



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

**Esquemas metafóricos y  
unidades fraseológicas en la  
*Trilogía rural* de Federico García Lorca.  
Análisis y propuesta didáctica  
para 4.º ESO**

Autora: Laura García Vega

Máster Universitario en Lengua Española y Literatura:  
Investigación y Aplicaciones Profesionales

Director: Francisco Pedro Pla Colomer  
Departamento de Lengua Española

Fecha: 15/7/2024

CREA

“Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle,  
no pediría un pan,  
sino que pediría medio pan y un libro”.

Federico García Lorca

## **Resumen**

El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria necesita estrategias didácticas efectivas que estimulen la apreciación por la belleza y el significado de la literatura. En este contexto, este trabajo se centra en la figura de Federico García Lorca, uno de los autores más destacados de la literatura española del siglo XX. El estudio se adentra en el análisis de la fraseología y las metáforas presentes en la *Trilogía rural* de este autor, examinando cómo estas figuras retóricas contribuyen a la riqueza estilística y emocional de sus textos. Además del análisis literario, se presenta una propuesta didáctica diseñada específicamente para estudiantes de 4º de ESO, siguiendo la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, y cuya finalidad es proporcionar a los estudiantes una experiencia educativa integral y significativa.

## **Palabras clave**

fraseología, esquemas metafóricos, propuesta didáctica, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Federico García Lorca

---

## **Abstract**

Secondary Education students need effective didactic strategies that foster appreciation for the beauty and meaning of literature. In this context, this work focuses on the figure of Federico García Lorca, one of the most prominent authors of 20th-century Spanish literature. The study delves into the analysis of phraseology and metaphors present in Lorca's *Trilogía rural*, examining how these rhetorical figures contribute to the stylistic and emotional richness of his texts. In addition to the literary analysis, a didactic proposal specifically designed for 4th year ESO students is presented, following the methodology of Project-Based Learning (PBL), aimed at providing students with a comprehensive and meaningful educational experience.

## **Key words**

phraseology, metaphorical schemes, didactic proposal, Project-Based Learning (PBL), Federico García Lorca

## Índice

|                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUCCIÓN</b>                                                           | <b>4</b>  |
| <b>2. MARCO TEÓRICO</b>                                                          | <b>5</b>  |
| 2.1. <i>Breve biografía de Federico García Lorca</i>                             | 5         |
| 2.2. <i>Análisis del lenguaje lorquiano y simbología</i>                         | 7         |
| 2.3. <i>Esquemas metafóricos</i>                                                 | 10        |
| 2.3.1. Análisis de los esquemas metafóricos en la <i>Trilogía rural</i> de Lorca | 11        |
| 2.3.1.1. <i>Bodas de sangre</i>                                                  | 11        |
| 2.3.1.2. <i>Yerma</i>                                                            | 14        |
| 2.3.1.3. <i>La casa de Bernarda Alba</i>                                         | 17        |
| 2.4. <i>Unidades fraseológicas</i>                                               | 21        |
| 2.4.1. Breve historia de la fraseología y status quo                             | 22        |
| 2.4.2. Características generales de las unidades fraseológicas                   | 24        |
| 2.4.3. Clasificación tipológica de las unidades fraseológicas                    | 25        |
| 2.4.3.1. Colocaciones                                                            | 25        |
| 2.4.3.2. Locuciones                                                              | 25        |
| 2.4.3.3. Enunciados fraseológicos                                                | 25        |
| 2.4.4. Análisis de la fraseología en la <i>Trilogía rural</i> de Lorca           | 26        |
| 2.4.4.1. <i>Bodas de sangre</i>                                                  | 26        |
| 2.4.4.2. <i>Yerma</i>                                                            | 30        |
| 2.4.4.3. <i>La casa de Bernarda Alba</i>                                         | 32        |
| 2.4.4.4. Expresiones alusivas a Dios                                             | 33        |
| <b>3. PROPUESTA DIDÁCTICA DE ABP</b>                                             | <b>34</b> |
| 3.1. <i>Justificación de la propuesta</i>                                        | 34        |
| 3.2. <i>Contexto de la propuesta</i>                                             | 35        |
| 3.3. <i>Concreción curricular</i>                                                | 36        |
| 3.3.1. Objetivos de etapa                                                        | 36        |
| 3.3.2. Saberes básicos                                                           | 37        |
| 3.3.3. Competencias clave                                                        | 38        |
| 3.3.4. Competencias específicas                                                  | 39        |
| 3.4. <i>Metodología: el Aprendizaje Basado en Proyectos</i>                      | 41        |
| 3.4.1. Bases pedagógicas                                                         | 41        |
| 3.4.2. Agrupamiento                                                              | 43        |
| 3.4.3. Plan lector                                                               | 44        |
| 3.4.4. Recursos y materiales                                                     | 45        |
| 3.5. <i>Secuenciación didáctica</i>                                              | 46        |
| 3.5.1. Sesión 1                                                                  | 47        |
| 3.5.2. Sesión 2                                                                  | 48        |
| 3.5.3. Sesión 3                                                                  | 49        |
| 3.5.4. Sesión 4                                                                  | 50        |
| 3.5.5. Sesión 5                                                                  | 51        |

|                                                            |           |
|------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.5.6. Sesión 6                                            | 52        |
| 3.6. <i>Producto final</i>                                 | 53        |
| 3.7. <i>Atención a la diversidad</i>                       | 54        |
| 3.8. <i>Evaluación y valoración de lo aprendido</i>        | 55        |
| <b>4. CONCLUSIÓN</b>                                       | <b>57</b> |
| <b>5. BIBLIOGRAFÍA</b>                                     | <b>58</b> |
| <b>6. ANEXO</b>                                            | <b>61</b> |
| 6.1. <i>Ejemplo de infografía</i>                          | 61        |
| 6.2. <i>Texto de frases hechas</i>                         | 61        |
| 6.3. <i>Material para el taller de creación de pódcast</i> | 62        |
| 6.4. <i>Evaluación</i>                                     | 63        |

## 1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de la concepción de este trabajo como una herramienta a través de la cual poder llevar los esquemas metafóricos y las unidades fraseológicas al aula de Secundaria, vamos a emplear la obra dramática de Federico García Lorca como eje central de este estudio. La riqueza literaria y simbólica presente en los textos lorquianos ofrece un campo fértil para la enseñanza de la lengua y la literatura (Albaladejo et al., 2004, p. 175), proporcionando un marco ideal para explorar la interacción entre lenguaje, cultura y expresión artística.

Federico García Lorca, uno de los escritores más emblemáticos de la literatura española del siglo XX, utiliza en su obra una gran cantidad de metáforas y expresiones idiomáticas que, además de embellecer el texto, sirven para transmitir profundos significados culturales y emocionales. Estas características hacen de su obra un recurso valioso para la enseñanza de la lengua española en un contexto educativo, de modo que nuestros estudiantes desarrollen habilidades lingüísticas avanzadas y una comprensión mayor de la literatura y la cultura hispánica.

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Máster es diseñar y aplicar un conjunto de actividades didácticas basadas en la obra de Lorca, que ayuden a los estudiantes de Secundaria a identificar y comprender los esquemas metafóricos y las unidades fraseológicas. Así, se propondrán una serie de sesiones compuestas por ejercicios prácticos y teóricos que fomenten la participación de los alumnos y su capacidad de análisis crítico, todo amparado bajo la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Para ello, se realizará previamente un análisis detallado de algunas de las obras más representativas de Lorca, concretamente las que forman la *Trilogía rural* (*Bodas de sangre*, *Yerma* y *La casa de Bernarda Alba*) identificando algunas de las metáforas y las unidades fraseológicas presentes. Posteriormente, se diseñará una propuesta didáctica específica de seis sesiones que permita a los estudiantes reconocer y utilizar estos recursos lingüísticos en diferentes contextos. Esta propuesta tendrá como producto final la realización de un pódcast.

De este modo, este trabajo busca enriquecer el proceso de enseñanza de la lengua y la literatura en el aula de Secundaria y destacar la relevancia de la obra de Federico García Lorca como herramienta pedagógica. A través de la integración de los esquemas metafóricos y las unidades fraseológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pretendemos contribuir al desarrollo de competencias lingüísticas y literarias avanzadas en los estudiantes, promoviendo al mismo tiempo su apreciación por la literatura y la cultura españolas.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. *Breve biografía de Federico García Lorca*

Federico García Lorca nace en julio de 1898 en Fuentevaqueros (Granada) y su posición familiar le permite recibir una educación más que adecuada para la época. Desde una temprana edad, este autor muestra un talento excepcional para la música y una vocación literaria que le acaba conduciendo a publicar su primera obra con tan solo veinte años: *Impresiones y poemas* (1918).

Sin lugar a duda, la gente de su pueblo deja una profunda impronta en la sensibilidad de Lorca, pero es en la capital española donde el joven granadino encuentra un vasto universo de experiencias y estímulos que enriquecen su visión del mundo y su expresión artística (Gibson, 1998, p. 115). De esta manera, un año más tarde, en 1919, lo encontraremos en la Residencia de Estudiantes de Madrid, contagiándose de la efervescencia intelectual y el espíritu artístico que caracteriza a este centro de encuentro cultural. Allí entra en contacto con figuras destacadas como Luis Buñuel o Salvador Dalí, además de otros poetas con los que establece lazos de amistad. La influencia que estas personalidades acaban ejerciendo y recibiendo de distintos movimientos, como las vanguardias, propiciaron a que acabasen conociéndose como la Generación del 27. Aquí encontramos a Luis Cernuda, Rafael Alberti o Emilio Prados, entre otros.

Lorca es sinónimo de polifacetismo. A pesar de que en 1920 su primer estreno teatral *El maleficio de la mariposa* fuese un sonado fracaso, siguió escribiendo y estrenando obras dramáticas. En 1922 se estrena *Los títeres de Cachiporra. Tragicomedia de Don Cristóbal y la señá Rosita*, una farsa guiñolesca dirigida principalmente al público infantil. Su pasión por el cante jondo y Andalucía empezó a tomar forma en *Poemas del Cante jondo* (1927) y en el *Romancero gitano* (1928), una de sus obras más conocidas. Esta última se trata de una colección de poemas que exploran la cultura gitana y el folclore andaluz, fusionando elementos tradicionales con el estilo lírico y vanguardista característico de Lorca. El éxito del libro es inmediato y arrollador, creando su libro más personal y singular en cuanto a expresión poética en español desde las grandes innovaciones de Rubén Darío (Gibson, p. 222, 1999).

Si algo supuso un antes y un después en la vida y en la obra de Federico, esto fue su viaje a Estados Unidos. En 1929, Lorca emprendió este viaje que resultó ser crucial tanto en su desarrollo personal como en su evolución literaria. Durante su estancia en Nueva York,

comenzó a forjar el poemario *Poeta en Nueva York*, una obra de notable complejidad y profundidad que refleja su encuentro con la modernidad y sus conflictos internos.

Este viaje le permitió sumergirse en la vibrante y caótica vida urbana de Nueva York, una ciudad que encarnaba la modernidad y el progreso de manera intensa. Para un poeta acostumbrado a la tranquilidad y el ritmo de vida andaluces, Nueva York representó un choque cultural y emocional que se plasmó en sus escritos. La ciudad con sus rascacielos, su bullicio y su diversidad social y racial ofreció a Lorca una perspectiva radicalmente nueva del mundo, la cual influyó profundamente en su visión artística y temática.

*Poeta en Nueva York* es una obra que desafía las convenciones poéticas tradicionales a través de su estilo experimental y su contenido temático. Lorca aborda temas como la alienación, la deshumanización y la desigualdad racial y social, utilizando una mezcla de surrealismo y simbolismo. La complejidad de la obra se debe a su estructura fragmentada y su lenguaje vanguardista, que reflejan tanto la confusión interna del poeta como el caos externo de la metrópolis.

