingüístico en Livorno (Italia) y profesora asociada en la Universidad de Burgos, impartiendo asignaturas en el Máster de ELE y es formadora de docentes centrada en la integración de herramientas digitales en el aula para optimizar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Trabaja en la aplicación de la inteligencia artificial (IA) y proyectos innovadores chatbots y tecnologías generativas, promoviendo metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Microlearning.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN ELE: PROPUESTAS PRÁCTICAS CON CHATBOTS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

11

Introducción

En los últimos años, el avance de la inteligencia artificial Generativa (IAG) ha dejado de ser un fenómeno marginal para convertirse en una realidad que afecta a múltiples ámbitos, incluida la educación y naturalmente la enseñanza de ELE. Dentro de esta transformación, el uso de chatbots —programas capaces de mantener conversaciones en lenguaje natural— ha cobrado especial relevancia, sobre todo a partir de la popularización de modelos como ChatGPT, Gemini o Copilot.

En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), los chatbots se perfilan como herramientas con numerosos usos y muy prometedoras. Permiten ampliar la práctica comunicativa del alumnado,

ofrecer una retroalimentación casi inmediata, la personalización y fomentar la autonomía en el aprendizaje, además son accesibles en cualquier momento del día y desde prácticamente cualquier lugar. Estas posibilidades son especialmente interesantes en contextos con poca exposición a hablantes nativos o en grupos numerosos, donde la interacción individual con el docente resulta limitada.

Ahora bien, la integración de estas herramientas en el aula plantea preguntas de orden metodológico, ético y técnico. ¿Qué lugar deben ocupar en la planificación didáctica? ¿Qué beneficios reales aportan al desarrollo de la competencia comunicativa? ¿Qué riesgos implica su uso acrítico?

Este artículo pretende ofrecer una visión general sobre el uso de chatbots en el contexto de ELE, des-

de una perspectiva práctica y reflexiva. Se describirán ejemplos de actividades concretas que pueden desarrollarse en clase, se analizarán los principales beneficios y limitaciones de esta tecnología, y se aportará un marco de reflexión crítica sobre su integración pedagógica. El propósito no es idealizar el uso de la IA, sino explorar su potencial real en la enseñanza de ELE, siempre desde una mirada didáctica, humanista y consciente del papel insustituible del docente.

¿Qué es un chatbot y cómo funciona?

Un chatbot es un programa diseñado para mantener una conversación con una persona a través del lenguaje natural. En el contexto educativo, su función principal es interactuar con los estudiantes simulando el habla humana, de forma oral o escrita.

Aunque existen diferentes tipos de chatbots, los más utilizados hoy en día en la enseñanza son los que emplean *inteligencia artificial generativa*, como ChatGPT, Copilot o Gemini. A diferencia de los chatbots tradicionales —que solo responden a preguntas programadas con antelación—, estos sistemas generan respuestas nuevas a partir de millones de ejemplos del lenguaje humano con el que han sido entrenados. Su comportamiento no está predefinido, sino que *aprenden patrones del lenguaje y los aplican de forma flexible* para responder a las preguntas o tareas que se les plantean.

Para los docentes de ELE, esto supone una posibilidad inédita: tener un interlocutor artificial capaz de simular diálogos reales con un estudiante, adaptarse a diferentes niveles lingüísticos y generar textos o ejercicios en función de las necesidades de aprendizaje. En la práctica, esto significa que el alumno puede:

- practicar conversaciones simuladas de forma autónoma;
- recibir correcciones o explicaciones sobre el uso del idioma;
- trabajar con textos que se ajustan a su nivel y objetivos.

Además, muchas de estas herramientas son accesibles gratuitamente (como ChatGPT en su versión básica) y no requieren conocimientos técnicos para empezar a usarlas. A esto se añade la posibilidad para los docentes de entrenar chatbot como Poe, Synvision o uno especialmente diseñado para la educación como Mizou. A través de los prompts y/o con nuestros materiales didácticos podemos personalizarlos para crear situaciones de aprendizaje especialmente diseñadas para nuestros alumnos.

Ahora bien, un chatbot no entiende como lo haría un humano. No tiene conciencia, ni intención comunicativa, ni conocimiento del mundo más allá de lo que ha sido entrenado, es una inteligencia estadística, no cognitiva. Su utilidad en clase depende, por tanto, del tipo de tareas que se le propongan y de la intervención

«EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE), LOS CHATBOTS SE PERFILAN COMO HERRAMIENTAS CON MÚLTIPLOS USOS.»

pedagógica del docente, que debe guiar su uso y chequear sus resultados.

En el siguiente apartado se presentan varias formas de integrar estas herramientas en el aula de ELE con propuestas concretas que responden a distintas competencias.

Aplicaciones didácticas de los chatbots en ELE

La incorporación de chatbots en la enseñanza del español como lengua extranjera abre un abanico de posibilidades para desarrollar las distintas destrezas comunicativas del alumnado. Su capacidad para generar respuestas en tiempo real, adaptadas al nivel del usuario, los convierte en compañeros de práctica lingüística flexibles, accesibles y motivadores.

A continuación, se presentan distintos usos pedagógicos agrupados según la competencia trabajada, acompañados de propuestas didácticas específicas que pueden llevarse al aula o utilizarse como tareas para el trabajo autónomo.

A. Práctica de la interacción escrita

Objetivo: fomentar la producción de textos en situaciones comunicativas simuladas.

Actividad 1: “Entrevista con una IA”

- Nivel: A2–B1
- Descripción: el alumnado prepara una entrevista a un personaje histórico, real o ficticio, representado por el chatbot.
- Pasos:
 1. Los estudiantes elaboran 5-8 preguntas en español.
 2. Interactúan con el chatbot pidiéndole que “actúe como” ese personaje.
 3. Evalúan la coherencia y pertinencia de las respuestas recibidas.
- Variantes: Entrevista inversa (la IA pregunta al estudiante); entrevista temática (trabajo, salud, viajes). Si utilizamos un chatbot como Mizou, Poe o Synvision podemos directamente personalizarlo para que directamente actúe como ese personaje sin que los alumnos tengan que pedirselo y podríamos saltar el paso 2.
- Objetivos lingüísticos: uso del pretérito perfecto/indefinido, estructuras interrogativas, marcadores discursivos.

- B. Trabajo con el léxico y estructuras
Objetivo: ampliar el vocabulario temático y afianzar estructuras mediante la reformulación.

Actividad 2: “Sinónimos a la carta”

- Nivel: B1–B2
- Descripción: el alumno pide al chatbot reformular frases con sinónimos o expresiones equivalentes.
- Ejemplo:
 - Entrada: “Estoy muy cansado, no puedo hacer nada.”
 - Petición: “Reescribe esta frase con otras palabras, manteniendo el significado.”
 - Respuesta esperada: “Estoy agotado, no tengo fuerzas para hacer nada.”
- Objetivos lingüísticos: ampliación léxica, reconocimiento de registros, comprensión de matices semánticos.

- C. Producción oral simulada

Objetivo: desarrollar fluidez y coherencia en situaciones de comunicación simulada.

Actividad 3: “Role-play conversacional”

- Nivel: A2–B2
- Descripción: El alumno mantiene una conversación escrita con el chatbot simulando una situación real (reservar un hotel, pedir información, quejarse en una tienda).
- Instrucciones:
 - El alumno indica al chatbot: “Simula que eres el recepcionista de un hotel en Madrid. Yo soy un cliente que acaba de llegar.” Si usamos un chatbot ya personalizado podemos saltar este paso.
 - El estudiante responde a las preguntas del chatbot y plantea sus propias demandas.
 - Al final, reflexiona sobre la conversación: ¿qué expresiones ha usado? ¿Dónde ha tenido dificultades?
- Objetivos lingüísticos: interacción funcional, cortesía, uso de tiempos verbales y modismos básicos.

- D. Escritura creativa asistida

Objetivo: estimular la creatividad y el trabajo con estructuras narrativas.

Actividad 4: “Historia a dos manos”

- Nivel: B1–B2
- Descripción: el alumno y el chatbot escriben una historia de forma colaborativa.
- Dinámica:
 - El estudiante escribe el primer párrafo.
 - El chatbot continúa.
 - Alternan turnos hasta completar el texto.
 - Luego, el estudiante corrige o mejora partes del texto generado.
- Objetivos lingüísticos: uso de conectores, tiempos narrativos, organización textual.

Ventajas y límites del uso de chatbots en ELE

El uso de chatbots en el aula de ELE no está exento de criticidades. Su valor pedagógico depende en gran medida de cómo se integren en el diseño didáctico.

Entre las mayores ventajas de su uso podemos destacar:

- A. Accesibilidad y disponibilidad
Los chatbots permiten al alumnado practicar en cualquier momento, sin necesidad de un interlocutor humano. En grupos numerosos o con tiempo de contacto reducido, esto supone un recurso complementario valioso.
- B. Práctica personalizada y autónoma
El chatbot se adapta al ritmo y nivel del usuario. El estudiante puede repetir, reformular o pedir explicaciones tantas veces como necesite, sin presión social ni tiempo limitado.
- C. Motivación y curiosidad
Muchos estudiantes muestran entusiasmo por usar herramientas nuevas. El entorno conversacional, la posibilidad de “jugar” con el lenguaje o de ver sus propias ideas reflejadas en un texto generado por la IA, despierta el interés.
- D. Aprendizaje situado
La IA permite contextualizar la lengua en situaciones realistas. Esto favorece el aprendizaje de funciones comunicativas específicas y vocabulario temático. Naturalmente, su uso no está exento de criticidades como:
- A. Errores lingüísticos y falta de control sobre la calidad
Aunque los modelos como ChatGPT generan textos coherentes, no están libres de errores, especialmente en niveles bajos o al traducir estructuras complejas. Además, pueden ofrecer explicaciones ambiguas o incorrectas.
- B. Falta de conciencia comunicativa
El chatbot no interpreta intenciones ni emociones. Aunque puede simular un diálogo, no tiene comprensión real del contexto, lo que puede llevar a malentendidos o respuestas incoherentes si no se guía adecuadamente.
- C. Riesgo de dependencia o uso superficial
Algunos estudiantes pueden limitarse a copiar textos generados sin analizarlos ni producir lenguaje propio. Esto reduce el valor formativo de la herramienta si no hay un diseño pedagógico que promueva la reflexión y la reelaboración.

«SU CAPACIDAD PARA GENERAR RESPUESTAS EN TIEMPO REAL, ADAPTADAS AL NIVEL DEL USUARIO, LOS CONVIERTE EN COMPAÑEROS DE PRÁCTICA LINGÜÍSTICA FLEXIBLES, ACCESIBLES Y MOTIVADORES.»

- D. Privacidad y datos
El uso de herramientas en línea implica riesgos vinculados al tratamiento de datos personales. Es importante leer y explicar las condiciones de uso y fomentar una actitud crítica hacia las tecnologías.

«... LOS CHATBOTS PUEDEN ENRIQUECER NOTABLEMENTE LA ENSEÑANZA DE ELE SI SE INTEGRAN DE FORMA PEDAGÓGICA, CRÍTICA Y CREATIVA.»

Reflexión crítica y recomendaciones pedagógicas

El entusiasmo que despierta el uso de herramientas de inteligencia artificial, como los chatbots, no puede hacernos perder de vista los principios fundamentales de la enseñanza de ELE. Si bien estas tecnologías ofrecen oportunidades reales para ampliar, diversificar y personalizar la práctica lingüística, su valor educativo no es automático ni universal: depende de cómo se utilicen, para qué se utilicen y quién las utilice. En definitiva, es importante y fundamental:

- A. La centralidad del docente
El chatbot no puede sustituir el juicio pedagógico ni la sensibilidad didáctica del profesorado. Su presencia en el aula debe estar siempre mediada por la intervención docente, que es quien selecciona, guía y contextualiza las tareas, y quien promueve un uso reflexivo y formativo de la herramienta. El profesor no es solo un facilitador, sino también un diseñador de experiencias de aprendizaje, capaz de integrar la IA dentro de secuencias didácticas coherentes. Un chatbot puede corregir una redacción, pero solo el docente puede ayudar al alumno a entender por qué cometió ciertos errores y cómo evitarlos en el futuro.