Ya en 1930, tras una breve estancia en Cuba, nuestro artista vuelve a España y continúa su producción literaria con *El público* y *Así que pasen cinco años*. Este último tiene una curiosa coincidencia, ya que plantea una historia sobre amor y muerte concluida por Lorca el 19 de agosto de 1931, dándose la trágica circunstancia de que justamente cinco años después sería asesinado (Gibson, 2018, p. 123).

Se dedicó por completo a la actividad teatral y dio a luz a la *Trilogía rural*, compuesta por *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *La casa de Bernarda Alba* (1936). Cada obra de esta trilogía explora temas de la vida rural española, abordando cuestiones de honor, fertilidad, represión y tragedia en contextos sociales rígidos y tradicionales.

Cabe destacar también su labor como director de La Barraca, una compañía teatral que surge entre un grupo de compañeros universitarios y cuya finalidad era llevar el teatro a las zonas rurales de España. Esta iniciativa, parte del proyecto cultural de las Misiones Pedagógicas de la Segunda República (García Alonso, 2023, p.14), buscaba democratizar el acceso a la cultura y el arte, presentando obras clásicas del repertorio español a comunidades que, de otra manera, tendrían pocas oportunidades de asistir a representaciones teatrales. Se fundó en 1932 y se caracterizó por su espíritu vanguardista y educativo. Lorca, junto con sus compañeros, adaptó y dirigió obras de grandes dramaturgos del Siglo de Oro español, como Lope de Vega, Calderón de la Barca y Tirso de Molina. Su enfoque era revitalizar estos textos clásicos, presentándolos de manera que resultaran accesibles y relevantes para el público rural. A pesar de las dificultades logísticas y financieras, lograron recorrer gran parte de la

geografía española, presentando sus obras en plazas, iglesias y otros espacios públicos improvisados.

En 1936 estalla la Guerra Civil y Lorca se refugia en su ciudad natal. Estuvo en la casa de su amigo y poeta Luis Rosales, quien era declarado falangista, pero fue donde el granadino pensaba que estaría más seguro que en Madrid. Allí fue detenido el desafortunado 19 de agosto de 1936 y posteriormente fusilado.

La muerte de Federico García Lorca dejó una profunda huella en el mundo literario y cultural. Autores y amigos como Rafael Alberti, Luis Cernuda, Manuel Altolaguirre, el chileno Pablo Neruda, entre muchos otros, escribieron versos en memoria del poeta, lo que contribuyó a que su figura se convirtiera en un símbolo de la lucha por la libertad y la justicia. Los homenajes poéticos de sus contemporáneos reflejan la admiración y el dolor que su pérdida generó en la comunidad literaria (Martínez, 2013, p. 216). Rafael Alberti, en su poema “A un poeta muerto (F.G.L.)”, expresa la tristeza y la indignación ante la brutalidad de su asesinato. Luis Cernuda, por su parte, dedicó varios textos a Lorca, en los cuales lamenta la pérdida de su amigo y denuncia la barbarie de la guerra.

La figura de Federico García Lorca, reforzada por estos homenajes, se ha mantenido viva a lo largo de los años, lo cual tiene una gran relevancia en las aulas de Secundaria. A través de él podemos adentrarnos en diversos aspectos fundamentales, como por ejemplo contexto de la Guerra Civil Española, entendiendo mejor las causas y consecuencias de este conflicto. Su experiencia personal y su trágico destino reflejan las tensiones políticas y sociales de la época, ofreciendo una perspectiva humana y artística sobre estos eventos históricos.

De este modo, Lorca es una figura central de la cultura española. Su trabajo está impregnado de elementos del folclore, las tradiciones y la vida rural de Andalucía, lo cual nos ofrece una ayuda inmensa para que nuestros estudiantes aprecien la diversidad cultural española. Esta es la principal premisa sobre la que se sostiene este trabajo y la propuesta didáctica: encontrar esos rasgos orales, fraseológicos y metafóricos en su obra y acercarlos al alumnado.

## **2.2. *Análisis del lenguaje lorquiano y simbología***

El lenguaje poético se caracteriza por presentar desvíos y extrañamiento con respecto al lenguaje estándar (Espinosa, 2012, p. 1), es como un universo paralelo al lenguaje cotidiano, un mundo donde las palabras se convierten en estrellas que bailan en el firmamento de la imaginación. Federico García Lorca fue un maestro en el arte de tejer este

cosmos de metáforas, imágenes y ritmos que cautivaba, y sigue cautivando hoy en día, a sus lectores.

El poeta granadino no temía romper las reglas gramaticales o desafiar las convenciones lingüísticas, más bien las abrazaba con fervor, transformándolas en herramientas para expresar las profundidades de su ser. Gibson (1998) asegura que en sus obras las palabras adquieren nuevas resonancias, nuevos significados que traspasan las fronteras de lo convencional y se sumergen en el misterio de lo poético.

Si algo destaca de su *Trilogía rural* es, precisamente, el acercamiento al pueblo y la ruralidad en la que se encuentran enmarcadas las tres obras. A través de esta trilogía, Lorca nos sumerge en un mundo donde los paisajes áridos, las tradiciones arraigadas y los conflictos humanos se entrelazan para formar un tapiz emocionalmente rico y profundamente evocador.

Más allá de la mera descripción física, el autor nos sumerge en el corazón mismo de la ruralidad, explorando las tensiones y los dramas que surgen de las relaciones humanas en este entorno. Además, la figura de la mujer reprimida adquiere un papel crucial en las tres obras. A través de personajes como la Novia en *Bodas de sangre*, Yerma en la obra homónima y las hijas de Bernarda Alba en *La casa de Bernarda Alba*, Lorca plasma las restricciones sociales y culturales impuestas a las mujeres en el entorno rural de su época.

Estas obras reflejan fielmente la oralidad que caracteriza su obra dramática. El autor incorpora términos y expresiones propias del habla popular andaluza, lo que añade autenticidad y realismo a los personajes y las situaciones<sup>1</sup>:

LAVANDERA 1ª. Él tiene la culpa; él: cuando un padre no da hijos debe cuidar de su mujer.

LAVANDERA 4ª. La culpa es de ella que tiene **por lengua un pedernal**.

LAVANDERA 1ª. **¿Qué demonio se te ha metido entre los cabellos** para que hables así?

(Lorca, 1934, p. 465)

Este ejemplo, perteneciente a *Yerma*, refleja las habladurías de las lavanderas. Las réplicas que se hacen entre ellas reflejan la vivacidad y la autenticidad del lenguaje hablado,

---

<sup>1</sup> Todos los fragmentos y referencias se corresponden con la obra recopilatoria *Teatro completo* de Federico García Lorca publicada en 2016 por la editorial Galaxia Gutenberg. En las citas se especifica el año de la obra lorquiana correspondiente y el número de página de este volumen concreto.

así como la riqueza de las expresiones idiomáticas utilizadas. El pedernal es una roca y con esto hace referencia a lo dura y cortante que es la lengua de la mujer en cuestión, sugiriendo que sus palabras son afiladas y crueles.

PONCIA. La vieja. ¿Está bien cerrada?

CRIADA. Con dos vueltas de llave.

PONCIA. Pero debes poner también la tranca. **Tiene unos dedos como cinco ganzúas.**

(Lorca, 1936, p. 552)

En este otro, en *La casa de Bernarda Alba*, también se ejemplifica la forma en que Lorca incorpora la oralidad y las expresiones cotidianas en sus obras. Aquí, las criadas están discutiendo sobre cómo asegurar una puerta, y el lenguaje utilizado refleja el brío y autenticidad del habla popular. La ganzúa es una herramienta manual que se utiliza para manipular los elementos mecánicos de una cerradura, y en este caso lo compara con los dedos de la criada, lo que aporta un toque de humor y realismo a la situación.

Por otra parte, la simbología también es muy importante en la obra lorquiana. Si bien en su poesía es indispensable conocerla, en el teatro podemos encontrar algunas referencias que no han de pasar desapercibidas. En *Bodas de sangre* la luna se presenta como un símbolo recurrente a lo largo de la obra, representando el destino inevitable y la fuerza inexorable que guía a los personajes hacia su trágico desenlace. Interviene como un personaje más:

LUNA. El aire va llegando duro, con doble filo.

MENDIGA. Ilumina el chaleco y aparta los botones,  
que después las navajas ya saben el camino.

LUNA. Pero que tarden mucho en morir. Que la sangre me ponga entre los dedos su delicado silbo. ¡Mira que ya mis valles de ceniza despiertan en ansia de esta fuente de chorro estremecido!

MENDIGA. No dejemos que pasen el arroyo. ¡Silencio!

LUNA. ¡Allí vienen! (Se va. Queda la escena a oscuras.)

(Lorca, 1933, p. 427)

La presencia de la luna crea una atmósfera de misterio y fatalidad que impregna toda la obra dramática. También el caballo, especialmente el caballo blanco que pertenece al

novio, simboliza la libertad y la pasión desenfrenada, y el cuchillo, que representa el conflicto y la tragedia que se avecina.

En *Yerma* el paisaje árido y desolado del campo andaluz puede interpretarse como un símbolo de la infertilidad y la esterilidad emocional del personaje principal, mientras que el río que fluye en el fondo de la escena puede representar la vida y la fertilidad que Yerma anhela desesperadamente.

En *La casa de Bernarda Alba*, la casa misma se convierte en un poderoso símbolo de opresión, encerrando a los personajes en un espacio claustrofóbico que refleja su situación emocional y social:

BERNARDA. (*Entrando con su bastón.*) ¿Qué escándalo es éste en mi casa y con el silencio del peso del calor? Estarán las vecinas con el oído pegado a los tabiques.

(Lorca, 1936, p. 580)

Además, el fuego es algo que aparece en las tres obras y que sirve para hacer referencia a la pasión y al amor, aunque también actúa como un poderoso símbolo de la dualidad de la pasión humana, capaz de iluminar y calentar, pero también de quemar y destruir cuando se encuentra atrapada y sin posibilidad de expresión.

El vestuario y los objetos escénicos también pueden ser portadores de significados simbólicos, como el uso recurrente del blanco para representar la pureza y la inocencia, o el negro para simbolizar la muerte y el luto. Sea la simbología que sea, no cabe duda de que el teatro es una de las manifestaciones artísticas más auténticas: es la vida y el drama humanos que se originan en las relaciones entre las personas (González & Finol, 2007, p. 3).

### **2.3. Esquemas metafóricos**

Desde el punto de vista retórico, la metáfora es el arte de la elocuencia; embellece el lenguaje y permite que surjan espontáneamente imágenes en la mente del receptor, capaces de captar nuevas situaciones (Oliveras, 1998, p. 23).

Podemos definir la metáfora conceptual como un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio se representa conceptualmente en términos de otro. Esto quiere decir que utilizamos nuestro conocimiento de un campo conceptual para estructurar otro campo que suele ser más abstracto (Soriano, 2012, p. 1). El primero se conoce como *dominio fuente*, puesto que es el origen de la estructura conceptual que importamos, mientras que el

segundo se denomina *dominio meta* o *destino*. Por ejemplo, en la metáfora conceptual “el amor es un viaje”, se emplea el dominio del *viaje* (un dominio fuente conocido) para estructurar y comprender el dominio del *amor* (un dominio objetivo menos tangible).

La Teoría de la Metáfora de Lakoff y Johnson sostiene que gran parte de nuestra comprensión del mundo es metafórica. Esto significa que vinculamos patrones experienciales de un dominio cognitivo familiar con otro menos conocido. En este proceso participan ciertas estructuras imagen-esquemáticas, que son interrelacionadas, dinámicas y surgen de nuestra experiencia corporal con el entorno.