- B. La importancia de una alfabetización crítica
El uso educativo de la inteligencia artificial debe ir acompañado de una alfabetización digital crítica. Esto implica que el alumnado no solo aprenda a usar la herramienta, sino que también desarrolle una actitud analítica respecto a sus límites: detectar errores, cuestionar la veracidad de las respuestas, comprender cómo se generan los textos. Trabajar con IA en el aula también es una oportunidad para fomentar el pensamiento crítico y la autonomía intelectual. Propuestas como “Detecta el error del chatbot” o “Valora la respuesta” ayudan a introducir esta dimensión metacognitiva en tareas lingüísticas habituales.
- C. Consideraciones éticas y de equidad
También es necesario reflexionar sobre los aspectos éticos: la privacidad de los datos, el acceso desigual a la tecnología, la dependencia de plataformas comerciales. Introducir IA en la enseñanza debe ir acompañado de una mirada ética que ponga siempre en el centro al alumno y su proceso de aprendizaje.
- D. Sugerencias para una integración eficaz
- Elegir actividades que requieran producción activa del estudiante, no solo consumo de contenidos.
 - Incluir momentos de verificación y revisión crítica del output generado por la IA.
 - Usar el chatbot como complemento, no como sustitutivo, de la interacción real y del trabajo colaborativo.
 - Asegurarse de que los objetivos lingüísticos de cada tarea estén bien definidos y sean evaluables.

En definitiva, los chatbots pueden enriquecer notablemente la enseñanza de ELE si se integran de forma pedagógica, crítica y creativa. Son una herramienta más en el repertorio del docente, no un atajo ni una solución mágica. La clave está en diseñar tareas auténticas, con sentido comunicativo, y aprovechar la IA para potenciar —no reemplazar— el aprendizaje humano.

BIBLIOGRAFÍA

- CARRIÓ PASTOR, M. L. (2023). La aplicación de la inteligencia artificial en la enseñanza de lenguas: oportunidades y límites. *Revista de Innovación Educativa y Tecnología*, 12(1), 55–70. <https://doi.org/10.1234/riet.v12i1.5678>
- GONZÁLEZ-LLORET, M. (2023). Inteligencia artificial y tareas para la enseñanza de lenguas. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español LE*, 33, 1–14. <https://marcoele.com/inteligencia-artificial-y-tareas-para-la-ensenanza-de-lenguas/>
- GONZÁLEZ-LLORET, M. (2024). Planificación y desarrollo curricular en entornos digitales: hacia una enseñanza de lenguas mediada por tecnología en J. Muñoz-Basols & M. Fuertes Gutiérrez (Eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la inteligencia artificial* (pp. 117–134). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003146391-14>
- KIM, M., NALLBANI, A. L., & STOVALL, A. R. (2024). *Exploring LLM-based chatbot for language learning and cultivation of growth mindset*. MIT Media Lab. <https://www.media.mit.edu/publications/exploring-llm-based-chatbot-for-language-learning-and-cultivation-of-growth-mindset/>
- LI, Y., ZHOU, X., YIN, H.-B., & CHIU, T. K. F. (2025). Design language learning with artificial intelligence (AI) chatbots based on activity theory from a systematic review. *Smart Learning Environments*, 12(1), 24. <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00379-0>
- LIAO, Y. C., CHANG, W. C., & TSENG, F. C. (2022). Chatbots for language learning: A review of the empirical evidence. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 705–731. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2048293>
- NEGRÍN, L. S., & CORONADO BADILLO, D. (2023). *ChatGPT en el aula de español como lengua extranjera: una experiencia colaborativa para acercarnos a las creencias del profesorado y del alumnado*. Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). <https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/1894>
- OCTAEDRO EDITORIAL. (2023). *Chatbots en la enseñanza: Diseño y propuestas didácticas para docentes y estudiantes*. <https://octaedro.com/libro/chatbots-en-la-ensenanza/>
- PUJOLÀ, J.-T., GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V., & MENA OCTAVIO, M. (2023). ChatGPT en la clase de español como lengua extranjera (ELE). *Universo Abierto*. <https://universoabierto.org/2024/03/11/chatgpt-en-la-clase-de-espanol-como-lengua-extranjera-ele/>
- SANZ MANZANEDO, M. (2025). La IA en la enseñanza de idiomas: chatbots y formación del profesorado. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–12. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-513>

ESPIRAL // CULTURA

RAÚL MARTÍN MARTÍN



Licenciado en Matemáticas por la Universidad Complutense de Madrid (2002) y doctor en Física y Matemáticas por la Universidad de Castilla-La Mancha (2006). Actualmente, ocupa el cargo de vicerrector de Política Internacional y Alianzas Globales en la Universidad de Castilla-La Mancha, forma parte del Comité de Mathematical Reviews de la American Mathematical Society y es miembro del panel de evaluadores de la Agencia Estatal de Investigación de España. Es Profesor Titular en el área de Estadística e Investigación Operativa y lidera el grupo de investigación en Diseño Óptimo de Experimentos.

En el ámbito de la gestión académica, ha desempeñado diversos cargos, entre ellos, secretario Académico de la Escuela de Arquitectura (2010–2011), director Académico de Internacionalización (2011–2014) y vicerrector de Internacionalización (2021–2024).

En el ámbito de la investigación, ha participado en proyectos regionales, nacionales y europeos, y ha realizado estancias de investigación en las Universidades de Glasgow (2004, 2008), Viena (2005) y Alberta (2014).

DAVID CARRASCOSA CAÑEGO



Director del Centro de Lenguas, desde 2021, y profesor del área de inglés del Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Castilla-La-Mancha. Filólogo inglés y francés, y doctor en Estudios Filológicos por la UCLM, sus líneas de investigación son la historiografía lingüística, la didáctica de lenguas y la lexicografía hispano-inglesa de finales del siglo XVI y principios del XVII.

JAVIER SERRANO AVILES



Director del Programa de Español en Toledo de la Fundación General de la Universidad de Castilla-La Mancha. Doctor en Hispánicas por la Universidad de Granada. Durante dos décadas ha trabajado para diversas universidades, la ONU y el Instituto Cervantes en África y el Sudeste Asiático. Ha editado "La enseñanza del español en África Subsahariana" (2014) y "En el archipiélago de la Especiería. España y Molucas en los siglos XVI y XVII" (2020)

16

TRES CULTURAS: ESPAÑOL EN TOLEDO



| | | | |
|---|---|--|--|
|  <p>2021 - 6ª edición SEFARAD: LENGUA, HISTORIA Y CULTURA EN TOLEDO</p> |  <p>2021 - 6ª edición SEFARAD: LENGUA, HISTORIA Y CULTURA EN TOLEDO</p> |  <p>2021 - 3ª edición TOLEDO: ESPAÑOL Y ARTE EN LAS TRES CULTURAS</p> |  <p>2021 - 1ª edición TOLEDO: VIDA Y SOCIEDAD EN LAS TRES CULTURAS</p> |
| 23 - 28 junio | 30 junio – 4 julio | 22 -26 septiembre | 29 septiembre – 3 octubre |
| I «Toledo y Sefarad, periodo clave de la historia de España» | II «Después de Sefarad, cinco siglos construyendo la identidad sefardí» | III «Toledo: Español y arte en las tres culturas» | IV «Toledo: Vida y sociedad en las tres culturas» |

1. Cartel de la edición 2025 (X aniversario) de los cursos Tres Culturas: Español en Toledo

DIEZ AÑOS DE CURSOS TRES CULTURAS: ESPAÑOL EN TOLEDO. UNA DÉCADA DE APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA EN LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

Resumen

Este artículo recoge la experiencia en la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera de los cursos 'Tres culturas: Español en Toledo' desarrollados por el Programa de Español en Toledo de la Fundación General de la Universidad de Castilla-La Mancha en colaboración con el Instituto Cervantes. Partiendo del patrimonio histórico y cultural de Toledo, esta propuesta de aprendizaje del Español como Lengua Extranjera integrado y en un contexto inmersivo, que cuenta con diez años de trayectoria, resulta singular tanto por su innovación metodológica como por los contenidos, pero, sobre todo, por los valores que recogen y, a su vez, proyectan el multilingüismo y la convivencia en la diversidad cultural fomentados desde la Unión Europea.

Introducción

La interrelación de la dimensiones cultural y lingüística es uno de los fundamentos de la enseñanza de lenguas extranjeras; así lo recogen textos de referencia como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) o el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Dicha intersección de los planos lingüístico y el cultural se intensifica -de hecho, se multiplica- cuan-

do se superpone la metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) sobre contextos de inmersión lingüística. Si, además, este cruce de contexto inmersivo y metodología AICLE tiene lugar en un enclave como Toledo que condensa una notable riqueza patrimonial tanto material como inmaterial, el resultado bien puede ser una experiencia genuinamente singular en el ámbito del Español como Lengua Extranjera (ELE). Este artículo presenta esta singular iniciativa ELE: los cursos 'Tres culturas: Español en Toledo'¹ desarrollados por el Programa de Español en Toledo (ESTO) de la Fundación General de la Universidad de Castilla La-Mancha (FGUCLM) que, precisamente, este año 2025 cumplen una década. Los cursos 'Tres culturas: Español en Toledo' no solo constituyen una propuesta innovadora y temprana -por no decir pionera- en el ámbito del AICLE en España, sino que la relevancia de esta iniciativa viene refrendada por el Instituto Cervantes (IC), entidad coorganizadora de los cursos 'Tres culturas' junto con el Programa ESTO. Por supuesto, el Instituto Cervantes venía impartiendo con anterioridad en España cursos de formación de profesores ELE y, por su parte, el Programa ESTO venía ofreciendo cursos ELE; sin embargo, los cursos 'Tres culturas' constituyen una de las primeras inicia-

¹ Información, fechas e inscripción disponibles en <https://fundaciongeneraluclm.es/espanol-para-extranjeros/esto/programa-tresculturas/>

tivas en la metodología AICLE, pero, sobre todo, una de las más exitosas y duraderas tanto para el Programa ESTO como para el IC. Más allá de la seña identitaria que estos cursos comportan para los programas académicos del IC y del Programa ESTO, estos cursos son una herramienta para la internacionalización en casa de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Poner en valor esta singular iniciativa conjunta a través de esta revista Espiral bien vale como homenaje por esta década de cursos 'Tres culturas: Español en Toledo'.

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE)

Originalmente concebido y aplicado a partir de los años 90 para el aprendizaje de lenguas en contextos de enseñanza reglada (secundaria, universidad) del espacio europeo, el enfoque AICLE o, como prefiere el Diccionario de términos clave ELE (Peris, 2008), el aprendizaje de segundas mediante el estudio de materias, combina la adquisición lingüística con la adquisición de conocimientos, habilidades y valores curriculares en la medida en que el español se aprende directamente a partir de asignaturas (historia, matemáticas, ciencias naturales o sociales, etc.). Precisamente este método es promovido por de la Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación -al que pertenece esta revista Espiral- a través de sus secciones bilingües.

El AICLE no es ajeno -todo lo contrario- a los presupuestos del método comunicativo o del enfoque por tareas en la medida en que estos integran en las clases contenidos y temas de interés que proporcionen un contexto significativo para el aprendizaje de la lengua (de Santiago Guervós y Fernández González, 2017). Es más, el enfoque AICLE desdibuja la distinción arbitraria entre contenido y lengua, y asume que el aprendizaje es más eficaz cuando su objetivo se aplica sobre contenidos más que cuando el foco se aplica sobre la misma lengua. En ese sentido Brinton (2007) concibe que se trata de un dos por uno. Según Bentley (2010) los cuatro pilares fundamentales del AICLE son:

- a. contenido (historia, arte, etc.);
- b. comunicación (ELE como lengua de comunicación y adquisición);
- c. cognición (fomentando la conciencia intercultural y el pensamiento crítico);
- d. cultura (fomento de la diversidad cultural y promoción de la dimensión del aprendiente como hablante intercultural).

Con todo, este enfoque no está exento de problemas, como la especialización docente (en didáctica de lengua extranjera o en contenidos) así como la relación, no siempre fácil, entre materiales curriculares y las funciones comunicativas y las formas lingüísticas, o la cuestión de si en clase AICLE se usan materiales de aprendizaje adaptados o los mismos materiales para contenidos

que emplean los nativos (de Santiago Guervós y Fernández González, 2017). Más allá de estos desafíos y, gracias a su eficacia, en las últimas dos décadas el AICLE ha desbordado el ámbito de la enseñanza reglada hacia otros horizontes educativos, como la formación continua, la formación complementaria y la enseñanza no reglada. Esta caracterización sumaria del AICLE nos permite ahora introducir la iniciativa de los cursos 'Tres culturas' en su contexto metodológico.