Las metáforas se han utilizado como un recurso expresivo en diversos ámbitos: la literatura, la oratoria, la música y numerosas expresiones artísticas y de comunicación. No son solo un recurso expresivo, sino que tienen un significado más profundo, puesto que constituyen un mecanismo esencial de la mente que estructura gran parte del sistema conceptual (Mellado *et al.*, 2017, p. 150).

En este caso, aplicar el uso y estudio de la metáfora en el aula de Secundaria ofrece múltiples beneficios que van más allá de la mera expresión artística. Las metáforas desempeñan un papel crucial en la formación de habilidades cognitivas y en la comprensión profunda de diversos conceptos y experiencias, pues son omnipresentes en la literatura y otros textos. Al entender cómo funcionan las metáforas, los estudiantes mejoran su capacidad para interpretar y comprender textos complejos, además del gran beneficio que se obtiene para mejorar su propia escritura, pues así serán capaces de expresar ideas abstractas y emociones de manera más vívida y efectiva.

### **2.3.1. Análisis de los esquemas metafóricos en la *Trilogía rural* de Lorca**

#### **2.3.1.1. *Bodas de sangre***

*Bodas de Sangre* fue escrita en 1933 y es una tragedia poética que explora temas de amor, pasión, traición, y destino. La obra se desarrolla en una comunidad rural en Andalucía y se basa en un hecho real que Lorca conoció a través de una noticia periodística del diario *ABC* del 25 de julio de 1928 titulada “Crimen desarrollado en circunstancias misteriosas” (Carretero, 2009, p. 78).

El autor presenta una tragedia estructurada en tres actos y siete cuadros y la trama sigue la historia de una joven pareja que está a punto de casarse. Sin embargo, el matrimonio se ve frustrado por la reaparición de un amor oculto y apasionado entre la novia y su antiguo primer pretendiente.

Las expresiones que encontramos a lo largo de esta obra contribuyen a crear una atmósfera cargada de tensión y fatalismo. El lenguaje florido y simbólico de Lorca impregna la obra de un tono trágico y lírico, que resalta el conflicto entre el deseo y las normas sociales. Podemos apreciar todo esto de diversa manera en el elenco de personajes que encontramos.

En primer lugar, la Madre. Es una figura autoritaria y protectora, profundamente marcada por la violencia que ha sufrido su familia, dado que perdió a su esposo y a un hijo en enfrentamientos con la familia Félix, lo que la llena de odio y resentimiento. Teme por la seguridad de su único hijo restante y es reticente al matrimonio de su hijo con la Novia debido al pasado turbulento de las dos familias. Su lenguaje está lleno de dolor y amargura, y a menudo utiliza metáforas relacionadas con la muerte y la venganza:

Calla, he dicho. (*En la puerta.*) ¿No hay nadie aquí? (*Se lleva las manos a la frente.*) Debía contestarme mi hijo. Pero **mi hijo es ya un brazado de flores secas. Mi hijo es ya una voz oscura detrás de los montes.** (*Con rabia, a la vecina.*) ¿Te quieres callar? No quiero llantos en esta casa. Vuestras lágrimas son lágrimas de los ojos nada más, y las mías vendrán cuando yo esté sola, de las plantas de los pies, de mis raíces, y serán más ardientes que la sangre.  
(Lorca, 1933, p. 439)

Este fragmento nos sirve para ver las expresiones metafóricas relacionadas con la muerte del hijo: “mi hijo es ya un brazado de flores secas [...] Mi hijo es ya una voz oscura detrás de los montes”. Poéticamente, Lorca repite la estructura de los sintagmas (SUJETO + VERBO + ADVERBIO) para resaltar la importancia y la solemnidad de la declaración de la Madre sobre la muerte de su hijo. Esta repetición de estructura crea un efecto de cadencia poética que enfatiza el impacto emocional del discurso de la Madre. La reiteración también subraya la permanencia y la inevitabilidad de la muerte, así como la sensación de pérdida irremediable, dado que, por un lado, la vida del hijo ha llegado a su fin (el hijo es el dominio fuente) y ahora es solo un recuerdo marchito y sin vida (las flores son el dominio meta).

A continuación, el Novio. Representa la esperanza y la continuación del linaje familiar, y su deseo de casarse con la Novia pone en marcha los eventos de la obra. Está determinado a superar el pasado, pero se ve atrapado en el conflicto entre el amor y el honor familiar. Su lenguaje refleja una mezcla de esperanza y desesperación:

NOVIO. Yo estoy deseando que esto acabe. La novia está un poco cansada.

CRIADA. ¿Qué es eso, niña?

NOVIA. ¡**Tengo como un golpe en las sienes!**

CRIADA. Una novia de estos montes debe ser fuerte. (*Al NOVIO.*) Tú eres el único que la puedes curar, porque tuya es. (*Sale corriendo.*)

NOVIO. (*Abrazándola*) Vamos un rato al baile. (*La besa.*)

NOVIA. (*Angustiada*) No. Quisiera echarme en la cama un poco.

NOVIO. Yo te haré compañía.

NOVIA. ¡Nunca! ¿Con toda la gente aquí? ¿Qué dirían? Déjame sosegar un momento.

NOVIO. ¡Lo que quieras! ¡Pero no estés así por la noche!

NOVIA. (*En la puerta*) A la noche estaré mejor.

NOVIO. ¡Qué es lo que yo quiero!

(Lorca, 1933, p. 419-420)

Este diálogo ayuda a construir la tensión emocional y la dinámica entre los personajes. La Novia expresa su malestar físico al mencionar que tiene “un golpe en las sienes”, lo que refleja su incomodidad e inseguridad ante el casamiento. Realmente, ella quiere huir. El Novio, por su parte, manifiesta su deseo de que la Novia esté bien y su ansiedad por la situación al decir “Yo estoy deseando que esto acabe”, mostrando su preocupación y su impaciencia por el desenlace.

La Novia, por su parte, es una joven atrapada entre su deber y su pasión. Tiene un pasado amoroso con Leonardo, pero ya sabemos que está comprometida con el Novio. Su indecisión y eventual fuga con Leonardo desatan la tragedia central de la obra. Usa metáforas y expresiones poéticas para expresar su conflicto interno y su dolor: “Llévame de feria en feria, dolor de mujer honrada, a que las gentes me vean con las sábanas de boda al aire como banderas” (Lorca, 1933, p. 432). En esta frase vemos la expresión “llevar de feria en feria”, lo que sugiere la exposición pública y el escarnio, como si la Novia fuera exhibida de un lugar a otro, resaltando la vergüenza y el dolor de ser una mujer deshonrada.

Leonardo es el antiguo amante de la Novia y pertenece a la familia Félix, enemistada con la familia del Novio. Está casado y tiene un hijo, pero sigue obsesionado con la Novia, por lo que su pasión incontrolable y su decisión de huir con ella son los catalizadores de la tragedia. Su lenguaje es intenso y lleno de deseo, utilizando imágenes poéticas para expresar su amor desesperado y su determinación:

**Callar y quemarse** es el castigo más grande que nos podemos echar encima. ¿De qué me sirvió a mí el orgullo y el no mirarte y el dejarte despierta noches y noches? ¡De nada! ¡Sirvió para **echarme fuego encima**! Porque tú crees que el tiempo cura y que las paredes tapan, y no es verdad, no es verdad. ¡Cuando las cosas llegan a los centros, no hay quien las arranque!

(Lorca, 1933, p. 406).

Este fragmento está lleno de significado y emotividad. Vemos el arrepentimiento de Leonardo por haberse separado de la Novia y lamenta amargamente el hecho de haber optado por el orgullo y la falta de comunicación en lugar de expresar sus sentimientos y resolver los problemas. La frase “¿De qué me sirvió a mí el orgullo [...]?” refleja su decepción consigo mismo por haber seguido un camino que ahora ve como inútil e incluso dañino.

Utiliza metafóricamente el fuego en las expresiones “callar y quemarse” y “echarse fuego encima”, lo que sugiere que las acciones de Leonardo no solo no han resuelto nada, sino que han empeorado su situación, causándole un sufrimiento interno intenso.

### 2.3.1.2. *Yerma*

*Yerma* se publica en 1934 y trata sobre la desesperación y frustración de una mujer debido a su incapacidad para tener hijos. Situada en la España rural de principios del siglo XX, la obra aborda temas como el amor, el deseo, la frustración y la tragedia. Al comienzo de la obra conocemos al matrimonio de Yerma y Juan, quienes llevan varios años casados pero no han podido tener hijos. Juan es un hombre frío, distante y muy trabajador:

YERMA. Trabajas mucho y no tienes tú cuerpo para resistir los trabajos.

JUAN. Cuando los hombres se quedan enjutos se ponen **fuertes, como el acero**.

(Lorca, 1934, p. 448)

Encontramos aquí la expresión comparativa “fuerte como el acero”, para describir la fortaleza física de Juan, la cual contrasta con su frialdad emocional. El autor utiliza esta metáfora para resaltar cómo la dedicación de Juan al trabajo ha fortalecido su cuerpo, pero a la vez ha contribuido a una desconexión emocional con su esposa, exacerbando la desesperación y frustración de Yerma. El matrimonio se presenta totalmente triste y sin esperanza.

De esta manera, Yerma es una mujer que se siente completamente insatisfecha, ya que su anhelo de ser madre se convierte en una obsesión que define su existencia y consume todos sus pensamientos. Esta insatisfacción la lleva a cuestionar su rol y su propósito en una sociedad que valora a la mujer principalmente por su capacidad de procrear. En diversas ocasiones utiliza expresiones como “estar seca” o “ser inútil como un manojo de espinos” para referirse a su incapacidad de ser madre. Estas metáforas reflejan la profundidad de su desesperación y su percepción de inutilidad. Sentirse “seca” alude a la falta de vida y fertilidad, mientras que “ser inútil como un manojo de espinos” evoca una imagen de dolor y esterilidad. A través de estas expresiones, Lorca transmite el sufrimiento interno de Yerma y su lucha constante contra una identidad que siente incompleta y vacía.

Yerma tiene un encuentro con una vieja que tiene “nueve hijos como nueve soles”. Esta comparación simboliza la plenitud y el orgullo materno, contrastando drásticamente con la realidad estéril de Yerma. Es frecuente el uso en español de expresiones que comparen con el sol dada su magnitud, pues estas comparaciones evocan una imagen de grandeza, vitalidad y perfección. En el caso de la expresión “nueve hijos como nueve soles”, el esplendor del sol se utiliza para enfatizar la abundancia y la excelencia de tener muchos hijos, un ideal muy valorado en la sociedad rural de la época.

A raíz de esta conversación, descubrimos un nuevo factor determinante en la vida de Yerma, que es su deseo hacia Víctor en contraste con el hastío que le produce su marido:

VIEJA. Oye. ¿A ti te gusta tu marido?

YERMA. ¿Cómo?

VIEJA. Que si lo quieres. Si deseas estar con él...

YERMA. No sé.

VIEJA. ¿No tiembles cuando se acerca a ti? ¿No te da así como un sueño cuando acerca sus labios? Dime.

YERMA. No. No lo he sentido nunca.

VIEJA. ¿Nunca? ¿Ni cuando has bailado?

YERMA. (*Recordando*) Quizá... Una vez... Víctor...

VIEJA. Sigue.

YERMA. Me cogió de la cintura y no pude decirle nada porque no podía hablar. Otra vez el mismo Víctor, teniendo yo catorce años (él era un zagalón), me cogió en sus brazos para saltar una acequia y me entró un temblor que me sonaron los dientes. Pero es que yo he sido vergonzosa.

VIEJA. Y con tu marido...

YERMA. Mi marido es otra cosa. Me lo dio mi padre y yo lo acepté. Con alegría. Esta es la pura verdad. Pues el primer día que me puse de novia con él ya pensé... en los hijos... Y me miraba en sus ojos. Sí, pero era para verme muy chica, muy manejable, como si yo misma fuera hija mía.