Cursos Tres Culturas: Español en Toledo, marco de aprendizaje integrado

Diseñados por los equipos de ESTO y del IC, los cursos 'Tres culturas: Español en Toledo' se anclan a la singularidad histórica de la ciudad como espacio de convivencia de musulmanes, judíos y cristianos. Dicha convivencia es la que se recoge bajo el rótulo 'Tres culturas', si bien, la investigación más reciente prefiere radicalizar todavía más este planteamiento con la siguiente reformulación: no se trata tanto de convivencia de tres culturas como de una misma cultura común, compartida, aunque también modulada y diversificada desde la perspectiva de cada una de las tres religiones. En todo caso, más allá de reformulaciones, el foco sobre la convivencia en la diversidad que genera a su vez una notable riqueza cultural -de la que la Escuela de Traductores de Toledo es tan solo una muestra- se convierte en el eje central de las propuestas académicas y culturales contenidas en los cursos. Capital en la época visigoda, pero también capital del Al Ándalus (González Ferrín, 2016), Toledo acogió a la aljama con mayor población judía de la península ibérica (Díaz-Mas, 2023) y el actual Museo Sefardí se encuentra en la sinagoga de Samuel ha-Leví, una de las más antiguas del mundo. El patrimonio inmaterial de convivencia en la diversidad que atesora Toledo iguala a su apabullante patrimonio material artístico. Baste este par de líneas como argumentario elemental en favor de esta ciudad como enclave de una experiencia inmersiva ELE de calidad, auténtica y singular. Además, buena parte de las clases se dan fuera del aula, en los propios edificios, barrios, monumentos e itinerarios, por lo que la experiencia inmersiva no se limita a los planos lingüístico y social, sino que supone una genuina inmersión artística e histórica, siendo este uno de los aspectos más valorados por los asistentes.

«LA INTERRELACIÓN DE LA DIMENSIÓN CULTURAL Y LINGÜÍSTICA ES UNO DE LOS FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.»

Los cursos, dirigidos a estudiantes ELE, suelen tener una duración de una semana, generalmente en junio y en septiembre. Se estructuran en un bloque de clases en el aula (generalmente cuatro horas al día, veinte horas por semana) que se combina luego con clases fuera del aula o ex situ, generalmente por las tardes, que tienen lugar en edificios y entornos monumentales, museos, y diversos itinerarios por la ciudad de Toledo y, también, de su provincia (por ejemplo, Consuegra). Además del Programa ESTO de la FGUCLM e IC, las siguientes instituciones conforman el entramado institucional que sostiene estos cursos: el Museo Sefardí, la Escuela de Traductores de Toledo, Centro Sefarad Israel, Casa Árabe y la Real Fundación de Toledo.

Estos cursos se adhieren al AICLE combinando clases de contenido cultural e histórico con atención a las formas y funciones lingüísticas, de forma que dichos contenidos no son un pretexto o complemento, sino que constituyen el motor del aprendizaje. Los dos primeros cursos se imparten en 2015, con tal éxito que en los años sucesivos se van añadiendo nuevos cursos:

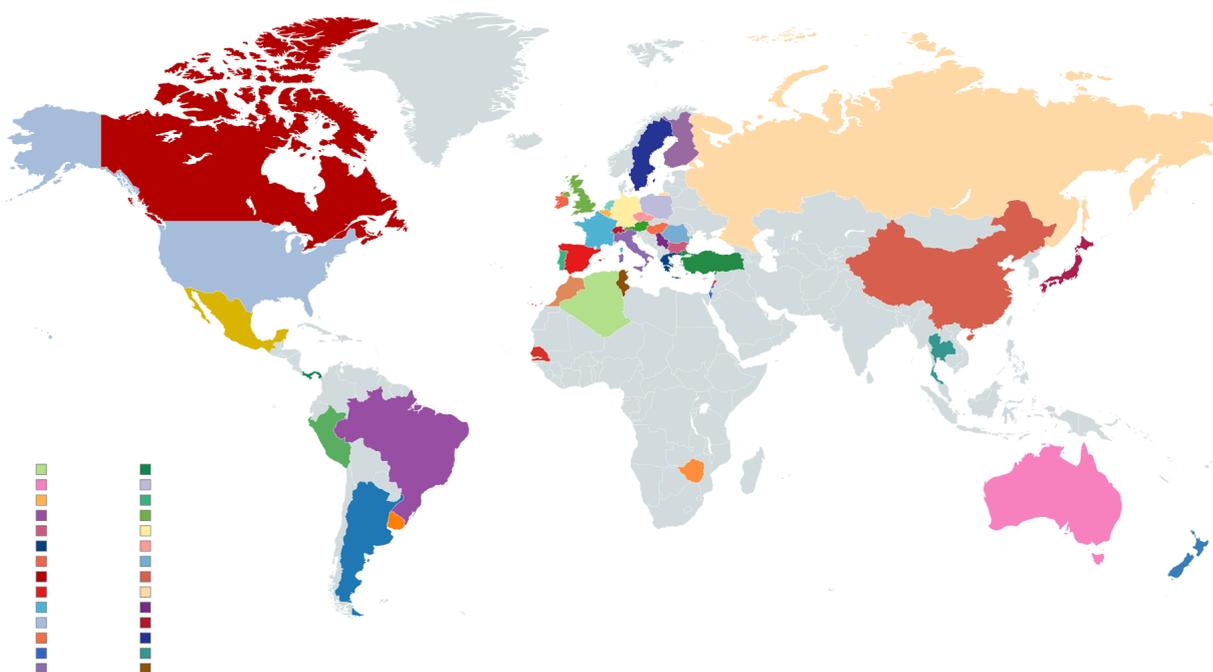
- (2015) I. Toledo y Sefarad, periodo clave de la historia de España, presenta la historia desde los primeros asentamientos judíos hasta su expulsión en 1492. En su décima edición (2025) el curso se celebra del 8-13 de junio (inscripción abierta hasta 30 de mayo).
- (2015) II. Después de Sefarad, cinco siglos construyendo la identidad sefardí, aborda la diáspora sefardí y la preservación de lengua e identidad desde el exilio hasta la actualidad. En su décima edición (2025) el curso se celebra del 29 de junio al 4 de julio (inscripción abierta hasta 30 de mayo).

- (2018) III. Toledo: español y arte en las tres culturas, se centra en la dimensión y el legado artísticos de las tres culturas en Toledo. En su octava edición (2025) el curso se celebra del 21-26 de septiembre (inscripción abierta hasta 31 de agosto).
- (2021) IV. Toledo: vida y sociedad en las tres culturas, se centra en aspectos de vida privada, historia de la vida cotidiana, historia de la mujer, costumbres y artesanía. Con este curso se completa la visión histórico-artística ofrecida en los cursos previos; por ello el protagonismo del curso se centra en las personas, los contextos sociales, los valores, los comportamientos, las tradiciones y los usos habituales propios de las tres culturas. En su cuarta edición (2025) el curso se celebra del 28 de septiembre al 3 de octubre (inscripción abierta hasta 31 de agosto).

A lo largo de las nueve ediciones del programa, por estos cursos y por Toledo han pasado 693 estudiantes de 46 nacionalidades. Las procedencias más frecuentes de estos alumnos son: EE.UU. Alemania, Francia e Inglaterra; no obstante, cabe destacar la asistencia de alumnos desde Australia, Tailandia, China o Japón.

La propia satisfacción de los asistentes es la que ha generado la demanda de nuevos cursos: 26 estudiantes han realizado los cuatro cursos y, para agradecer esta fidelidad y celebrar el X aniversario, se ha diseñado un quinto curso extraordinario: (2025) V. Toledo, inspiración infinita; al que asisten aquellos que han completado los cuatro cursos anteriores.

Por rico que sea, el patrimonio toledano no agota la particular relevancia de los cursos 'Tres culturas: Español en Toledo': no todo en ellos es historia, puesto



2. Mapa con la procedencia de los 693 estudiantes que han asistido a las 9 ediciones de los cursos *Tres Culturas: Español en Toledo*

que los cursos también incorporan innovaciones que se despliegan en varias direcciones: metodología AICLE, contexto inmersivo que fomenta la dimensión del aprendiente como hablante intercultural (MCER, PCIC), clases fuera del aula en contextos artísticos y monumentales que facilitan no ya la adquisición de contenidos y valores, sino experiencias directas -y únicas-. Especialmente importante en estos cursos es la inmersión en un pasado que se identifica como relevante para nuestro presente, vinculando una experiencia histórica singular con los valores actuales de convivencia multilingüística y multicultural que sustentan a la Unión Europea y que quedan reflejados en documentos del Consejo de Europa (MCER) y del IC (PCIC). Por si fuese poco, estos cursos nacen precisamente de la interiorización de los valores de cooperación y convivencia que impregnan Toledo, aplicados también a la colaboración institucional (UCLM e IC. Todos estos componentes -historia, pero también innovación, y cooperación- explican el éxito y la fidelización generados por los cursos Tres Culturas y justifican por qué no pueden sino tener lugar en Toledo.

Conclusión

Más allá de la sintonía y la colaboración institucional (Programa ESTO e IC), los cursos 'Tres culturas: Español en Toledo' constituyen una buena muestra no solo de aplicación del AICLE, sino también del aprovechamiento del contenido inmediato para el diseño de cursos especializados, integrando el aprendizaje lingüístico y de contenidos de forma significativa y motivadora. De hecho, en las evaluaciones de estos cursos hechas por los alumnos, la motivación y el interés por la lengua y por los contenidos adquiridos destaca de forma consistente, que a su vez se traduce en la fidelización que estos cursos generan. El éxito generado por estos cursos en los diversos planos (aprendiente, docente, e institucional como herramienta de internacionalización en casa) nos invita a difundirlo entre colegas profesionales del mundo ELE a través de esta revista Espiral, extendiendo también nuestra invitación a que conozcan Toledo, La Mancha cervantina y nuestros cursos.

BIBLIOGRAFÍA

- BENTLEY, K. *The TKT Course CLIC module*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BRINTON, D. "Content based-instruction: reflecting on its applicability to the teaching of Korean" en *Papers presented at the 12th annual conference of the American Association of Teachers of Korean*. Chicago: AATK, 2007.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya, 2002.
- De SANTIAGO GERVÓS, J. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: ArcoLibros, 2017.
- DÍAZ-MÁS, P. *Breve historia de los judíos en España*. Madrid: Catarata, 2023.
- GONZÁLEZ FERRÍN, E. *Historia General del Al Ándalus*. Córdoba: Almuzara, 2016.
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan curricular del Instituto Cervantes*, 3 vols. Madrid: Biblioteca Nueva e Instituto Cervantes, 2012.
- PERIS, E. (ed.). *Diccionario de términos clave ELE*. Madrid: SGEL e Instituto Cervantes, 2008.

ESPIRAL // UNIDADES
DIDÁCTICAS



NOELIA JIMÉNEZ MESAS

Nació en Benamaurel, Granada. Ha ejercido como docente en varios lugares de España y en varios países. En la actualidad está impartiendo clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) en el Instituto N° 127 "Ivan N. Denkoglu" de Sofía (Bulgaria) dentro del Programa de Secciones Bilingües en Europa central, oriental y China de la Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

EL DÍA QUE NUNCA OLVIDARÉ

22

| | |
|---------------------------------|---|
| Título | EL DÍA QUE NUNCA OLVIDARÉ |
| Ámbito | ELE. Enseñanza del español como lengua extranjera |
| Destinatarios | Alumnado de secundaria, Nivel B1 |
| Objetivos y competencias | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar la competencia comunicativa en español en los tiempos verbales del pasado.• Reforzar el uso de expresiones de tiempo y conectores adecuados.• Fomentar la comprensión y producción oral y escrita.• Promover el aprendizaje significativo mediante la creación de narraciones personales.• Utilizar herramientas digitales para la creación de contenido audiovisual. <p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none">• Competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC). Historia de los países Hispanohablantes.• CCL (Competencia en Comunicación Lingüística): Expresión oral y escrita, argumentación.• CPAA (Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender)• CEC (Competencia Emprendedora y Creativa): Creación de monólogos y finales alternativos.• CD (Competencia digital): Creación de animación con recursos en línea. |
| Destrezas | <ul style="list-style-type: none">• Comprensión auditiva: entender información relevante en textos orales sobre experiencias personales.• Expresión escrita: escribir narraciones coherentes utilizando los tiempos verbales adecuados.• Interacción oral: conversar con compañeros sobre experiencias personales.• Expresión oral: narrar de manera fluida una experiencia personal significativa.• Comprensión escrita. Lectura de ejercicios y textos. |

| | |
|------------------------------|---|
| Recursos y materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Los materiales expuestos en esta unidad. (imágenes de creación propia) • Pantalla digital con conexión a Internet. • Móviles de los alumnos para crear animación en línea. • Cuaderno del alumno. • Recursos en línea: <ul style="list-style-type: none"> https://murf.ai/share/m3rwr0tz (audio de creación propia) https://new.express.adobe.com/tools/animate-from-audio (herramienta para creación de animación con grabación de voz e imágenes) • Classroom o plataforma habitual con la que se trabaje en clase, para recepción y visionado de animaciones. |
| Temporalización | 2 horas, distribuidas a criterio del docente. (Ver descripción de la actividad). |
| Contenidos | <p>Contenidos funcionales: hacer comparaciones o establecer diferencias; argumentar, hacer valoraciones, expresar opiniones, expresar probabilidad.</p> <p>Contenidos gramaticales: tiempos en modo indicativo en pasado, conectores y expresiones de tiempo que los acompañan, concordancia verbal.</p> <p>Contenido léxico: viajes, historias del pasado, expresiones de probabilidad e hipótesis.</p> <p>Contenidos culturales: historia de los países de Hispanoamérica, tecnologías de la información, recursos digitales.</p> <p>Contenidos estratégicos: estrategias para: mejorar la fluidez oral y la naturalidad de la conversación; motivar en la clase de idiomas; seleccionar estrategias de trabajo cooperativo para realizar distintas tareas en el aula; desarrollar la expresión e interacción oral a partir de conversaciones y otras actividades; ordenar las ideas para poder argumentar sobre un tema de cierta complejidad; recabar información para ser capaz de realizar una exposición oral de forma clara; obtener información de un texto a partir de su formato.</p> <p>Tipo de textos: audio, imágenes, descripción, argumentación, explicación y diálogo, debate, monólogo.</p> |
| Evaluación | <p>Instrumentos de Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de inicio (lluvia de ideas, conocimientos sobre un tema...) • Observación del trabajo de clase, de las tareas, participación en dinámicas orales... • Tarea final <p>Criterios de calificación:</p> <p>Evaluación y autoevaluación del proceso, en el que se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La consecución de la tarea final y de las de comunicación o intermedias. - El logro de los objetivos. - El aprendizaje de los contenidos lingüísticos vistos (nuevo léxico, nuevos aspectos gramaticales, funcionales, culturales...) - El componente estratégico (cómo ha sido el proceso de aprendizaje) - Aspectos a mejorar. Rúbricas. |

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Esta unidad didáctica promueve el desarrollo integral de las competencias lingüísticas y digitales de los alumnos mediante una metodología activa y participativa, incluyendo elementos de la historia de los países hispanohablantes. Se trabajan los cuatro bloques de contenidos mencionados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (MCER): Bloque de Expresión y Producción oral de Textos y bloque de Comprensión y Producción de textos escritos.

De igual modo se pretende consolidar los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, culturales y estratégicos, y el manejo de los distintos tipos de textos, mencionados para cada actividad.

Se pondrá especial atención en promover situaciones comunicativas que faciliten el intercambio de información oral entre los alumnos y en desarrollar dinámicas orales que enmarquen todo tipo de actividades sean estas orales, escritas, de comprensión... buscando puntos de debate y puestas en común.

Esta unidad consta de:

- una actividad inicial (lluvia de ideas), en la que se repasan los tiempos verbales previamente estudiados. (5' minutos)
- una lectura, de temática histórica, acompañada de una serie de ejercicios sencillos que se completan de forma rápida. (10-15 minutos)
- un audio, que servirá para poner en orden una historia. (10 minutos)
- una actividad de expresión escrita (final alternativo para la historia anterior) (20 minutos)
- un diálogo en parejas y una interacción grupal, sobre una serie de imágenes. (10 minutos)
- creación individual de una animación (en la que, de forma oral, contarán una experiencia personal en pasado) usando recursos digitales. (30-35 minutos)
- Interacción final, puesta en común tras visionado de las animaciones. (25-30 minutos)
- Rúbrica de consecución de objetivos.



Imagen creada con la aplicación creativa de Adobe Firefly

Pensamos:

1. ¿Cómo se cuenta una historia? ¿qué tiempos verbales usamos?
2. Lluvia de ideas.
3. Repasamos los tiempos de pasado: pretérito perfecto simple, imperfecto y pluscuamperfecto. Dinámica grupal.
4. Expresiones de tiempo: En 1492, antes de llegar, cuando Colón vio tierra, después de desembarcar...
5. Conectores: Luego, al principio, después, antes de, mientras...

Leemos:

“El día que Colón nunca olvidó”

En 1492, Cristóbal Colón partió de España con tres barcos: la Niña, la Pinta y la Santa María. Durante semanas, los marineros navegaron sin ver tierra. Muchos estaban asustados y querían regresar. Finalmente, el 12 de octubre, un marinero vio tierra. Habían llegado a un nuevo continente. Colón pensó que había encontrado una nueva ruta a Asia, pero en realidad había descubierto un territorio desconocido para los europeos.

1. Completa las frases con los tiempos verbales correctos

- En 1492, Colón _____ (zarpar) de España con tres barcos.
- Durante semanas, los marineros _____ (navegar) sin ver tierra.
- Finalmente, un marinero _____ (gritar) "¡Tierra a la vista!".
- Colón creía que _____ (descubrir) una nueva ruta a Asia.

2. ¿Verdadero o falso?

- Colón viajó solo a América. (___)
- Los marineros estaban seguros de encontrar tierra rápidamente. (___)
- Colón llegó a América en 1492. (___)
- En su viaje, Colón llevaba tres barcos. (___)

3. Elige la forma correcta del verbo en pasado

- Antes de llegar a América, los marineros _____ (estaban/estuvieron) preocupados.
- Cuando Colón _____ (vio/veía) tierra, se alegró mucho.
- Al principio, los marineros no _____ (creían/creyeron) en el viaje.

Escuchamos:

Escucha y pon en orden la historia: <https://murf.ai/share/m3rwr0tz>

1. Pero si no hubiera encontrado aquel mapa, nunca habría vivido una aventura tan emocionante.
2. No podía creer lo que veía: ¡era un mapa del tesoro!
3. Cuando abrimos el cofre, vimos que contenía monedas antiguas y una nota que decía:
4. Caminamos durante horas, cruzamos un río y, finalmente, encontramos un lugar donde alguien había enterrado algo.
5. Un día, mientras jugaba en el jardín, encontré una caja vieja enterrada bajo un árbol.

6. "Yo también he encontrado cosas así cuando era joven". Al día siguiente, mi abuelo y yo seguimos las pistas del mapa.
7. "Quien encuentre esto, ha descubierto un gran secreto".
8. Cuando era pequeño, siempre soñaba con ser explorador. Me encantaba mirar mapas y planear aventuras.
9. "El día que nunca olvidaré "
10. Dentro de la caja había un mapa muy antiguo
11. Esa misma tarde, fui a contárselo a mi abuelo, quien me dijo:
12. Hasta hoy, he guardado esas monedas como un tesoro especial.

Escribimos:

Invento un final diferente para la historia, usando los tiempos de pasado estudiados. (50-60 palabras)

Hablamos:

¿Cuál de las imágenes de abajo te parece más adecuada para la historia? ¿Por qué o por qué no?

Hablamos con el compañero y después lo contamos a la clase.

26



Imágenes realizadas con la aplicación creativa de Adobe Firrefly

Creamos:

Creamos una animación sobre "El día que nunca olvidaré".

Sigue el siguiente enlace y crea una animación: primero has de escoger un personaje, después eliges un fondo para la animación y seguidamente graba tu voz contando tu historia personal.

Interactuamos:

Puesta en común y visionado de animaciones,

Elegimos las tres animaciones ganadoras.

Rúbrica de evaluación

| Criterios de Evaluación | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 |
|---|---|---|--|---|
| Uso de tiempos verbales en pasado | Usa tiempos verbales incorrectos frecuentemente | Usa algunos tiempos correctamente, pero con errores | Usa los tiempos de pasado correctamente en la mayoría de los casos | Usa los tiempos de pasado con precisión y variedad |
| Coherencia y cohesión en el texto escrito | Texto desordenado y con poca coherencia | Texto comprensible, pero con errores de cohesión | Texto bien estructurado y coherente. | Texto fluido y bien organizado con variedad de conectores |
| Comprensión auditiva y orden del texto | No ordena correctamente la historia | Ordena algunas partes correctamente | Ordena la historia con algunas dificultades | Ordena la historia sin errores |
| Interacción oral | No participa o se expresa con muchas dificultades | Se expresa con ayuda y algunas dificultades | Se comunica con fluidez aceptable | Se comunica con fluidez y naturalidad |
| Uso de herramientas digitales | No crea la animación o no la completa | Crea una animación básica con errores | Crea una animación comprensible | Crea una animación fluida y bien narrada |



ENRIQUE NAVARRO CAMACHO

Graduado en Lengua y Literatura Española por la Universidad de Murcia. Ha trabajado de profesor de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Inglaterra y en la actualidad lo hace en el Instituto Bilingüe nº 164 "Miguel de Cervantes" de Sofía (Bulgaria) dentro del Programa de Secciones Bilingües en Europa central, oriental y China de la Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

ELIGE TU PROPIA AVENTURA

28

| | |
|---------------------------------|---|
| Título | ELIGE TU PROPIA AVENTURA |
| Ámbito | Enseñanza de ELE |
| Destinatarios | Alumnado de ELE de nivel mínimo A2. Adaptable al nivel de la clase. |
| Objetivos y competencias | <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo.• Utilizar mecánicas de juego en el entorno del aula, para mejorar el aprendizaje.• Usar estrategias de aprendizaje, valiéndose de diferentes recursos, usando las tecnologías de la información o medios audiovisuales, para obtener, seleccionar o presentar información oral o escrita en español.• Usar la lengua de forma creativa.• Utilizar correctamente los componentes básicos léxicos, sintáctico-discursivos y funcionales del idioma español, estudiados previamente, de acuerdo con sus intereses y necesidades.• Practicar la expresión escrita mediante la escritura de relatos. |
| Destrezas | Expresión y comprensión oral. |

| | |
|------------------------------|--|
| Recursos y materiales | Juego de mesa Dixit o tarjetas de imágenes. Juego de mesa Story cubes o dados narrativos que pueden encontrarse en internet. Pizarra, proyector y materiales escolares diversos. Fichas proporcionadas a los alumnos que se pueden encontrar en los anexos. Vídeo Elige tu propia aventura cap 1 Draw My Life. |
| Temporalización | 6 sesiones |
| Contenidos | <ul style="list-style-type: none"> • Practicar la descripción de personas y espacios. • Asentar conocimientos como el estilo directo e indirecto o los tiempos verbales usualmente presentes en una narración: pretérito imperfecto y pretérito indefinido. • Practicar la expresión escrita mediante la escritura de diferentes relatos. • Comprender la estructura básica de un relato: introducción, nudo y desenlace. • Comprender los mecanismos de cohesión a la hora de escribir un relato. • Desarrollar la competencia tecnológica. |
| Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. • Rúbrica de la expresión escrita. |

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

29

Desarrollo

Esta actividad, siguiendo la metodología del aprendizaje basado en proyectos, tiene como fin último la realización de una tarea final: la escritura de un relato que siga la estructura de los clásicos *Elige tu propia aventura*. Para ello, se realizan una serie de subtareas que, a su vez, están compuestas por diferentes ejercicios.

Sesión 1: Personajes

La primera sesión estará centrada en la creación de un personaje protagonista para nuestro futuro relato. Sin embargo, comenzaremos con la explicación de la actividad, exponiendo al alumno cuál es la tarea final que se le va a pedir y en qué medida contribuyen las diferentes subtareas. Una vez aclarados los objetivos de la actividad, realizaremos dos ejercicios que se desarrollan a continuación

Actividad 1. (20 minutos)

Comenzaremos con una actividad de gamificación titulada *El crimen*. Pediremos a los alumnos que se junten en parejas y asignaremos a cada uno de ellos un rol distinto: uno será el testigo y el otro será el policía. Así pues, el testigo tendrá que contar brevemente un crimen que ha presenciado, mientras el policía toma nota de ello. A continuación, el testigo deberá de describir por escrito y de forma oral el aspecto físico del criminal al policía, mientras este dibuja un retrato robot.