(Lorca, 1934, pp. 456-457)

Víctor despierta en Yerma un deseo carnal que nunca había experimentado con su marido. Aunque Yerma se siente atraída por él, se resiste a la tentación de serle infiel a Juan. Este deseo conflictivo resalta la complejidad de los sentimientos de la protagonista y su lucha interna entre el deber y el deseo, dado que Víctor representa la vitalidad y la pasión que le faltan con su marido, cuyo carácter frío y distante ha dejado a Yerma insatisfecha tanto emocional como físicamente. Sin embargo, está profundamente arraigada a los valores morales y tradicionales de su entorno, lo que le impide ceder a sus impulsos. La fidelidad a Juan y su compromiso con la institución del matrimonio son principios que Yerma se niega a traicionar.

La exigencia de que Yerma cierre la boca y piense en su condición de mujer casada refleja una visión restrictiva y controladora de la feminidad. Juan espera que Yerma se mantenga sumisa, pues estaría dispuesto a recurrir a medidas extremas como encerrarla para asegurarse de que cumpla con su rol. Esto también evidencia la opresión sistémica que enfrentaban las mujeres, a quienes se les negaba el derecho a expresar sus deseos y a vivir plenamente. Sin embargo, sabiendo que el ideal de la mujer era casarse y tener hijos, ¿qué es para Yerma “ser una mujer” si ni siquiera hijos puede tener? Lorca plasma en esta obra majestuosamente este conflicto interno, mostrando cómo se siente incompleta y despojada de su propósito.

En el último acto de la obra Yerma acude a una romería religiosa con la esperanza de encontrar ayuda para concebir. Habla con Dolores, una conjuradora que le asegura que tendrá un hijo, y en esa conversación encontramos otras expresiones:

DOLORES. Ahora tendrás un hijo. Te lo puedo asegurar.

YERMA. Lo tendré porque lo tengo que tener. O no entiendo el mundo. A veces, cuando ya estoy segura de que jamás, jamás..., me sube como una **oleada de fuego por los pies** y se me quedan vacías todas las cosas, y los hombres que andan por la

calle y los toros y las piedras me parecen como cosas de algodón. Y me pregunto:  
¿para qué estarán ahí puestos?  
(Lorca, 1934, p. 480)

En este caso, la expresión del fuego sirve para, una vez más, expresar la intensidad y la urgencia del deseo de Yerma por ser madre. El fuego es un símbolo de pasión y energía ardiente que consume todo a su paso. Cuando Yerma siente esa “oleada de fuego por los pies”, es como si su deseo de maternidad se encendiera dentro de ella con una fuerza abrumadora y avasalladora.

La obra finaliza cuando Yerma, en un acto desesperado y trágico, mata a su esposo Juan. Este acto de violencia culmina en un desenlace trágico y devastador, marcando el desdichado destino de Yerma, puesto que no vemos una resolución feliz ni una liberación, sino que se subraya su trágico e injusto destino: nunca será madre.

### **2.3.1.3.    *La casa de Bernarda Alba***

*La casa de Bernarda Alba* fue escrita en 1936, poco antes de la muerte del autor, y no fue publicada hasta 1945, en Buenos Aires. Es una tragedia en tres actos que abarca temas como la represión, la honra y la lucha por la libertad en una sociedad patriarcal. Situada en un pequeño pueblo andaluz, la trama gira en torno a Bernarda Alba, una viuda autoritaria que impone un luto riguroso de ocho años a sus cinco hijas tras la muerte de su segundo marido. Esta estricta imposición desencadena una serie de tensiones y conflictos que revelan las opresiones y las pasiones ocultas dentro de la familia.

La atmósfera en este hogar es sofocante y asfixiante, dominada por las estrictas normas y la rígida moral impuestas por la matriarca. Al principio de la obra conocemos a la criada y a Poncia, personajes que son testigos de la tiranía de Bernarda. Estas dos mujeres, aunque subordinadas en la jerarquía del hogar, desempeñan roles cruciales al proporcionar una visión interna y crítica de la vida en la casa.

Poncia, la criada principal, ha servido a Bernarda durante treinta años y conoce a la perfección la dinámica familiar y los secretos ocultos. Aunque en apariencia leal a su ama, Poncia alberga un profundo resentimiento hacia la madre, a quien describe como una mujer tiránica y despótica:

PONCIA. (*A voces*) ¡Ya viene! (*A la Criada*) Limpia bien todo. Si Bernarda no ve relucientes las cosas **me arrancará los pocos pelos que me quedan.**

CRIADA. ¡Qué mujer!

PONCIA. Tirana de todos los que la rodean. Es capaz de sentarse encima de tu corazón y ver cómo te mueres durante un año sin que se le cierre esa sonrisa fría que lleva en su maldita cara. ¡Limpia, limpia ese vidriado!

(Lorca, 1936, p. 553)

En este fragmento, la frase “me arrancará los pocos pelos que me quedan” subraya de manera figurativa el fuerte carácter y la naturaleza autoritaria de Bernarda Alba. Poncia, al dar esta orden a la Criada, refleja el temor y la presión constante bajo la que viven quienes están a su servicio. De este modo, la hipérbole utilizada enfatiza lo implacable y despótica que es Bernarda, capaz de castigar severamente cualquier falta, por pequeña que sea.

PONCIA. Pero yo soy **buena perra**; ladro cuando me lo dice y muerdo los talones de los que piden limosna cuando ella me azuza; mis hijos trabajan en sus tierras y ya están los dos casados, pero un día me hartaré.

(Lorca, 1936, p. 553)

En este otro pasaje, Poncia se compara con una perra bien entrenada, que obedece las órdenes de su ama. Esta imagen refuerza su condición de servidumbre y su papel como ejecutora de las decisiones de Bernarda, incluso cuando estas son crueles o injustas.

A través de estas primeras intervenciones de Poncia, podemos intuir claramente el carácter de Bernarda Alba. Vemos a continuación otro aspecto social crucial para la matriarca: la obsesión por mantener las apariencias familiares. Bernarda impone una imagen de respetabilidad y decoro que debe ser preservada a toda costa, reflejando las presiones sociales y las expectativas de comportamiento en su comunidad. Para ello vemos metáforas relacionadas con las “malas lenguas”:

BERNARDA. Quien sí estaba era el viudo de Darajalí. Muy cerca de tu tía. A ése lo vimos todas.

MUJER 2. (*Aparte y en baja voz*) ¡Mala, más que mala!

MUJER 3. (*Aparte y en baja voz*) ¡**Lengua de cuchillo**!

BERNARDA. Las mujeres en la iglesia no deben mirar más hombre que al oficiante, y a ése porque tiene faldas. Volver la cabeza es buscar el calor de la pana.

(Lorca, 1936, p. 556)

PONCIA. No tendrás queja ninguna. Ha venido todo el pueblo.

BERNARDA. Sí, para llenar mi casa con el sudor de sus refajos y **el veneno de sus lenguas.**

AMELIA. ¡Madre, no hable usted así!

(Lorca, 1936, p. 558)

Estos fragmentos dejan ver la importancia que le da Bernarda a la opinión de los demás y cómo esta obsesión influye en su comportamiento autoritario y controlador sobre sus cinco hijas. Se refleja aquí la desconfianza y desprecio hacia los vecinos, quienes, según Bernarda, están más interesados en chismorrear y criticar que en mostrar verdadero respeto o solidaridad.

Angustias, Magdalena, Amelia, Martirio y Adela son las hijas de Bernarda, de mayor a menor edad. Como ya sabemos, las cinco deben guardar el luto de ocho años impuesto por la madre. Este luto afecta a las vestimentas y rutinas, además de las esperanzas, deseos y relaciones personales de cada una de ellas.

Angustias, de 39 años, está prometida con Pepe el Romano, y de aquí surge uno de los principales conflictos de la obra. Ella es hija del primer matrimonio de Bernarda y, debido a la considerable herencia que ha recibido de su difunto padre, se convierte en un partido atractivo para Pepe el Romano. Sin embargo, esta situación desencadena una serie de tensiones dentro de la casa. El pretendiente, a pesar de estar comprometido con Angustias, también es objeto del deseo de las hermanas menores, especialmente de Adela y Martirio.

Con el transcurso de la historia, las hijas se espían, se oyen detrás de las puertas, se convierten en vecinas de sus propias hermanas (García Montero, 1986, p. 8). Esta atmósfera de vigilancia y desconfianza que reina en la casa de Bernarda Alba resalta el ambiente opresivo en el que viven. La falta de privacidad y la constante supervisión se extienden entre las propias hermanas, que, en lugar de unirse en solidaridad, se vuelven unas contra otras, exacerbando los conflictos y tensiones internas.

Hablando nuevamente sobre Pepe el Romano, encontramos el siguiente fragmento:

AMELIA. ¡A mí me da vergüenza de estas cosas!

ANGUSTIAS. Y a mí, ¡pero hay que pasarlas!

PONCIA. ¿Y habló más?

ANGUSTIAS. Sí, siempre habló él.

MARTIRIO. ¿Y tú?

ANGUSTIAS. Yo no hubiera podido. Casi **se me salía el corazón por la boca**. Era la primera vez que estaba sola de noche con un hombre.

MAGDALENA. Y un hombre tan guapo.

ANGUSTIAS. No tiene mal tipo.

(Lorca, 1936, p. 572)

En este caso, Angustias describe el momento de ser pretendida por un hombre como que se le “salía el corazón por la boca”. Esta expresión es muy común y hace referencia al nerviosismo y la excitación intensa que puede provocar el estar en presencia de alguien por quien se siente una fuerte atracción. El uso de esta frase refleja la vulnerabilidad y la intensidad emocional que Angustias experimenta en ese momento, destacando la importancia que le otorga a su compromiso con Pepe el Romano. En un ambiente donde los sentimientos y los deseos están severamente controlados, cualquier manifestación de afecto o interés romántico se magnifica y se convierte en una fuente de intenso nerviosismo y ansiedad.

No obstante, poco después se deja ver el deseo que también siente Adela por el mismo hombre:

ADELA. Es inútil tu consejo. Ya es tarde. No por encima de ti, que eres una Criada, por encima de mi madre saltaría para apagar me este **fuego que tengo levantado por piernas y boca**. ¿Qué puedes decir de mí? Que me encierro en mi cuarto y no abro la puerta? ¿Que no duermo? ¡Soy más lista que tú! Mira a ver si puedes agarrar la liebre con tus manos.

(Lorca, 1936, p. 575)

Vemos nuevamente como Lorca utiliza la metáfora del fuego para hacer referencia a la pasión amorosa. En este caso, Adela expresa su deseo ardiente y su determinación de seguir sus propios sentimientos, a pesar de las restricciones impuestas por su madre y la sociedad. El “fuego que tengo levantado por piernas y boca” simboliza la intensidad de su pasión y su deseo sexual, que son tan poderosos que la impulsan a desafiar las normas y las expectativas familiares. Adela nunca quiso guardar luto y su rebeldía frente a esta imposición es uno de los ejes centrales de su carácter.

La obra finaliza trágicamente con la muerte de Adela al creer que Bernarda había disparado a Pepe. La madre, al descubrir el suicidio de Adela, se preocupa más por el qué

dirán que por la pérdida de su hija. Su reacción fría y calculadora, ordenando que Adela sea vestida de blanco para simular una muerte pura y virginal, demuestra su obsesión por la apariencia y la respetabilidad social, incluso en medio de la tragedia familiar.

Otro ejemplo remarcable que podemos encontrar en la obra es el siguiente:

BERNARDA. (*En voz alta*) ¡Dejadla ya! (*Sale la Criada.*)

CRIADA. Me ha costado mucho trabajo sujetarla. A pesar de sus ochenta años tu madre es **fuerte como un roble**.

BERNARDA. Tiene a quien parecersele. Mi abuelo fue igual.