Actividad 2. (20 minutos)

Les daremos a los alumnos una guía que les servirá para crear a un personaje y una ficha que deberán rellenar. Así pues, deben seguir los siguientes pasos:

- Hacer un dibujo de su personaje.
- Escribir ciertos datos biográficos de forma muy breve.

- Describir al personaje en dos párrafos: en el primero nos centraremos en la descripción física; en el segundo párrafo describiremos la parte psicológica del personaje, es decir, su personalidad.
- Para finalizar, y sin perder de vista todo lo escrito anteriormente, contaremos una breve historia de su vida.

Sesión 2: Espacio

Esta sesión está enfocada en la práctica de la descripción de espacios. Así pues, está compuesta por dos ejercicios en los que se trabajan las descripciones de lugares.

Actividad 1. (20 minutos)

Se les propondrá un juego titulado Las pruebas de Morfeo para que practiquen la descripción de espacios. Se planteará la siguiente situación: Morfeo, el Dios del sueño, nos ha atrapado en un paisaje onírico; si somos capaces de describir oralmente el entorno y nuestros compañeros hacen un dibujo lo suficientemente parecido, seremos capaces de escapar. Organizados en grupos, este proceso se repetirá hasta que todos los alumnos hayan realizado la descripción. Para ello, se utilizarán las imágenes oníricas del juego de mesa denominado Dixit.

Actividad 2. (20 minutos)

En este ejercicio en parejas los estudiantes tendrán una guía que les servirá como ejemplo y una ficha que deberán rellenar. Así pues, deben seguir los siguientes pasos:

- Dibujar un escenario y dar esa ficha al compañero.
- Ponerle nombre al lugar dibujado por el otro estudiante.
- Guiado por una serie de preguntas que aparecen en la ficha, escribir un breve texto que describa el dibujo del compañero.

Sesión 3: Trama

En esta ocasión pondremos el foco en trabajar de forma breve la narración de una historia. Para ello, al igual que en las sesiones anteriores realizaremos dos ejercicios que se desarrollan a continuación.

Actividad 1. (30 minutos).

Pediremos a los estudiantes que escriban en parejas una historia de mínimo 200 palabras utilizando unos dados con imágenes del juego de mesa Story Cubes. Si todavía tenemos tiempo, les pediremos que lean las historias en voz alta.

Actividad 2. (10 minutos).

En este ejercicio individual el alumnado tendrá que escribir de forma básica de qué va su relato y les diremos que sigan los siguientes pasos:

- Recuperar los personajes que habéis creado anteriormente.
- Recuperar los lugares tan especiales sobre los que habéis escrito ya.
- Escribir un resumen sobre lo que quieren contar. Para ello, podéis ayudaros de las siguientes preguntas: ¿De qué va tu relato?; ¿Qué ocurre en tu historia?; ¿Cómo termina?

Sesión 4.

En esta sesión nos centraremos en trabajar de forma básica la estructura de una narración.

Actividad 1. (20 minutos).

En grupos de cuatro los estudiantes doblarán una hoja de papel y tendrán unos minutos para escribir un cuento. Una vez pasado ese tiempo, deberán de dar su hoja al compañero de su lado para que este continúe la historia. Por último, leeremos las historias que han creado.

Actividad 2. (20 minutos).

Los estudiantes tendrán una guía que les servirá como ejemplo y una ficha que deberán rellenar. Así pues, deben seguir los siguientes pasos:

- Recuperar los personajes, los espacios y la trama que han pensado.
- Dividir de forma breve la historia en planteamiento, desarrollo y desenlace.
- Desarrollar de forma un poco más extensa estas partes.

Sesión 5 y 6.

Estas sesiones estarán destinadas íntegramente a que modifiquen el relato que han escrito en la sesión anterior para que se convierta en un juego parecido a los conocidos libros de Elige tu propia aventura. Para ello, comenzaremos mostrando en vídeo (“Elige tu propia aventura cap 1 | Draw my life”) cómo es una narración de este tipo. A continuación, pediremos que modifiquen sus relatos siguiendo dicha estructura y que en casa hagan una presentación interactiva en el que muestren sus cuentos a los demás estudiantes en la siguiente sesión.

Anexos

NOMBRE: _____ **FECHA:** _____

PROTAGONISTA



INSTRUCCIONES:

Es el momento de crear un **protagonista** para tu historia. ¡No te preocupes! Aquí tienes un ejemplo. Además, **rellenar las siguientes tablas** te ayudará.

| | |
|---|--|
|  | <p>Nombre: Natalia</p> <p>Apellidos: Petrovna Hernández</p> <p>Fecha nacimiento: 30 de febrero</p> <p>Ciudad: Sofia (Bulgaria)</p> <p>Profesión: ilustradora y soñadora</p> |
|---|--|

¿QUÉ CARACTERIZA AL PERSONAJE?

Natalia mide normalmente 1,68 de altura, pero cuando se pone de puntillas y estira el cuello puede llegar a medir bastante más. Sin embargo, cuando algo le da mucha vergüenza, se hace tan pequeña que no pasa del medio metro, incluso se redondea como una bola o un escarabajo pelotero.

Los días en los que llueve su melena crece y se vuelve pelirroja, pero en verano y con un sol espléndido su cabello cambia a un dorado que deslumbra. Tiene unos ojos grandes, curiosos y de color verde que graban en su cerebro las cosas que luego quiere dibujar, porque no se le escapa ni una. Su nariz pequeña y respingona huele y localiza lo que más le interesa a metros de distancia.

BREVE HISTORIA DE SU VIDA

La ilustradora revelación del momento nació en 1989, en un barrio obrero de la ciudad de Sofia, que se encuentra en Bulgaria. Desde muy pequeña le gustó dibujar, sobre todo desde que su abuela le regaló un estuche de lápices con más colores que el arco iris. Enseguida empezó a darse cuenta de que si miraba con más detenimiento de lo normal, se le venían imágenes a la cabeza que luego podía dibujar a su antojo. Este descubrimiento la alegró mucho ya que empezó a tener tantos dibujos que parecía que estaba creando un mundo propio, el mundo de Natalia.

| | |
|--|---|
| | <p>Nombre:</p> <p>Apellidos:</p> <p>Fecha nacimiento:</p> <p>Ciudad:</p> <p>Profesión:</p> |
| <p>¿QUÉ CARACTERIZA AL PERSONAJE?</p> | |
| <p>BREVE HISTORIA DE SU VIDA</p> | |

NOMBRE: _____

FECHA: _____

GUION PARA EL RELATO

INSTRUCCIONES:



Ya estamos llegando al final. ¡Ánimo! Te he dejado una tabla ejemplo para que te ayude a ordenar lo que quieres escribir. Rellena la tabla vacía de la siguiente página con tu historia.

| TÍTULO DEL RELATO | | |
|---|--|---|
| EL CONCURSO DE MI VIDA | | |
| LUGAR Madrid | PERSONAJES | |
| TIEMPO 2015 |  Protagonista: Natalia Petrovna Hernández. | |
| ESCENARIOS Apartamento de Natalia y Rosa Calles de Madrid Universidad de Madrid |  Secundario: Rosa Lia M., la mejor amiga de Natalia. |  Antagonista: Marcelo D. Teach |
| INTRODUCCIÓN Presentación de Natalia: su aspecto físico, su personalidad, sus sueños, etc. Lee sobre un concurso de ilustraciones y decide participar. | NUDO Durante muchos meses trabaja en las ilustraciones que va a presentar al concurso. Marcelo D. Teach publica un comentario negativo y la gente empieza a tener una opinión negativa de las ilustraciones de Natalia. | DESENLACE Rosa la anima en creer en sí misma. Con trabajo duro y creyendo en sí misma Natalia consigue hacerse famosa en las redes sociales y publicar un libro. |

CONFLICTO Y RESOLUCIÓN ¿QUÉ OCURRE Y CÓMO TERMINA?

Natalia es una chica que acaba de terminar la universidad. Ha estudiado para ser una ilustradora y ha ganado varios premios de ilustración durante sus estudios. El sueño de Natalia es poder vivir de sus dibujos y ganar el Premio Nacional de Ilustración. Para ello, crea una página web en la que vende sus dibujos y recibe encargos para hacer retratos. Aunque no es muy conocida, gracias a la web puede ganar dinero suficiente para alquilar y vivir en Madrid con su mejor amiga, Rosa. Una tarde, lee un anuncio en Facebook sobre el Concurso de Ilustración de Madrid. Se trata de un concurso muy famoso. Si lo gana, podría obtener más reconocimiento y dar un importante paso para conseguir su sueño, ganar el Premio Nacional de Ilustración.

Durante muchos meses trabaja muy duro para realizar las mejores ilustraciones posibles. Sin embargo, no consigue ganar el concurso. La situación empeora cuando su antiguo profesor de la universidad, Marcelo D. Teach, y juez del concurso deja un comentario negativo sobre sus ilustraciones, tanto las que vende en su página web, como las que envió al concurso. La relación que tenía con este profesor nunca había sido buena. A menudo discutían sobre cómo se debían hacer ilustraciones, y tenían perspectivas muy diferentes. Natalia se encontraba triste, puesto que cada vez tenía menos encargos.

Rosa, su mejor amiga, la animó elogiando sus ilustraciones y recomendándole que confiase en ella misma. No necesitaba ganar premios, sino hacer dibujos que a la gente le gustase. Estos comentarios ayudaron a Natalia, que decidió centrarse en dibujar lo que ella quería. Poco a poco y gracias a las redes sociales, consiguió que cada vez más gente viese sus ilustraciones. En concreto, ilustraciones de ella misma en diferentes momentos de su vida (cuando se cambió de casa, terminó el instituto o se murió su mascota) se hicieron muy famosas. Con trabajo diario y creyendo en sí misma, logró muchos seguidores y un contrato para hacer un libro de ilustraciones sobre su vida. Paso a paso Natalia se acercaba a su sueño.

| | | |
|---|-------------------|------------------|
| TÍTULO DEL RELATO | | |
| LUGAR TIEMPO ESCENARIOS | PERSONAJES | |
| INTRODUCCIÓN | NUDO | DESENLACE |
| CONFLICTO Y RESOLUCIÓN ¿QUÉ OCURRE Y CÓMO TERMINA? | | |



NORA REGUEIRO CARO

Graduada en Estudios Ingleses. Durante el curso escolar 2021-2022 ejerció como auxiliar de conversación de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Inglaterra. En la actualidad, está cursando el Máster Oficial en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), y desde septiembre de 2024 forma parte del Programa de Secciones Bilingües en el Instituto "San Konstantin-Kiril Filósofo" situado en la localidad de Ruse en Bulgaria.

LOS SENTIMIENTOS EN EL VIAJE POR “LA AUTOPISTA DEL SUR”

36

| | |
|---------------------------------|---|
| Título | LOS SENTIMIENTOS EN EL VIAJE POR “LA AUTOPISTA DEL SUR” |
| Ámbito | Español como Lengua Extranjera (ELE) – literatura |
| Destinatarios | Intermedio: B1 (estudiantes adolescentes o adultos) |
| Objetivos y competencias | <p>Objetivos generales:</p> <ul style="list-style-type: none">• Producir textos orales y escritos coherentes que se adecuen a diferentes géneros.• Aplicar de forma autónoma los conocimientos sobre el funcionamiento lingüístico.• Consolidar y perfeccionar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos.• Analizar de forma crítica textos literarios, aplicando conocimientos básicos sobre la tradición literaria y los recursos estilísticos.• Fomentar el hábito de lectura en una lengua extranjera. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocer autores de la narrativa hispanoamericana del siglo XX.• Aprender léxico relativo al campo semántico de la conducción.• Identificar figuras retóricas en un texto.• Crear figuras retóricas simples, en concreto, metáforas.• Hacer uso de conectores temporales que se utilizan seguidos de subjuntivo, en este caso, centrando las actividades en el presente de subjuntivo.• Practicar los marcadores de discurso que sirven para indicar causa.• Crear hipótesis en base a un contexto proporcionado. <p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none">• Competencia en comunicación lingüística.• Competencia plurilingüe.• Competencia personal, social y de aprender a aprender.• Competencia en conciencia y expresión cultural. |

| | |
|------------------------------|--|
| Destrezas | <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora. • Comprensión auditiva. • Expresión escrita. • Expresión oral. |
| Recursos y materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Ordenador. • Proyector. • Secuencia de actividades de la unidad didáctica. • Video: https://www.educ.ar/recursos/109462/julio-cortazar-biografia • La obra “La autopista del sur” de Julio Cortázar. • Diccionario de la Real Academia Española (RAE): https://dle.rae.es/ |
| Temporalización | 5 sesiones de una duración de 40 minutos |
| Contenidos | <ul style="list-style-type: none"> • Biografía Julio Cortázar. • Relato “La autopista del sur” de Julio Cortázar. • Figuras literarias: metáfora. • Vocabulario relativo a la conducción. • Conectores temporales seguidos de subjuntivo para referirse al futuro. • Marcadores de discurso para indicar causa. • Expresiones para indicar probabilidad seguidas de indicativo y subjuntivo. |
| Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación formativa a lo largo de las actividades de la secuencia didáctica. • Evaluación mediante rúbrica para la actividad 13. |

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

SESIÓN 1: Conocemos a Julio Cortázar

Actividad 1. A continuación, se muestra una caricatura de un reconocido escritor hispanoamericano. ¿Sabrías decir exactamente a cuál de los siguientes autores corresponde?