(Lorca, 1936, p. 559)

En este caso, se están refiriendo a María Josefa, la madre de Bernarda. Se la califica como “fuerte como un roble”, una expresión comparativa que destaca su fortaleza física y, de manera implícita, su resistencia mental y emocional (la fuerza como dominio fuente y el roble como dominio meta).

#### 2.4. *Unidades fraseológicas*

Todas las lenguas tienen unas normas gramaticales que determinan cómo se pueden combinar las palabras para formar sintagmas (grupos de palabras que funcionan como una unidad) y oraciones (combinaciones de palabras que expresan una idea completa). Estas normas incluyen reglas sobre el orden de las palabras, la concordancia de género y número y el uso de tiempos verbales, entre otros aspectos.

En el caso del español, aunque estas normas nos permiten cierta flexibilidad para reorganizar las palabras sin cambiar demasiado el significado, hay ciertos grupos de palabras que se combinan de manera fija y no pueden ser alterados sin perder su significado o coherencia. Tal y como apunta Penadés Martínez (2010, p. 46):

[...] para estudiar las combinaciones fijas de palabras hay una disciplina: la fraseología, análoga a otras disciplinas de la lingüística, como la fonología, que estudia los fonemas; la morfología, que analiza los morfemas; la sintaxis, que se ocupa de los sintagmas y de la oración; o la lingüística del texto y el análisis de la conversación, disciplinas cuyo objeto de estudio son, justamente, el discurso y la conversación.

De esta manera, la Real Academia Española en el *Diccionario de la lengua española* define la fraseología como la parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fijas. Emplearemos el término *unidad fraseológica* en más de una ocasión para referirnos a todas esas unidades invariables.

Resulta, por tanto, interesante la combinación de dichas unidades fraseológicas con los esquemas metafóricos y llevarlos a la Educación Secundaria ya que son parte integral del lenguaje cotidiano. Al incorporarlos en el aula, los estudiantes pueden ver la relevancia directa de lo que están aprendiendo en su vida diaria, y esto hace que el aprendizaje sea más significativo y motivador.

#### **2.4.1. Breve historia de la fraseología y *status quo***

Podemos situar el origen de esta disciplina en 1928 de la mano de Polivanov, quien concibió la fraseología como la ciencia lingüística encargada de los significados individuales de las expresiones fijas (Penadés, 2012, p. 3). No obstante, su desarrollo no se da hasta que el lingüista soviético Vinogradov establece los conceptos fundamentales de la fraseología, su ámbito y sus tareas.

Vinogradov, en su análisis, sistematizó la fraseología al clasificar las expresiones fijas en diferentes categorías según su grado de fijación y el tipo de significado que aportan. Esta clasificación incluía los modismos, los proverbios y las locuciones, entre otros tipos de unidades fraseológicas. Además, destacó la importancia del contexto cultural y lingüístico en la interpretación y el uso de estas expresiones, subrayando que el significado de una unidad fraseológica no puede entenderse plenamente sin considerar su contexto de uso.

El trabajo de este estudioso ruso sentó las bases para la investigación posterior en el campo de la fraseología y abrió camino para numerosos estudios que profundizaron en aspectos como la traducción de expresiones fijas, la enseñanza de lenguas extranjeras y el análisis comparativo entre diferentes lenguas. Investigadores posteriores han ampliado y refinado los conceptos iniciales de Vinogradov, incorporando nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que han enriquecido la comprensión de la fraseología como una disciplina lingüística autónoma y compleja.

Atendiendo al panorama español, Corpas Pastor considera que la fraseología es una subdisciplina dentro de la lexicología. Sin embargo, otros autores como Ruiz Gurillo consideran que la fraseología debe constituirse en una disciplina independiente para ser

considerada como interdisciplinar (Penadés, 2012, p. 4). Sea como sea, ubicamos el desarrollo de la fraseología en España a partir del siglo XX, pero sabemos que ya existían reflexiones sobre su objeto de estudio tan tempranas como la recopilación de refranes de finales del XV *Refranes que dizen las viejas tras el fuego*, atribuida al Marqués de Santillana, o el *Vocabulario de refranes y frases proverbiales y otras fórmulas comunes de la lengua castellana*, terminado por el maestro Gonzalo Correas en 1627.

Una aportación muy importante fue la de Julio Casares, quien incluye en *Introducción a la fraseología moderna*, publicada por primera vez en 1950, seis capítulos sobre locuciones, frases proverbiales, refranes y modismos. Fue y sigue siendo punto de partida y referencia constante para los posteriores estudiosos de las unidades fraseológicas (Martínez Montoro, 2002, p. 2).

Cabe mencionar también nombres de autoras como Inmaculada Penadés Martínez, Julia Sevilla Muñoz y María Teresa Barbadillo de la Fuente, quienes han contribuido significativamente al estudio y desarrollo de la fraseología en España. Estas autoras, a través de sus investigaciones y publicaciones, han enriquecido el conocimiento sobre las expresiones idiomáticas y las estructuras fraseológicas del español y han ofrecido perspectivas nuevas y análisis profundos que han influido tanto en la academia como en la enseñanza del idioma.

Lo que está claro es que esta disciplina ha generado un amplio debate en torno a su definición, alcance y relación con otras áreas de la lingüística. A lo largo de las décadas, la fraseología ha evolucionado, integrando enfoques diversos que incluyen tanto la descripción estructural de las unidades fraseológicas como el estudio de su uso en contextos comunicativos específicos.

Además, la fraseología ha mostrado su relevancia en campos aplicados como la traducción, la enseñanza de segundas lenguas y la lexicografía. En el ámbito de la traducción, las expresiones fijas y los modismos presentan retos particulares debido a las diferencias culturales y lingüísticas que pueden existir entre el idioma de origen y el de destino. En la enseñanza de idiomas, comprender y utilizar correctamente las unidades fraseológicas es esencial para alcanzar una competencia comunicativa plena.

Por otro lado, la investigación en fraseología también se ha beneficiado del desarrollo de nuevas tecnologías y corpus lingüísticos, que permiten un análisis más detallado y empírico de las expresiones fijas en grandes cantidades de datos. Esto ha permitido a los investigadores identificar patrones de uso, frecuencia y variación de las unidades fraseológicas, proporcionando una base más sólida para su estudio teórico y práctico.

### 2.4.2. Características generales de las unidades fraseológicas

Las palabras no aparecen aisladas en el enunciado, sino que se combinan con otros elementos. Para comprender y hacer una visión de lo que son estas combinaciones, vamos a seguir a la autora Velázquez Puerto (2018), quien establece un análisis de las unidades fraseológicas. Estas unidades fraseológicas son combinaciones establecidas y recurrentes de palabras que poseen un significado específico y son utilizadas de manera convencional en el lenguaje. El estudio de Velázquez Puerto nos permitirá explorar cómo estas unidades contribuyen a la riqueza y matices del lenguaje, así como su papel en la comunicación efectiva y en la comprensión de textos.

A pesar de la disparidad de concepciones y terminologías para la caracterización de las unidades fraseológicas, muchos autores (Corpas Pastor, López Roig, Mellado Blanco) coinciden en atribuir una serie de rasgos definitorios a las unidades fraseológicas:

- Idiomaticidad. Este rasgo implica que en muchas ocasiones no podemos deducir el significado de una expresión idiomática únicamente por la suma de significado de sus componentes. *Hablar por los codos* significa “hablar sin parar”. En este caso, no podemos entender el verdadero significado de la expresión simplemente analizando las palabras individuales “hablar” y “codos”.
- Lexicalización. Se trata del proceso por el cual una unidad fraseológica se incluye en la conciencia léxica de una comunidad lingüística, normalmente dado su uso reiterado. Un ejemplo sería *ser uña y carne*, que lo entendemos como “inseparables”.
- Fijación. Hace referencia al grado de estabilidad que presentan los componentes de una unidad fraseológica. Un ejemplo de fijación morfológica es *meter las narices en todo*, pues no podemos sustituirlo por el singular *\*metes la nariz en todo*.

### 2.4.3. Clasificación tipológica de las unidades fraseológicas

#### 2.4.3.1. Colocaciones

Las colocaciones son combinaciones relativamente estables y prefabricadas en la norma, es decir, sintagmas libres que han adquirido cierto grado de fijación debido a su uso repetitivo en la comunidad lingüística (Velázquez Puerto, 2018, p. 15). En el idioma encontramos ciertas rutinas o clichés que nos llevan a poner juntas determinadas palabras (Bosque, 2004, p. 80). Un ejemplo sería la base *silencio*, que se combina con los colocativos *sepulcral*, *hermético* o *intenso*. Son las más frecuentes, pero no las únicas posibles.

#### 2.4.3.2. Locuciones

Las locuciones son combinaciones relativamente estables de palabras y están fijadas por el sistema (Velázquez Puerto, 2018, p. 16). Tienen la función de una oración o de un elemento de esta. Su significado no es siempre deducible a través de la suma de los significados de sus componentes. Por ejemplo: *meter la pata* (locución verbal), *de vez en cuando* (locución adverbial) o *a pesar de* (locución preposicional).

#### 2.4.3.3. Enunciados fraseológicos

Los enunciados fraseológicos son unidades fraseológicas fijadas por el hablar y constituyen enunciados por sí mismos (Velázquez Puerto, 2018, p. 17). La configuración de los enunciados fraseológicos, a diferencia de las colocaciones y las locuciones, es inmutable: no puede haber modificación, intercambio, supresión o sustitución. Algunos ejemplos: *Más vale tarde que nunca*; *A mal tiempo, buena cara*; *El que mucho abarca, poco aprieta*.

A continuación, una tabla a modo de resumen:

|                          | Fijadas por | Fijación interna                     | Variación fraseológica       | Idiomatidad     |
|--------------------------|-------------|--------------------------------------|------------------------------|-----------------|
| Colocaciones             | la norma    | combinaciones prefabricadas estables | múltiples combinaciones      | escasa          |
| Locuciones               | el sistema  | combinaciones relativamente fijas    | casos puntuales de variación | diversos grados |
| Enunciados fraseológicos | el habla    | combinaciones fijas                  | no hay variación             | alta            |

Tabla 1. Resumen de rasgos definitorios de los tres grupos de unidades fraseológicas (Velázquez Puerto, 2018, p. 17).

#### 2.4.4. Análisis de la fraseología en la *Trilogía rural* de Lorca

##### 2.4.4.1. Bodas de sangre

En los epígrafes correspondientes al análisis de los esquemas metafóricos hemos podido acompañar los ejemplos con la trama de cada una de las obras. En este caso, como ya la conocemos, vamos a remitir a ejemplos concretos de unidades fraseológicas dentro de cada pieza teatral.

Las colocaciones son muy comunes en el habla popular. Dado que el teatro lorquiano está impregnado de esta modalidad lingüística, es habitual encontrar dichas combinaciones:

MADRE. No. No vamos a acabar. ¿Me puede alguien traer a tu padre? ¿Y a tu hermano? Y luego, el presidio. ¿Qué es el presidio? ¡Allí comen, allí fuman, allí tocan los instrumentos! Mis muertos llenos de hierba, sin hablar, **hechos polvo**; dos hombres que eran dos geranios... Los matadores, en presidio, frescos, viendo los montes...

(Lorca, 1933, p. 385)

En el contexto del teatro lorquiano y particularmente en la cita proporcionada, la colocación “hechos polvo” se utiliza para describir el estado de los muertos, sugiriendo que están completamente desintegrados y reducidos a polvo, lo que enfatiza su destrucción total y la irreversibilidad de la muerte. CORDE<sup>2</sup> recoge 81 coincidencias para “hecho polvo”, la mayoría del siglo XX, pero algunas fechadas en el siglo XVI. Muchas de ellas hacen referencia al sentido literal del polvo, mientras que otras lo utilizan metafóricamente: [...] “fue menester buscar otro tercero material que tuviese virtud de conservar, y hallóse que el que más puede ayudar a esto es el carbón bien hecho polvo”, de Diego Álava de Viamont (*El perfecto capitán*, 1590) o “¡Sus matrimonios desafortunados la habían hecho polvo!”, de Miguel Mihura (*Mis memorias*, 1948).