Gabriel García Márquez
Julio Cortázar

Octavio Paz
Horacio Quiroga

En caso de ser necesario puedes buscar imágenes de los autores en internet para poder verificar de quién se trata.

Actividad 2. Accede al siguiente video para tener la oportunidad de descubrir más detalles sobre la biografía de Julio Cortázar: <https://www.educ.ar/recursos/109462/julio-cortazar-biografia>

Teniendo en cuenta la información expuesta, resume la vida del autor Julio Cortázar en un párrafo de 50 - 60 palabras.

Actividad 3. En base a la información del video de la actividad anterior completa las siguientes frases sobre la vida de Julio Cortázar.

1. Julio Cortázar nació en Bélgica en el año _____.
2. Se instaló en _____ en 1951, ciudad en la que residiría gran parte de su vida.
3. Además de escritor, otra de sus profesiones fue _____.
4. Una de las características fundamentales de su obra es _____.
5. En sus obras podemos encontrar referencias a sus gustos personales, como _____.
6. Su novela más importante es _____.
7. Destino las ganancias de su obra *Libro de Manuel* a _____.
8. Tras la muerte de su esposa Carol Dunlop en 1982 el autor _____.

SESIÓN 2: Nos sumergimos en el principio del cuento “La autopista del sur”

Actividad 4. En la siguiente actividad, vas a poder leer el principio de uno de los cuentos publicados en el libro *Todos los fuegos el fuego* de Julio Cortázar en 1966.

El cuento se titula “La autopista del sur”. Teniendo en cuenta este nombre y las dos imágenes que se presentan en este ejercicio, ¿Cuál crees que puede ser el tema principal del relato? ¿Qué elementos te han hecho llegar a esta interpretación?



Actividad 5. Lee el fragmento individualmente y subraya aquellas palabras que no conozcas.

“La autopista del sur” - Julio Cortázar

Al principio la muchacha del Dauphine había insistido en llevar la cuenta del tiempo, aunque al ingeniero del Peugeot 404 le daba ya lo mismo. Cualquiera podía mirar su reloj pero era como si ese tiempo atado a la muñeca derecha o el bip bip de la radio midieran otra cosa, fuera el tiempo de los que no han hecho la estupidez de querer regresar a París por la autopista del sur un domingo de tarde y, apenas salidos de Fontainebleau, han tenido que ponerse al paso, detenerse, seis filas a cada lado (ya se sabe que los domingos la autopista está íntegramente reservada a los que regresan a la capital), poner en marcha el motor, avanzar tres metros, detenerse, charlar con las dos monjas del 2HP a la derecha, con la muchacha del Dauphine a la izquierda, mirar por retrovisor al hombre pálido que conduce un Caravelle, envidiar irónicamente la felicidad avícola del matrimonio del Peugeot 203 (detrás del Dauphine de la muchacha) que juega con su niñita y hace bromas y come queso, o sufrir de a ratos los desbordes exasperados de los dos jovencitos del Simca que precede al Peugeot 404, y hasta bajarse en los altos y explorar sin alejarse mucho (porque nunca se sabe en qué momento los autos de más adelante reanudarán la marcha y habrá

que correr para que los de atrás no inicien la guerra de las bocinas y los insultos), y así llegar a la altura de un Taunus delante del Dauphine de la muchacha que mira a cada momento la hora, y cambiar unas frases descorazonadas o burlonas con los hombres que viajan con el niño rubio cuya inmensa diversión en esas precisas circunstancias consiste en hacer correr libremente su autito de juguete sobre los asientos y el reborde posterior del Taunus, o atreverse y avanzar todavía un poco más, puesto que no parece que los autos de adelante vayan a reanudar la marcha, y contemplar con alguna lástima al matrimonio de ancianos en el ID Citroën que parece una gigantesca bañera violeta donde sobrenadan los dos viejitos, él descansando los antebrazos en el volante con un aire de paciente fatiga, ella mordisqueando una manzana con más aplicación que ganas.

Accede a la versión en línea del diccionario de la Real Academia Española (RAE) mediante el siguiente enlace: <https://dle.rae.es/> Busca la definición de aquellas palabras nuevas. Una vez hayas entendido su significado, escribe un ejemplo con aquellas seis que crees que es importante que aprendas en la siguiente tabla. La oración tiene que reflejar que has comprendido el significado.

| PALABRA | EJEMPLO |
|---------|---------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

SESIÓN 3: Analizamos el cuento “La autopista del sur”

Actividad 6. ¿En qué situación se encuentran los personajes de la historia? ¿En cuántas oraciones divide el autor la información para introducirnos al tema? Explica en 30 – 40 palabras qué relación hay en tú opinión ente la idea que expresa el autor y la forma por la que opta para hacerlo.

Actividad 7. En esta primera parte de la obra se presentan varios modelos de coches. ¿Puedes identificar cuáles se mencionan? ¿Cuántos integrantes hay en cada uno de ellos? ¿Qué actividades están llevando a cabo? Describe brevemente esta información completando la siguiente tabla.

| MÓDELO DE COCHE | INTEGRANTES | ACTIVIDADES |
|-----------------|-------------|-------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Actividad 8. A lo largo del fragmento se hace uso de diferentes términos para describir dónde se encuentra situado cada coche en el atasco. Identifica las palabras que transmitan esta información.

Los coches que se mencionan en estas líneas están distribuidos en tres carriles. Dibuja una carretera y en ella situa el lugar en el que se encuentra cada uno de ellos suponiendo que el Peugeot 404 está ubicado en el medio.

Actividad 9. En el relato el autor hace uso de una metáfora para referirse a un reloj. ¿Puedes identificarla en las primeras líneas del texto? En tu opinión, ¿qué idea busca transmitir el escritor mediante esta figura literaria? Contesta a esta pregunta en un breve párrafo de 40 – 50 palabras.

¿Cuánto tiempo crees que ha pasado en el transcurso de los acontecimientos que se narran en el fragmento? ¿Crees que todos los personajes han experimentado de la misma forma el paso de este tiempo?

Escribe una metáfora en la que transmitas la respuesta de la pregunta anterior, reflejando que podemos percibir la misma cantidad de tiempo de diferentes formas en base al contexto en el que nos encontremos. Es decir, en ocasiones sentimos que una hora ha pasado en solamente diez minutos y por el contrario, en otros casos percibimos esa hora como si hubiera sido un día entero.

Ejemplo: El tiempo es un espejo que refleja su tamaño según el estado del alma: en momentos de alegría se reduce a un suspiro, mientras que en la espera se estira hasta convertirse en una eternidad.

SESIÓN 4: Aprendemos vocabulario del cuento la “La autopista del sur”

Actividad 10. En el fragmento se utilizan diferentes verbos y locuciones verbales relacionadas con el contexto de la conducción. Identifica estos términos en el texto y relaciónalos con las siguientes definiciones:

1. Impedir que algo o alguien sigan adelante:
2. Adelantar, mover o prolongar hacia adelante:
3. Hacer que un mecanismo empiece a funcionar:
4. Ir deprisa:
5. Continuar lo comenzado (definición adaptada):
6. Alcanzar el fin o término de un desplazamiento:

(Fuente definiciones: RAE)

Actividad 11. En las siguientes oraciones se presentan conectores temporales que se utilizan seguidos de subjuntivo cuando nos referimos al futuro. Complétalas haciendo uso adecuado del presente del subjuntivo de los verbos o locuciones verbales de la actividad anterior.

1. En cuanto _____ del vehículo, te avisaré para que sepas que me queda menos tiempo de trayecto.
2. Apenas _____ en el semáforo, te daré la botella de agua que me has pedido.
3. Les he dicho a mis padres que pidan la comida a domicilio cuando _____ del trabajo.
4. No podré ver el mar desde el coche hasta que _____ un poco más en la carretera.
5. Tan pronto como _____ el motor el coche, empezará a funcionar.
6. No recibirás ninguna multa de tráfico siempre que no _____ más de lo debido.

Actividad 12. Cada personaje de la historia opta por realizar una acción diferente para sobrellevar el tiempo que ha de transcurrir dentro del coche. Identifica seis de esas actividades. ¿Con cuál de las siguientes personas relacionarías cada una de ellas? Escribe una frase describiendo que se encuentran haciendo dentro del coche.

Justifica la razón por la cual estas personas están llevando a cabo esta acción haciendo uso de alguno de los marcadores de discurso que sirven para indicar causa que se muestran en la tabla. Utiliza uno diferente en cada oración.

| | | | | |
|--------|------------|----------|----------|------------|
| Ya que | Puesto que | Dado que | Debido a | A causa de |
|--------|------------|----------|----------|------------|

Ejemplo: Una pareja de adolescentes: Están charlando entre ellos puesto que llevan un mes sin verse y quieren ponerse al día.

- Una mujer que acaba de salir de trabajar después de una intensa jornada de ocho horas:
- Un grupo de cinco amigos y amigas que se van de vacaciones:
- Una pareja que ha tenido una gran discusión esa misma mañana:

- Dos hermanos gemelos de cinco años:
- Un joven de 25 años que está escuchando música triste:

SESIÓN 5: Analizamos como nos sentiríamos en el cuento la “La autopista del sur”

Actividad 13. ¿Has estado alguna vez en la situación que se muestra en este fragmento? Imagina que te encuentras en uno de los coches que se describen en el relato. Haz hipótesis sobre las actividades que crees que estarías realizando. Piensa en otras 4 personas que conozcas (familia, amigos, compañeros de trabajo, etc.), ¿qué crees que optarían por hacer ellos? Escribe un texto de entre 70 – 80 palabras en el que expliques tus suposiciones. Para ello utiliza alguna de las expresiones para indicar probabilidad que se muestran abajo. Ten en cuenta que algunas de ellas se utilizan seguidas de indicativo y otras de ellas de subjuntivo.

- a lo mejor/igual/lo mismo/seguro que + INDICATIVO
- puede (ser) que/es probable que/es posible que + SUBJUNTIVO

Asimismo, describe cómo se siente cada una de las personas y expresa las razones por las que puedan encontrarse de ese modo mediante los conectores que has practicado en la actividad 12.