MUJER. Mi niño se duerme.

SUEGRA. Mi niño se calla.

MUJER. Caballo, mi niño tiene una almohada.

SUEGRA. Su **cuna de acero**.

MUJER. Su **colcha de holanda**.

(Lorca, 1933, p. 391)

En este fragmento de la obra encontramos otras colocaciones que hacen referencia al material con el que están confeccionados la cuna y la colcha. Se repite la estructura SUSTANTIVO + PREPOSICIÓN + SUSTANTIVO y, al emplear esta estructura repetitiva, Lorca crea un ritmo y una uniformidad en el diálogo, lo que contribuye a la musicalidad del texto y a la creación de una atmósfera poética. El uso de materiales tan diferentes (acero y holanda) subraya el contraste entre la dureza y la suavidad, la protección y el confort, la rigidez y la

---

<sup>2</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>>

delicadeza. De esta manera, Lorca utiliza estos materiales para añadir capas de significado al diálogo. El acero podría simbolizar una protección fría y severa, mientras que la holanda podría simbolizar un cuidado cálido y amoroso.

MADRE. Es que quisiera que ni a la viva ni a la muerta las conociera nadie. Que fueran como dos cardos, que ninguna persona los nombra y pinchan si llega el momento.

VECINA. Tienes razón. Tu hijo **vale mucho**.

MADRE. Vale. Por eso lo cuido. A mí me habían dicho que la muchacha tuvo novio hace tiempo.

(Lorca, 1933, p. 388)

En este ejemplo, la construcción “valer mucho” refiriéndose a una persona sirve para ensalzar lo intrínseco y las cualidades positivas del hijo de la madre. Es una colocación usada frecuentemente en español, pues la consulta “vales mucho” en CORDE tiene 13 coincidencias al buscarse el verbo en 2.<sup>a</sup> persona del singular, 399 coincidencias en 3.<sup>a</sup> persona del singular, “vale mucho”, y 54 coincidencias en el caso del infinitivo “valer mucho”.

En cuanto a las locuciones, también están muy presentes en esta obra. Encontramos locuciones verbales como “tener razón”, “ponerse a llorar”, “ponerse mal” o “darse las manos”. La mayoría de ellas las usamos cotidianamente en el lenguaje hablado y concretamente en la obra de Lorca hacen que los diálogos suenen naturales y cercanos al habla cotidiana, lo cual añade realismo a los personajes y situaciones.

Encontramos también locuciones adverbiales como:

LEONARDO. De allí vengo. ¿Querrás creer? Llevo más de dos meses poniendo herraduras nuevas al caballo y siempre se le caen. **Por lo visto** se las arranca con las piedras.

(Lorca, 1933, p. 392)

VECINA. Tendría ella quince años. Él se casó ya hace dos años con una prima de ella, **por cierto**. Nadie se acuerda del noviazgo.

(Lorca, 1933, p. 388)

Finalmente, *Bodas de sangre* también guarda una serie de enunciados fraseológicos que enriquecen el texto con su carácter expresivo y evocador.

NOVIA. (Fuerte.) ¡Mentira! ¡Mentira! ¿A qué viene aquí!

CRIADA. Vino.

NOVIA. ¡Cállate! ¡**Maldita sea tu lengua!**

(Lorca, 1933, p. 401)

Algunas unidades fraseológicas se basan con frecuencia en imágenes conceptuales y conservan su significado semántico, pero hay otras en las que su principal característica es su alto grado de expresividad y la estrecha relación de su significado con el contexto situacional. En este caso, “maldita sea tu lengua”, es una forma vehemente de reprocharle a alguien lo que ha dicho. No se trata de una maldición literal, sino de una manera de expresar disgusto o enfado por las palabras pronunciadas. Ya de por sí la expresión “maldita sea” tiene 174 coincidencias en CORDE, datando desde el siglo XIV.

MADRE. Cien años que yo viviera no hablaría de otra cosa. Primero, tu padre, que me olía a clavel y lo disfruté tres años escasos. Luego, tu hermano. ¿Y es justo y puede ser que una cosa pequeña como una pistola o una navaja pueda acabar con **un hombre, que es un toro?** No callaría nunca. Pasan los meses y la desesperación me pica en los ojos y hasta en las puntas del pelo.

(Lorca, 1933, p. 385).

Encontramos una pregunta retórica que encierra una expresión. Comparar a un hombre con un toro resalta la fuerza y vitalidad del ser humano, mientras que la pistola o la navaja representan la fragilidad de la vida y la facilidad con la que puede ser arrebatada.

En español conocemos el enunciado fraseológico “estar hecho un toro”, una locución verbal que se utiliza para describir a una persona que está físicamente fuerte, robusta y en buena forma. Esta frase proviene de la imagen del toro, un animal asociado con la fuerza, la virilidad y la resistencia física en muchas culturas. En CORDE encontramos tres resultados para la consulta “hecho un toro” y 18 coincidencias para “es un toro”. La más antigua pertenece al *Rimado de Palacio*, de Pedro López de Ayala, que data entre 1378 y 1406, lo que nos hace ver que esta expresión ya tiene una larga tradición en la lengua española. La mayoría de las coincidencias pertenecen a los siglos XIX y XX: “[...] ese Rodrigo es un toro

indómito y brutal”, de Ramón López Soler (*Los bandos de Castilla*, 1830), “El mar es un toro bravo”, de Juan Antonio de Zunzunegui (*El Chiplichandle. Acción picaresca*, 1940), o “¡Y menudo pajarraco que es un toro para eso!”, de José Bergamín (*Artículos*, 1923-1974).

A lo largo de la obra encontramos otras expresiones que también podemos relacionar con la fraseología. “Estar como una dalia”, dicho por la Mujer de Leonardo, personaje es consciente de la infidelidad de su marido y sufre en silencio. Representa la víctima colateral del amor prohibido entre Leonardo y la Novia. En esta expresión vemos que utiliza el nombre de una flor, lo que podemos relacionar con la expresión “estar como una rosa” o “fresca como una rosa”, fórmulas que usan el nombre de una flor para describir el estado emocional o físico de una persona. En CORDE encontramos 6 coincidencias con esta última, abarcando desde el siglo XVI al XX: “¡Toda venís sudada y fresca como una rosa!”, de Francisco Delicado (*La Lozana Andaluza*, 1528), “[...] pero contenta, sonriente, con hambre, fresca como una rosa”, de Jacinto Octavio Picón (*La hijastra del amor*, 1884) o “[...] objetó una mocita rubia, bonita y fresca como una rosa”, de Concepción Castella de Zavala (*Cruz de flores*, 1939).

MADRE. ¿Tú conoces a la novia de mi hijo?

VECINA. ¡Buena muchacha!

MADRE. Sí, pero...

VECINA. Pero quien la **conozca a fondo** no hay nadie. Vive sola con su padre allí, tan lejos, a diez leguas de la casa más cerca. Pero es buena. Acostumbrada a la soledad.

(Lorca, 1933, p. 388)

En este caso, “conocer a fondo” se trata de una colocación formada por VERBO + LOCUCIÓN ADVERBIAL. Únicamente la locución “a fondo” tiene 1369 coincidencias en CORDE, y la unidad fraseológica “conocer a fondo” cuenta con 58, datando la más última del siglo XVIII: “Es menester estar sobre el terreno para conocer a fondo lo que se ha adelantado”, Diego de Bohórquez (*Carta a Rodríguez Campomanes*, 1769).

#### 2.4.4.2. *Yerma*

En *Yerma* también encontramos distintos ejemplos de colocaciones. Estas combinaciones de palabras, como ya sabemos, aportan autenticidad y profundidad a los

diálogos, permitiendo al lector o espectador captar las sutilezas del drama y comprender mejor la complejidad de las relaciones y situaciones presentadas.

MARÍA. De la tienda.

YERMA. ¿De la tienda tan temprano?

MARÍA. **Por mi gusto** hubiera esperado en la puerta a que abrieran; y ¿a que no sabes lo que he comprado?

(Lorca, 1934, p. 451)

En este caso, “por mi gusto” es un sintagma preposicional que expresa la voluntad o preferencia personal de María, añadiendo un matiz de informalidad y cotidianidad al diálogo. En CORDE contamos con 114 coincidencias, presentes desde el siglo XVI: “[...] por divertirlos miraba algunos cuadros, que por mi gusto había mandado pintar en una galería”, Cosme Gómez de Tejada (*León prodigioso*, 1636).

VIEJA 1.<sup>a</sup>. ¿Yo? Yo no sé nada. Yo me he puesto **boca arriba** y he comenzado a cantar. Los hijos llegan como el agua. ¡Ay! ¿Quién puede decir que este cuerpo que tienes no es hermoso? Pisas, y al fondo de la calle relincha el caballo. ¡Ay! Déjame, muchacha, no me hagas hablar. Pienso muchas ideas que no quiero decir.

(Lorca, 1934, p. 456)

“Boca arriba” es una locución adverbial que se refiere a una postura corporal específica, donde alguien está recostado de espaldas mirando hacia arriba. Usamos comúnmente “boca arriba” y “boca abajo” para comunicar de manera precisa y visual la orientación del cuerpo, facilitando la comprensión de la situación física y emocional de los personajes en el contexto de una narrativa. En este caso, existen 356 casos de “boca arriba” en CORDE, muchas de ellas de los siglos XIX y XX, aunque la más antigua del siglo XIV: “Embíe allá al alguazil e que ge las torne todas boca arriba”, Anónimo (Privilegio dado por el rey don Enrique, 1367) o “Echado de bruces en la arena, o de boca arriba, abierto de piernas y de brazos”, de Alejo Carpentier (*El siglo de las luces*, 1962).

Yerma, hablando sobre Juan, afirma que no lo quiere, pero que es su única salvación. Al tratarse de su marido, es la única persona que puede hacerle madre y, por tanto, ofrecerle una salida, una solución o una esperanza en medio de su situación de infertilidad y descontento matrimonial. A pesar de su deseo por Víctor, Yerma es fiel y se mantiene

comprometida con su matrimonio, y aunque la tentación y la frustración la consumen, ella elige resistir y seguir adelante, aferrándose a la esperanza de que algún día se convierta en madre a través de su matrimonio con Juan.

VIEJA. Eres demasiado joven para oír consejo. Pero mientras esperas la gracia de Dios debes **ampararte en el amor de** tu marido.

YERMA. ¡Ay! **Has puesto el dedo en la llaga** más honda que tienen mis carnes.

DOLORES. Tu marido es bueno.

(Lorca, 1934, p. 480)

En este fragmento encontramos la locución “ampararse en el amor de”, el cual hace referencia a la dependencia emocional y el refugio en el afecto y apoyo del esposo. La Vieja sugiere que Yerma, la protagonista, debe encontrar consuelo y protección en el amor de su marido mientras espera una bendición divina, posiblemente relacionada con la maternidad que tanto anhela.

Por otro lado, “poner el dedo en la llaga” o “meter el dedo en la llaga” es una expresión muy frecuente en español que significa señalar o destacar un punto sensible o doloroso en una situación o en las emociones de alguien. En este contexto, cuando la vieja dice que Yerma es demasiado joven para oír consejo pero que mientras espera la gracia de Dios debe ampararse en el amor de su marido, está tratando de consolar a Yerma y ofrecerle una guía para sobrellevar su situación de infertilidad y desesperación. Sin embargo, la respuesta de la protagonista da a entender que la vieja ha tocado un tema extremadamente sensible. La expresión sugiere que el consejo de la vieja ha resaltado el dolor más profundo y crudo que Yerma siente. En CORDE encontramos 53 casos para “dedo en la llaga”, y más concretamente 10 coincidencias para “poner el dedo en la llaga”.