Ejemplo: Estoy en un atasco y, mientras espero, a lo mejor estoy escuchando música. Lo mismo, podría estar leyendo un libro, pero no sé si me concentraría debido al ruido del tráfico. Seguro que mi hermana, que siempre va apurada, está pensando en lo tarde que llega a su cita, y se siente con impaciencia y desesperación, ya que no puede hacer nada. Mi amigo Pedro, a lo mejor está jugando en el móvil, disfrutando del entretenimiento. Puede ser que mi madre, que odia los atascos, esté pensando en todo lo que tiene que hacer y se sienta cansada, ya que tiene muchas cosas pendientes. Es posible que mi compañero de trabajo, que no tiene prisa, esté tranquilo, aunque con un poco de indiferencia, ya que tiene tiempo para llegar.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Se propone hacer uso de la siguiente rúbrica para evaluar la producción escrita de los estudiantes del ejercicio 13.

| CRITERIO | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------------------------|--|--|--|---|--|
| 1. CONTENIDO | El contenido no está relacionado con el tema planteado | Solo una parte del contenido está relacionada con el tema planteado | El contenido está más o menos relacionado con el tema planteado | Casi todo el contenido está relacionado con el tema planteado | El contenido está totalmente relacionado con el tema planteado |
| 2. COHESIÓN / COHERENCIA | El discurso no está bien estructurado y no trata todos los puntos requeridos | El discurso está bien estructurado pero no trata la mitad de los puntos requeridos | El discurso trata todos los puntos requeridos pero no está bien estructurado | El discurso está bien estructurado, pero no trata todos los puntos requeridos | El discurso está bien estructurado, tratando todos los puntos requeridos |

| | | | | | |
|----------------------------------|--|--|--|--|---|
| 3.GRAMÁTICA Y VOCABULARIO | Errores gramaticales y léxicos frecuentes y graves que dificultan considerablemente la comprensión del texto | Errores gramaticales recurrentes y repetición de palabras que afectan la claridad del mensaje, aunque el sentido general se entiende | Uso mayormente correcto de estructuras gramaticales y léxico, pero con algunos errores en tiempos verbales, concordancia y repeticiones. | Uso mayormente correcto de estructuras gramaticales y léxico, pero con algunos errores en tiempos verbales, concordancia y expresiones repetitivas, sin embargo el texto se entiende | Uso correcto y variado de estructuras gramaticales y vocabulario amplio y preciso. No hay errores gramaticales o léxicos, o los errores son mínimos y no afectan a la comprensión |
| 4.EXTENSIÓN | El texto tiene una extensión del 80% menos de las palabras requeridas | El texto tiene una extensión del 70% menos de las palabras requeridas | El texto tiene una extensión del 50% menos de las palabras requeridas | El texto tiene una extensión del 30% menos de las palabras requeridas | La extensión del texto se adecua a lo requerido en la tarea |

BIBLIOGRAFÍA

- BODEGA MARTÍNEZ, A. (2010). Panorámica de la literatura en lengua española. Curso12ª.[Imagen]. (Caricatura ejercicio 1).
- CORTÁZAR, J. (1966). La autopista del sur. Todos los fuegos el fuego (pp. 2 – 23). Editorial Sudamericana. Educarportal. (28 de julio de 2012). Julio Cortázar: biografía. [Archivo de vídeo]. <https://www.educ.ar/recursos/109462/julio-cortazar-biografia> (vídeo ejercicios 2 y 3).
- Real Academia Española. (s.f.). Avanzar. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 27 de marzo de 2025, de <https://dle.rae.es/avanzar?m=form> (Segunda definición, ejercicio 10).
- Real Academia Española. (s.f.). Correr. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 27 de marzo de 2025, de <https://dle.rae.es/correr?m=form2> (Cuarta definición, ejercicio 10).
- Real Academia Española. (s.f.). Detener. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 27 de marzo de 2025, de <https://dle.rae.es/detener> (Primera definición, ejercicio 10).
- Real Academia Española. (s.f.). Llegar. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 27 de marzo de 2025, de <https://dle.rae.es/llegar?m=form2> (Sexta definición, ejercicio 10).
- Real Academia Española. (s.f.). Poner en marcha. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 27 de marzo de 2025, de <https://dle.rae.es/marcha?m=form2#2VvZrzO> (Tercera definición, ejercicio 10).
- Real Academia Española. (s.f.). Reanudar. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 27 de marzo de 2025, de <https://dle.rae.es/reanudar?m=form2> (Quinta definición, ejercicio 10).



MARÍA GARCÍA ZAMORA

Graduada en Educación Primaria con Mención en Lengua Extranjera (Inglés) por la Universidad de Murcia y Máster Universitario en Métodos de Investigación en Educación por la Universidad Internacional de la Rioja. Ha ejercido como maestra en varios colegios públicos de la Región de Murcia (2019-2022). Desde septiembre de 2022 forma parte del cuerpo de profesores destinados en el Programa de Secciones Bilingües en Europa central, oriental y China, destinada en el Instituto Bilingüe nº22 “Georgi S. Rakovski” de Sofía (Bulgaria) impartiendo clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Educación Primaria.

NOS DESCRIBIMOS EN ESPAÑOL

| | |
|---------------------------------|--|
| Título | NOS DESCRIBIMOS EN ESPAÑOL |
| Ámbito | Español como lengua extranjera (ELE) |
| Destinatarios | Estudiantes de 4º de primaria de Bulgaria |
| Objetivos y competencias | <p>Objetivos generales</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.• Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.• Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.• Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. <p>Objetivos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none">• Comprender y utilizar vocabulario básico relacionado con la descripción personal.• Mejorar la expresión oral y escrita mediante actividades dinámicas y gamificadas.• Comprender y responder a preguntas simples relacionadas con las descripciones personales.• Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo. <p>Competencias</p> <ul style="list-style-type: none">• Competencia plurilingüe.• Competencia personal, social y de aprender a aprender.• Competencia emprendedora. |

| | |
|------------------------------|---|
| Destrezas | Comprensión oral: Identificar descripciones de personas y describirse a ellos mismos y a sus compañeros. Expresión oral: Formular preguntas y responder sobre el aspecto físico. Comprensión escrita: Leer y completar frases con adjetivos descriptivos. Expresión escrita: Escribir frases sencillas para describir a una persona. |
| Recursos y materiales | Flashcards, tarjetas juego de memoria, ficha canción/rima, hoja con 7 diferencias, puzzle, hoja de adivinanzas, ficha de emails, dianas de evaluación. |
| Temporalización | 6 sesiones de 40 minutos |
| Contenidos | Vocabulario relacionado con adjetivos descriptivos (descripciones físicas) y estructuras gramaticales del verbo estar y tener en presente de indicativo. |
| Evaluación | Observación en clase: Participación, comprensión y uso del vocabulario y estructuras gramaticales. Producciones escritas: Corrección de descripciones (rúbrica). Expresión oral: Juego de rol (checklist). Autoevaluación y coevaluación: Reflexión del alumno sobre su aprendizaje y el de sus compañeros (diana de evaluación). |

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

44

A. Fase motivacional

SESIÓN 1: Introducción del contenido.

- Presentación del vocabulario (10'): Comenzamos proyectando flashcards con el vocabulario, utilizando las estructuras gramaticales: "Él/Ella *es/tiene* ____." Después, sacamos al frente de la clase a alumnos en parejas para repetir el vocabulario y las estructuras de forma real.
- Practicamos el contenido (10'): Pedimos a los alumnos de nuevo que salgan, ahora de tres en tres y los describimos. Los alumnos, divididos en grupos de 4, comentan de quién se trata y escriben en su cuaderno de quién estamos hablando. Otorgamos puntos a los grupos que acierten.
- Usamos el contenido (20'): Repartimos un mapa mental con el vocabulario y las estructuras que utilizamos en la unidad. Cada expresión (en el apartado de vocabulario) tiene un hueco para que los alumnos dibujen la descripción que se expresa. Por ejemplo: "Es *alto/a*", deben dibujar a alguien con ese adjetivo.

B. Fase de desarrollo

SESIÓN 2: Practicamos de forma guiada

- Juego de memoria (15'): En parejas, los alumnos tienen juegos de cartas en los que deben encontrar los antónimos de adjetivos descriptivos: alta/baja, nariz grande/nariz pequeña...
- Reforzamos el vocabulario y las estructuras (25'):
 - Utilizando una canción o rima corta (en una ficha) presentamos frases más largas utilizando el vocabulario y las estructuras.
 - Tras escucharla/leerla, los alumnos deberán rodear los adjetivos con verde y subrayar las estructuras gramaticales.
 - Después, responderán a preguntas de verdadero y falso.
 - En esa misma ficha, hay un hueco en blanco. Los alumnos en parejas deben describir a otro alumno de clase y que su pareja lo dibuje.
 - Tras la descripción, comprobarán si el dibujo se asemeja a la descripción y adivinarán quién es su compañero/a.

SESIÓN 3: Estaciones gamificadas 1.

- Explicación del juego (10'): Las mesas están divididas en estaciones, es decir, que cada grupo de mesas corresponde a un tipo de actividad gamificada para que los alumnos practiquen el vocabulario y las expresiones mencionadas. Cada diez minutos tocaremos una campana para que cada grupo se mueva a otra estación de juego, siguiendo el orden que hemos establecido. Aquí explicamos qué deben hacer en cada estación.
- Actividad gamificada (30'): Dividimos a los alumnos en grupos de cuatro (seis grupos en total) y les asignamos un nombre de un país hispanohablante. Colocamos a cada grupo en una estación de juego (cada estación está repetida) y ¡comenzamos!
 - Estación 1: ¿Quién es quién? Los alumnos hacen preguntas al / a la encargada de elegir a un personaje (solo puede responder sí o no): “¿Es pelirroja? ¿Tiene ojos azules? ¿Tiene el pelo rizado?”
 - Estación 2: Encuentra las 7 diferencias. Habrá dos hojas para que los grupos de 4 trabajen ahora en parejas. Cada hoja muestra al mismo personaje con apariencia diferente, por lo que los alumnos deberán rodear en la imagen las diferencias y completar unas frases con las mismas: “En la imagen 1, Kaloyan es _____ y _____ mientras que en la imagen 2 es _____ y _____.”
 - Estación 3: Completa el puzzle. Los alumnos tendrán varias piezas de puzzle para completar una “foto familiar”. Si quieren conseguir puntos extra, deberán llamarnos y describir oralmente al mayor número de personajes (cronometramos esto para luego saber qué equipo fue el más rápido).

SESIÓN 4: Estaciones gamificadas 2.

- Inicio (5'): Repasamos las normas y las dinámicas de las nuevas estaciones.
- Actividad gamificada (30'): Dividimos de nuevo a los alumnos y comenzamos las nuevas estaciones gamificadas.
 - Estación 4: Dibujaros en el multiverso. Los alumnos vuelven a trabajar en parejas y se describen oralmente para que el/la otra lo/la dibuje. La clave está en que deben cambiar su apariencia e imaginarse en otro multiverso.
 - Estación 5: Juego de memoria. Los alumnos tienen tarjetas con el vocabulario en imagen y en escrito. Por turnos, podrán levantar dos tarjetas hasta que encuentren cada imagen con su texto correspondiente. Daremos puntos a los equipos según el número de parejas de tarjetas que completen.
 - Estación 6: Adivinanzas. Los grupos tendrán una hoja con diferentes adivinanzas sobre el aspecto físico de sus compañeros/as de clase. Deberán adivinar de quién se trata y llamarnos cuando las hayan completado. Daremos puntos a los equipos según el número de adivinanzas que resuelvan.
- Ficha de evaluación sobre las estaciones gamificadas (5'), para la práctica docente.

SESIÓN 5: Producción escrita.

- Lectura modelo (10'): Presentamos a los alumnos y alumnas emails ficticios enviados por estudiantes españoles presentándose. En un lado de la ficha encontramos dichos textos y en el otro lado se muestran fotos de estos estudiantes. Los alumnos deberán leer cada descripción y unir las con las fotos adecuadas.
- Preparamos el producto final (30'): Utilizamos el mind map inicial e incluimos nuevas expresiones y palabras que hayamos aprendido durante las sesiones anteriores. Pedimos a los estudiantes que respondan a uno de los emails de la actividad anterior describiéndose a sí mismos. Una vez acabados, pedimos a los estudiantes en parejas que realicen un juego de rol corto utilizando dichas respuestas a los emails ficticios.

C. Producto final

SESIÓN 6: Expresión oral y presentación del producto final (fase de cierre).

- Presentación (30'): Juntamos todos los emails y pedimos a distintos estudiantes que salgan a leerlos. Los estudiantes irán apuntando en un papel de quién creen que es cada email. Al final, comprobaremos las respuestas y otorgaremos puntos a los estudiantes que hayan acertado.
- Autoevaluación y coevaluación (10'): En parejas, los alumnos intercambian sus textos y los leen para chequear posibles fallos y felicitar por el buen trabajo. Completan unas dianas de autoevaluación y coevaluación.

FRANCISCO DE BORJA MIERA LOBETO



Licenciado en Historia, máster en Español como Lengua Extranjera (ELE) y máster en Cultura Islámica. En la actualidad, ejerce en Sofía (Bulgaria) dentro del Programa de Secciones Bilingües de Europa central, oriental y China y colabora con el Instituto Cervantes de la ciudad.