#### **2.4.4.3.    *La casa de Bernarda Alba***

CRIADA. ¿Han venido todos sus parientes?

PONCIA. Los de ella. La gente de él la odia. Vinieron a verlo muerto, y le **hicieron la cruz**.

(Lorca, 1936, p. 553)

En este otro fragmento, aparece la locución verbal “hacer la cruz”. En un sentido figurado y social, “hacer la cruz a alguien” significa repudiar, romper toda relación y considerarlo como una persona non grata. En este caso, implica que los parientes del difunto han rechazado a Bernarda, probablemente debido a su carácter y acciones, y no desean mantener ningún vínculo con ella.

MARTIRIO. ¡Invenciones de la gente! Una vez estuve en camisa detrás de la ventana hasta que fue de día, porque me avisó con la hija de su gañán que iba a venir, y no vino. Fue todo cosa de lenguas. Luego se casó con otra que tenía más que yo.

AMELIA. ¡Y fea como un demonio!

MARTIRIO. ¡Qué les importa a ellos la fealdad! A ellos les importa la tierra, las yuntas y una perra sumisa que les dé de comer.

(Lorca, 1936, p. 563)

Martirio tuvo un pretendiente que finalmente se casó con otra mujer, a la que etiquetan como “fea como un demonio”. La expresión comparativa “como un demonio” tiene 61 coincidencias en CORDE, muchas de ellas acompañadas por un adjetivo: “el Marcones era díscolo, rebeldote y soez, como un demonio”, de José María de Pereda (*La puchera*, 1889), “El presidente, sobre todo, estaba emperrado como un demonio en los sesenta duros”, de José María de Pereda (*El tirano de la aldea*, 1876) o “Se llama Adolfo y es listo como un demonio”, de Alfonso Martínez Carrasco (*¡Pero mató a un burgués*, 1932).

#### 2.4.4.4. Expresiones alusivas a Dios

Si algo tienen en común las tres obras pertenecientes a la *Trilogía rural* de Federico García Lorca, son las expresiones alusivas a Dios.

En estas obras, Dios se convierte en un símbolo omnipresente que permea todos los aspectos de la vida de los personajes. Desde las restricciones impuestas por la moral religiosa hasta las esperanzas y desesperanzas que inspira la fe, Lorca utiliza las referencias religiosas para profundizar en la psicología de sus personajes y en la atmósfera opresiva y fatalista que caracteriza a sus tragedias.

La siguiente tabla recoge las principales expresiones registradas en las tres obras:

| <i>Bodas de sangre</i>                                                                                                                                                             | <i>Yerma</i>                                                                                                                                                                 | <i>La casa de Bernarda Alba</i>                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anda con Dios</li> <li>- Por Dios</li> <li>- Vayan ustedes con Dios</li> <li>- Que Dios la bendiga</li> <li>- Bendito sea Dios</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anda con Dios</li> <li>- Dios me ampare</li> <li>- De la mano de dios</li> <li>- ¡Dios mío!</li> <li>- La gracia de Dios</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alabado sea Dios</li> <li>- ¡Por Dios!</li> <li>- Vaya usted con Dios</li> <li>- ¡Dios mío!</li> </ul> |

Tabla 2. Expresiones relacionadas con Dios en la *Trilogía rural*.

### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA DE ABP**

#### **3.1. *Justificación de la propuesta***

Siguiendo las palabras de Sevilla Muñoz y Barbadillo de la Fuente (2004), conocer bien una lengua supone conocer al máximo sus distintas manifestaciones lingüísticas, entre ellas los refranes, principales representantes de la lengua popular durante muchos siglos. Ahora bien, si nos atenemos al currículo de Educación Secundaria, ¿tiene un lugar la fraseología?

En todos los libros de texto podemos encontrar un índice que nos indica los contenidos que vamos a poder encontrar en su interior: lecturas, ortografía, expresión oral y escrita, literatura, por ejemplo. La fraseología no suele estar presente en estos listados de ítems que se enfocan más en aspectos académicos y estructurales del contenido. Sin embargo, estas son áreas importantes dentro del estudio del lenguaje y la comunicación y a menudo se abordan de manera más implícita o a través de ejemplos en las secciones de literatura o expresión escrita, no como un apartado en sí.

Las metáforas, por su parte, suelen incluirse de manera más frecuente en la enseñanza de la literatura. Normalmente, se introducen como herramientas estilísticas utilizadas por los autores para enriquecer sus textos, y los estudiantes son instruidos en su identificación e interpretación. Aun así, tanto la fraseología como el estudio de las metáforas merecen un tratamiento más explícito y sistemático en el currículo de Secundaria.

El objetivo de esta propuesta didáctica es dar lugar a un enfoque más integral y completo del lenguaje, que además de los aspectos gramaticales y académicos, también aborde la riqueza y la diversidad del uso del lenguaje en diferentes contextos y situaciones de la vida real. Al incluir las metáforas y la fraseología en la enseñanza, se permite a los estudiantes comprender la estructura y el significado literal de las palabras y las oraciones, además de apreciar la profundidad cultural y la creatividad lingüística que subyace en las expresiones idiomáticas y los refranes.

Todo esto contribuye a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, permitiéndoles no solo comprender, sino también producir y utilizar el lenguaje de manera efectiva y apropiada en diversas situaciones comunicativas. La mayoría de las relaciones que se dan en el aula son a través de la comunicación oral (Vásquez et al., 2014, p. 2), sin embargo, siempre se ha prestado más atención a la comunicación escrita, enseñando y evaluando al alumno de manera formal y sistemática en cuanto a lectura y escritura. Esto va

cambiando porque cada vez más se reconoce la importancia de las habilidades orales para el desarrollo del estudiante.

Los avances tecnológicos también han influido en este cambio (Contreras, 2011, p. 111). Las herramientas digitales y las plataformas de aprendizaje en línea facilitan y fomentan la participación a través de la comunicación verbal. Además, tanto el actual enfoque por competencias, como la comunicación efectiva, la colaboración y el pensamiento crítico, ha llevado a las instituciones educativas a integrar más actividades orales en el currículo.

A través del planteamiento de esta propuesta didáctica vamos a desglosar diversos elementos en los que prima la comunicación oral y la colaboración entre compañeros. Nos centraremos en estrategias como el trabajo en grupos pequeños, debates dirigidos, presentaciones orales y el uso de tecnología para fomentar la interacción verbal, todo ello para hacer de nuestro alumnado comunicadores competentes y colaboradores eficaces en cualquier ámbito de su vida.

### **3.2. Contexto de la propuesta**

Esta propuesta didáctica se adscribe al contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en concreto nos dirigimos a una clase ficticia de 4.º curso de 28 alumnos. El ambiente de esta clase es cálido y colaborativo, aunque necesita constantemente de estímulos llamativos y actividades atractivas para no aburrirse.

El grupo se presenta bastante heterogéneo, ya que podemos encontrar en él a tres alumnos repetidores, y varios casos de alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo (NEAE) y con necesidades educativas especiales (NEE): un alumno con síndrome de Asperger, una alumna con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) y una incorporación tardía al sistema educativo español de un alumno procedente de Ucrania.

En cuanto al comportamiento general de la clase, a pesar de la variedad de perfiles y personalidades presentes, se observa un ambiente de respeto mutuo y colaboración. La mayoría de los alumnos y alumnas muestran un interés activo en las actividades propuestas, participando de manera constructiva y mostrando disposición para colaborar con sus compañeros. Se destacan algunos líderes naturales dentro del grupo, quienes incentivan la participación de sus compañeros y contribuyen positivamente al desarrollo de las actividades. Otros compañeros, por el contrario, tienden a participar menos, por lo que hay que encontrar estrategias para motivar su participación y asegurarse de que se sientan incluidos, tanto en las explicaciones como en las actividades y proyectos.

### **3.3. Concreción curricular**

En este contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), la propuesta didáctica se sustenta legalmente en la normativa educativa vigente:

- **Ley Orgánica 3/2020**, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- **Real Decreto 217/2022**, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- **Decreto 102/2023**, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- **Orden de 30 de mayo de 2023**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.

#### **3.3.1. Objetivos de etapa**

Según el Real Decreto 217/2022, los objetivos son los “logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave”. Con esta programación didáctica trabajaremos:

- d)** Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e)** Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
- g)** Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

**h)** Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

**j)** Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

### **3.3.2. Saberes básicos**

De acuerdo con el Real Decreto 217/2022, los saberes básicos son los “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas”.

Los saberes básicos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para 4.º de ESO serán nuestro marco de referencia a la hora de concretar las actividades didácticas en esta propuesta didáctica. Son cuatro:

- **A. La lengua y sus hablantes:** describe la diversidad lingüística del mundo y la realidad plurilingüe y pluricultural de España. Se analiza el origen y el desarrollo de las lenguas, combatiendo estereotipos y prejuicios para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.
- **B. Comunicación:** compila los saberes implicados en la comunicación oral y escrita, además de la alfabetización mediática e informacional. Todo ello se vertebra a través de la realización de tareas de producción, recepción y análisis crítico de textos.
- **C. Educación literaria:** pretende consolidar el hábito lector, conformar la propia identidad lectora, desarrollar habilidades de interpretación de textos literarios y conocer algunas obras y autores relevantes, tanto andaluces como españoles y universales, estimulando también la escritura creativa.
- **D. Reflexión sobre la lengua:** persigue la reflexión del sistema lingüístico, a partir de hipótesis, investigación, creación de generalizaciones y contraejemplos, contrastando también con otras lenguas. La lengua como sistema ha de apreciarse en constante construcción y evolución.

En este proyecto, los saberes protagonistas serán la Comunicación y la Educación literaria. Fomentaremos la comunicación oral, pues favorece las relaciones personales, profesionales y sociales, y su enseñanza/aprendizaje ha de tener un papel prioritario en el ámbito educativo (Garrán y Antolínez, 2017, p. 48). Por otra parte, a través de la Educación literaria nos enmarcaremos en el autor Federico García Lorca.

### 3.3.3. Competencias clave

Las competencias clave son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea. Son un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que todo individuo debe adquirir a lo largo de su formación educativa con el fin de lograr su desarrollo personal y una ciudadanía activa.

A través de esta programación didáctica pretendemos desarrollar las siguientes:

| Competencia                                                 | Descripción                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Competencia en comunicación lingüística (CCL)</b>        | Constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. A través de esta competencia se pretende interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en distintos contextos.                                        |
| <b>Competencia digital (CD)</b>                             | Implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las TIC, tanto para el aprendizaje como para el trabajo y la participación e interacción en la sociedad. En ella incluimos la alfabetización e información de datos, la comunicación y la creación de contenidos digitales.                    |
| <b>Competencia emprendedora (CE)</b>                        | Se relaciona con el desarrollo de un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, aportando estrategias para detectar necesidades y oportunidades. Esta competencia permitirá el desarrollo de la imaginación, la reflexión ética, el pensamiento estratégico y la crítica constructiva, entre otros. |
| <b>Competencia en conciencia y expresión cultural (CCE)</b> | Supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas. Es un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas.                                                            |

Tabla 3. Competencias clave.

### 3.3.4. Competencias específicas

Si bien las competencias clave afectan a todas las materias del currículo, las competencias específicas son aquellas correspondientes a cada asignatura en particular. En el caso de Lengua Castellana y Literatura son diez, estrechamente relacionadas con las competencias clave ya mencionadas. Para cada competencia específica se formulan una serie de criterios de evaluación que sirven para establecer el nivel de desempeño esperado en su adquisición.