Ha desarrollado su labor docente en otros muchos países, siendo profesor en la Universidad de La Manouba y en el Instituto Cervantes en Túnez, colaborando con la Universidad Estatal del Suroeste de Rusia y el Instituto Cervantes de Moscú y ejerciendo como docente en el Programa de Secciones Bilingües en Rusia. Además ha trabajado como profesor para el Ministère de l'Éducation nationale en la Guayana Francesa y ha realizado estancias en la India, cooperando con centros escolares locales para fomentar el aprendizaje del español.

46

RELATOS PICTÓRICOS DE LA HISTORIA DE ESPAÑA

| | |
|----------------------|---|
| Título | RELATOS PICTÓRICOS DE LA HISTORIA DE ESPAÑA |
| Ámbito | Alumnado ELE de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato |
| Destinatarios | Esta actividad tiene como objetivo el estudio de la historia de España a través de diversas obras pictóricas que narran sucesos claves de nuestra historia. Las obras han sido escogidas de entre los mayores exponentes de la pintura española. Asimismo, se pretende que se use la lengua española para describir la obra y lo que acontece en ella. Por lo tanto, la actividad abarca tres ámbitos: el histórico, el artístico y el ELE, insertando la actividad en la corriente metodológica del AICLE. De acuerdo con el currículo búlgaro de español, la actividad debe formar parte de los cursos 11 ^a o 12 ^o , dentro de las asignaturas de Cultura y de Hispanismo. Para su correcto aprovechamiento por parte de los discentes, se aconseja que estos tengan un dominio lingüístico del nivel B-2 del PCIC. |

| | |
|--|--|
| <p>Objetivos y competencias</p> | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades descriptivas y narrativas en español • Relacionar la historia de España con su representación artística • Mejorar la fluidez oral en un contexto formal (como guías de museos) • Analizar el uso de la pintura para contar historias • Uso del imperfecto y el indefinido para escribir una biografía de los pintores de las obras seleccionadas • Desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis (a través de la interpretación de los cuadros). • Fomentar el respeto por el patrimonio cultural mediante el estudio de obras clave de la historia del arte español. • Promover la participación activa y el trabajo colaborativo, tanto en las dinámicas grupales como en las presentaciones. <p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia en comunicación lingüística (CCL): Los estudiantes practican la descripción (visual y narrativa) de los cuadros utilizando estructuras lingüísticas específicas. Redactan y presentan oralmente una exposición, lo que fomenta la expresión escrita y oral. Además, el uso de conectores discursivos y la reflexión final refuerzan la organización del discurso y la argumentación. • Competencia plurilingüe (CP): El uso de otras lenguas, si se utiliza material de apoyo en otros idiomas, los estudiantes practican la comprensión de textos en lenguas extranjeras. • Competencia digital (CD): Los estudiantes utilizan dispositivos móviles u otros equipos informáticos para buscar información sobre las obras, lo que implica seleccionar fuentes fiables, navegar por internet y sintetizar datos. • Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): El trabajo en grupo fomenta la colaboración, la resolución de conflictos y la distribución de tareas. La reflexión final (“¿Cómo influyó el arte en la percepción de estas historias?”) promueve la metacognición y el aprendizaje autónomo. Los estudiantes también desarrollan habilidades sociales al exponer y responder preguntas. • Competencia ciudadana (CC): El análisis de episodios históricos fomenta la comprensión de valores democráticos, la tolerancia y los derechos humanos. Los estudiantes reflexionan sobre conflictos históricos (intolerancia, violencia, resistencia) y su relevancia en la sociedad actual. • Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC): La actividad se centra en el análisis de obras de arte, lo que implica interpretar expresiones culturales y comprender su valor histórico y artístico. Los estudiantes exploran cómo el arte refleja la identidad, las emociones y los conflictos de una época. • Competencia en sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (CSIE): Los estudiantes deben organizar su trabajo en grupo, planificar la presentación y tomar decisiones creativas sobre cómo exponer sus ideas. La preparación de una presentación como guías de museo fomenta la iniciativa y la creatividad. |
| <p>Destrezas</p> | <p>Se practican las cuatro destrezas principales de la enseñanza de ELE, de manera integrada: expresión y comprensión oral y escrita.</p> |

| | |
|------------------------------|---|
| Recursos y materiales | Imágenes que representan escenas de la historia de España: <ul style="list-style-type: none"> • La expulsión de los moriscos (Gabriel Puig Roda) • La rendición de Breda (Diego Velázquez) • El 3 de mayo (Francisco de Goya) • La carga de los mamelucos (Francisco de Goya) • Fusilamiento de Torrijos y sus compañeros (Antonio Gisbert) |
| Temporalización | Dos sesiones de 40 minutos |
| Contenidos | <ol style="list-style-type: none"> 1. Historia <ul style="list-style-type: none"> • Edad Moderna: Expulsión de los moriscos (1609-1614), Guerra de los Treinta Años (Rendición de Breda, 1625), política religiosa y hegemonía española. • Edad Contemporánea: Guerra de Independencia Española (1808-1814), levantamiento liberal contra el absolutismo (Fusilamiento de Torrijos, 1831). • Transversales: memoria histórica, conflictos sociales, religiosos y políticos, relación entre poder y resistencia. 2. Historia del Arte <ul style="list-style-type: none"> • Análisis formal: composición, uso del color, técnicas pictóricas (Barroco, Romanticismo, Neoclasicismo). • Contextualización: rol del arte como propaganda, denuncia social y reflejo de la identidad cultural. • Simbolismo: identificación de mensajes ocultos y significados en las obras. 3. Lengua Castellana y Literatura <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral y escrita: descripción (“En este cuadro, podemos ver...”), narración en pasado, conectores discursivos, opiniones (“Me parece interesante...”). • Producción de textos: redacción de presentaciones estructuradas (3-5 min). • Comprensión lectora: síntesis de información investigada. 4. Educación en Valores y Competencia Ciudadana <ul style="list-style-type: none"> • Valores: Tolerancia, justicia, respeto del patrimonio cultural. • Conciencia histórica: reflexión sobre la intolerancia, violencia y resistencia, y su relevancia actual. 5. Competencia Digital <ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda y selección de información en internet sobre las obras. • Uso responsable de dispositivos digitales para investigación. 6. Transversalidad <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo: organización en grupos, negociación de tareas. • Pensamiento crítico: análisis e interpretación de obras y su contexto. • Metacognición: reflexión sobre el aprendizaje y la influencia del arte en la percepción histórica. |
| Evaluación | Mediante una parrilla que evalúa todo el proceso descrito en la actividad, bajo criterios de evaluación y estándares observables |



La expulsión de los moriscos (Gabriel Puig Roda)



La rendición de Breda (Diego Velázquez)



El 3 de mayo (Francisco de Goya)

50



La carga de los mamelucos (Francisco de Goya)



Fusilamiento de Torrijos y sus compañeros (Antonio Gisbert)

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

51

Actividad 1: Introducción (10-15 minutos)

Breve contexto histórico: el profesor introduce los episodios representados en los cuadros con una breve explicación de cada uno (sin entrar en detalles).

Se repasan estructuras útiles:

- Descripción: "En el cuadro podemos ver...", "La escena muestra...", "Al fondo se observa...", "En primer plano se observa...", "Los colores transmiten..."
- Narración en pasado: "Según la leyenda, ocurrió en...", "Se dice que...", "Fue un momento clave porque..."
- Conectores discursivos: "Por un lado...", "En cambio...", "A continuación..."
- Expresar opiniones y valoraciones: "Me parece interesante que...", "Este cuadro refleja..."

Actividad 2: Trabajo en grupos (30 min)

- Paso 1: Los estudiantes comenzarán la tarea de la descripción visual de la obra, también iniciarán la elaboración del contexto narrativo del cuadro, a la vez que su interpretación y análisis, según el esquema propuesto. Podrán utilizar los móviles u otros equipos informáticos para buscar información sobre la obra.
 - Descripción visual: ¿Qué elementos aparecen en la escena? ¿Dónde se sitúan los personajes principales? ¿Qué colores dominan? ¿Qué atmósfera crean?
 - Contexto narrativo: ¿Qué historia representa el cuadro? ¿Quiénes son los protagonistas? ¿En qué época y lugar ocurrió la historia? ¿Cuál es el conflicto central de la escena?
 - Interpretación y análisis: ¿Qué emociones transmite la pintura? ¿Cómo ha representado el artista el poder, la violencia o la tragedia? ¿Hay algún mensaje oculto o simbolismo en la escena?
- Paso 2: Los alumnos redactan una presentación de 3-5 minutos como si fueran guías de un museo.

Actividad 3: Presentaciones (15-20 min)

Cada grupo expone su cuadro ante la clase, narrando la escena y explicando su contexto. Los compañeros pueden hacer preguntas o comentarios.

Actividad 4: Cierre y reflexión (10 min)

- El profesor da feedback sobre el uso del lenguaje y la claridad de las explicaciones. Preguntas para reflexionar: ¿Cómo influyó el arte en la manera en que se perciben estas historias? ¿Fue difícil describir una escena sin conocer bien la historia? ¿Cómo cambia la percepción de la historia al verla representada en pintura?

PARRILLA DE EVALUACIÓN

| Criterio de Evaluación | Indicadores | Puntuación | Nivel de Logro |
|---|---|------------|---|
| 1. Descripción visual del cuadro (20 puntos) | <ul style="list-style-type: none"> - Identifica elementos clave (personajes, objetos, fondo). - Describe la composición (primer plano, fondo) y colores. - Usa estructuras lingüísticas adecuadas ("En el cuadro podemos ver..."). | 20 | (0-5): Escasa descripción, imprecisa o con vocabulario limitado. (6-10): Describe algunos elementos, pero con poca precisión o claridad. (11-15): Descripción clara y completa, con buen uso del lenguaje. (16-20): Descripción detallada, precisa, con vocabulario rico y estructuras variadas. |
| 2. Contexto narrativo (20 puntos) | <ul style="list-style-type: none"> - Explica la historia representada (época, lugar, conflicto). - Identifica protagonistas y su rol. - Integra información investigada de fuentes fiables. | 20 | (0-5): Contexto vago o con errores históricos. (6-10): Contexto básico, con alguna imprecisión o falta de detalle. (11-15): Contexto correcto, con detalles relevantes y buena integración de fuentes. (16-20): Contexto completo, preciso, con fuentes bien integradas y referencias históricas claras. |
| 3. Interpretación y análisis (20 puntos) | <ul style="list-style-type: none"> - Analiza emociones transmitidas por la obra. - Reflexiona sobre la representación de poder, violencia o tragedia. - Identifica posibles simbolismos o mensajes ocultos. | 20 | (0-5): Análisis superficial o ausente. (6-10): Análisis básico, con pocas conexiones entre emociones y simbolismo. (11-15): Análisis claro, con buena interpretación de emociones y simbolismo. (16-20): Análisis profundo, con reflexiones originales y conexiones históricas/ artísticas. |

| | | | |
|--|---|----|---|
| 4. Presentación oral (20 puntos) | <ul style="list-style-type: none"> - Estructura clara (introducción, desarrollo, cierre). - Uso de conectores discursivos y lenguaje formal. - Claridad en la exposición y respuesta a preguntas. | 20 | (0-5): Presentación desorganizada, con lenguaje inapropiado o poco clara. (6-10): Estructura básica, con algunos problemas de fluidez o claridad. (11-15): Presentación bien estructurada, clara, con buen uso del lenguaje. (16-20): Presentación fluida, estructurada, con lenguaje preciso y respuestas convincentes. |
| 5. Trabajo en grupo y competencia digital (10 puntos) | <ul style="list-style-type: none"> - Colabora activamente en el grupo (distribución de tareas, cooperación). - Usa herramientas digitales para investigar (fuentes fiables). | 10 | (0-2): Escasa colaboración o mal uso de herramientas digitales. (3-5): Colaboración básica, uso limitado de recursos digitales. (6-8): Buena colaboración y uso adecuado de herramientas digitales. (9-10): Excelente trabajo en equipo, con uso eficiente y crítico de fuentes digitales. |
| 6. Reflexión final (10 puntos) | <ul style="list-style-type: none"> - Participa en la reflexión sobre el impacto del arte en la historia. - Responde a preguntas como “¿Cómo influyó el arte en la percepción de estas historias?”. - Muestra capacidad de metacognición. | 10 | (0-2): Reflexión ausente o poco relevante. (3-5): Reflexión básica, con ideas generales. (6-8): Reflexión clara, con conexiones entre arte e historia. (9-10): Reflexión profunda, con ideas originales y bien argumentadas. |