A la hora de programar se ha de tener en cuenta la concreción de las competencias clave mediante los descriptores del perfil de salida. En el caso de Lengua Castellana y Literatura, cada una de las diez competencias específicas se relacionan con determinados descriptores que nos orientarán hacia el cumplimiento y vinculación de dichas competencias con las clave y por consiguiente, con el perfil de salida. Una vez alcanzado este, conseguirán los objetivos de etapa necesarios para obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria.

Estos criterios tienen un enfoque competencial, atendiendo tanto a los procesos como a los productos, por lo que se requiere del uso de herramientas e instrumentos de evaluación variados. La finalidad es que a lo largo del curso hayan trabajado todos los criterios de evaluación para cumplir con los saberes básicos incluidos en el currículo.

Las competencias específicas que vamos a trabajar en esta propuesta didáctica se detallan a continuación:

| Competencia específica                                                                          | Criterios de evaluación                                                                                                                                                                             | Saberes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>3</b><br><br><b>Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia y cohesión</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>3.1.</b> Realizar exposiciones orales de cierta complejidad y extensión.</li><li>- <b>3.2.</b> Participar activamente en interacciones orales.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>LCL.4.B.1.</b> Componentes del hecho comunicativo: formalidad.</li><li>- <b>LCL.4.B.3.1.</b> Interacción oral y escrita formal e informal. Escucha activa. Cooperación conversacional.</li><li>- <b>LCL.4.B.3.3.</b> Producción oral formal: planificación y búsqueda de información,</li></ul> |

|                                |                                 |                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                |                                 | <p>textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>LCL.4.B.4.3.</b> Mecanismos de cohesión.</li> </ul> |
| <b>Descriptores operativos</b> | CCL1, CCL3, CCL5, CD2, CD3, CC2 |                                                                                                                                                                                        |

Tabla 4. Competencia específica 3.

| Competencia específica                                                                     | Criterios de evaluación                                                                                                                                                                                                                               | Saberes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>4</b></p> <p><b>Comprender e interpretar textos escritos con sentido crítico</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>4.1.</b> Comprender e interpretar el sentido, la estructura y la intención de los textos escritos.</li> <li>- <b>4.2.</b> Valorar críticamente el contenido y la forma de los textos escritos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>LCL.4.B.1.</b> Componentes del hecho comunicativo: interpretación de intenciones.</li> <li>- <b>LCL.4.B.3.1.</b> Interacción oral y escrita formal e informal.</li> <li>- <b>LCL.4.B.3.4.</b> Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes.</li> <li>- <b>LCL.4.B.3.6.</b> Alfabetización mediática e informacional: búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia.</li> </ul> |
| <b>Descriptores operativos</b>                                                             | CCL2, CCL3, CCL5, CD1, CC3                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Tabla 5. Competencia específica 4.

| Competencia específica                                                        | Criterios de evaluación                                                                                                                                                                                  | Saberes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>8</p> <p><b>Leer y valorar obras literarias del patrimonio andaluz</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>8.1.</b> Lectura e interpretación de textos literarios.</li> <li>- <b>8.2.</b> Establecer vínculos con otros textos o manifestaciones artísticas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>LCL.4.B.3.4.</b> Comprensión lectora.</li> <li>- <b>LCL.4.B.3.5.</b> Producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes.</li> <li>- <b>LCL.4.C.1.4.</b> Expresión de la experiencia lectora.</li> <li>- <b>LCL.4.C.1.5.</b> Establecer vínculos de manera argumentada entre la obra leída y aspectos de la actualidad.</li> <li>- <b>LCL.4.C.2.7.</b> Procesos de indagación en torno a las obras leídas</li> </ul> |
| <b>Descriptorios operativos</b>                                               | CCL1, CCL4, CC1                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Tabla 6. Competencia específica 8.

### 3.4. Metodología: el Aprendizaje Basado en Proyectos

#### 3.4.1. Bases pedagógicas

Hace más de tres décadas surgió en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster en Canadá una nueva propuesta educativa que se apartaba del enfoque tradicional centrado en el profesor como la autoridad en un área específica del conocimiento. En este enfoque alternativo es el Aprendizaje Basado en Proyectos o Problemas (en adelante ABP), en el que los estudiantes asumen un papel más activo en su aprendizaje, participando en la definición de objetivos, la creación de materiales didácticos, la organización de los contenidos y la evaluación del aprendizaje. (González & del Valle, 2008, p. 12).

Investigaciones han demostrado que el ABP puede mejorar el rendimiento académico y la satisfacción de los estudiantes. Por ejemplo, un estudio de Strobel y van Barneveld (2009) concluyó en que los estudiantes que participaron en programas basados en ABP obtuvieron mejores resultados en la aplicación de conocimientos y habilidades en

comparación que aquellos que siguieron métodos tradicionales. Además, los estudiantes reportaron sentirse más preparados para enfrentar situaciones del mundo real y valoraron positivamente su experiencia educativa.

De este modo, el rol del profesor y del alumnado se ve modificado significativamente. Siguiendo la línea de caracterizar el sistema por comparación, Kenley (1999), desde la experiencia del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), describe las principales diferencias entre métodos convencionales y el ABP:

| <b>Elementos del aprendizaje</b>                                                           | <b>En el aprendizaje convencional</b>          | <b>En el ABP</b>                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Responsabilidad de generar el ambiente de aprendizaje y los materiales de enseñanza</b> | Es preparado y presentado por el profesor.     | La situación de aprendizaje la presenta el profesor, mientras que los alumnos seleccionan y generan el material de aprendizaje. |
| <b>Secuencia en el orden de las acciones para aprender</b>                                 | Determinadas por el profesor.                  | Los alumnos tienen una participación activa en la creación de esta secuencia.                                                   |
| <b>Momento en el que se trabaja en los problemas y ejercicios</b>                          | Después de presentar el material de enseñanza. | Antes de presentar el material que se ha de aprender.                                                                           |
| <b>Responsabilidad de aprendizaje</b>                                                      | Asumida por el profesor.                       | Los alumnos asumen un rol activo y responsable en su propio aprendizaje.                                                        |
| <b>Presencia del experto</b>                                                               | El profesor representa la imagen del experto.  | El profesor actúa como un tutor, sin ejercer un rol directivo, formando parte del grupo de aprendizaje.                         |
| <b>Evaluación</b>                                                                          | Determinada y ejecutada por el profesor.       | El alumno juega un papel activo en su evaluación y la                                                                           |

|  |  |                         |
|--|--|-------------------------|
|  |  | de su grupo de trabajo. |
|--|--|-------------------------|

Tabla 7. Elementos del aprendizaje en sistemas convencionales y el ABP

De esta manera, el ABP supone un enfoque integral que impulsa el dominio de contenidos académicos y también el desarrollo de habilidades prácticas y socioemocionales necesarias para el éxito en la vida personal y profesional. Representa una innovación significativa en el campo de la educación, promoviendo un aprendizaje más activo y centrado en el estudiante.

Esta metodología también ofrece beneficios significativos para la salud mental y el bienestar de los estudiantes. Al crear un entorno de aprendizaje más flexible y personalizado, disminuye el estrés vinculado a los métodos de enseñanza tradicionales, que suelen centrarse en la memorización y los exámenes. En cambio, el ABP valora el proceso de aprendizaje y la colaboración, lo que puede aumentar la satisfacción y el compromiso de los estudiantes con su educación.

Sin embargo, implementar este tipo de enseñanza presenta desafíos. Requiere un cambio significativo en la cultura educativa y en las prácticas pedagógicas. Los docentes deben estar capacitados en sus áreas de especialización y además en técnicas de facilitación y en la creación de entornos de aprendizaje colaborativos. Además, las instituciones deben proporcionar los recursos necesarios para apoyar este enfoque, incluyendo tiempo, materiales, y espacios adecuados para la colaboración.

A pesar de estos desafíos, el ABP ha demostrado ser una estrategia educativa efectiva en diversos contextos. Escuelas y universidades de todo el mundo están adoptando este enfoque para preparar mejor a los estudiantes para las demandas del siglo XXI. La evidencia sugiere que, cuando se implementa de manera adecuada, el ABP puede transformar la educación y equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para ser aprendices de por vida, innovadores, y líderes en sus comunidades (Savery, 2005, p. 8).

### 3.4.2. Agrupamiento

En consonancia con las actividades y la metodología que vamos a seguir en la presente propuesta didáctica, vamos a diferenciar diferentes tipos de agrupamientos:

- **Trabajo en grupo completo.** Explicación de saberes, planteamiento de trabajos y puesta en común de ideas y opiniones. En las sesiones se producen constantes intercambios de ideas para que los estudiantes puedan compartir sus perspectivas y

reflexionar colectivamente sobre los problemas ambientales y las posibles soluciones. Esto fomenta la comunicación, el pensamiento crítico y el respeto por las opiniones de los demás.

- **Trabajo individual.** Adaptado a las necesidades y a los ritmos de cada alumno. Los estudiantes trabajarán de manera autónoma en partes del proyecto que requieran investigación personal, reflexión y desarrollo de habilidades específicas. Cada alumno tendrá la oportunidad de profundizar en los aspectos que más le interesen o que necesiten reforzar.
- **Trabajo cooperativo.** Los estudiantes trabajarán en equipos pequeños para abordar tareas y proyectos que requieran la colaboración y el esfuerzo conjunto, todo orientado a favorecer la socialización y la cooperación entre el alumnado, así como la resolución conjunta de actividades, tareas, situaciones...

### 3.4.3. Plan lector

Uno de los principales propósitos de nuestra labor docente es promover en los estudiantes el gusto por la lectura como una experiencia gratificante, así como incentivar el uso de la biblioteca y el acceso a una variedad de libros y materiales de lectura. En este contexto, el Plan Lector se refiere a un conjunto de estrategias diseñadas para fortalecer las habilidades de lectura y para inspirar a los estudiantes a disfrutar de esta actividad como una fuente de satisfacción personal.

De acuerdo con el Real Decreto 217/2022, se debe dedicar un tiempo a la lectura “en la práctica docente de todas las materias”. En esta línea, las Instrucciones de 24 de julio de 2013 reconocen la importancia del tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

En relación con nuestra propuesta didáctica, fomentaremos la lectura a través de pasajes concretos de Federico García Lorca, los cuales servirán para conocer su estilo literario, explorar sus temas recurrentes y profundizar en su contribución al panorama cultural y literario. Implementaremos rincones de lectura dedicados a obras específicas como *Bodas de sangre*, *La casa de Bernarda Alba*, *Yerma* y *Romancero gitano*, donde los estudiantes podrán leer, analizar y discutir fragmentos seleccionados.

Estos rincones nos proporcionarán un espacio para la lectura individual y la reflexión y además fomentarán el trabajo en grupo mediante actividades como la dramatización de escenas o debates sobre los personajes y sus motivaciones. Además, se incorporarán talleres de escritura creativa donde los alumnos podrán emular el estilo de Lorca, desarrollando así

sus propias voces literarias y profundizando en el conocimiento de las técnicas poéticas y narrativas del autor. Con estas estrategias, se pretende acercar a los estudiantes a la obra de Lorca y cultivar un amor duradero por la literatura y las artes.

#### **3.4.4. Recursos y materiales**

La selección de recursos y materiales son los propios que podemos encontrar en cualquier centro promedio de Andalucía.

En cuanto a los materiales físicos, precisamos de los propios de la docencia:

- Pizarra y pizarra digital: Para la presentación de información, explicación de conceptos y la realización de actividades interactivas en el aula.
- Cañón proyector: Para proyectar presentaciones, vídeos y otros recursos visuales que apoyen la comprensión de los contenidos.
- Ordenador de sobremesa: Utilizado por el docente para preparar y presentar materiales, así como para coordinar el uso de las herramientas digitales.
- Carro de ordenadores portátiles: Para que los estudiantes puedan realizar investigaciones, trabajar en sus proyectos y editar sus pódcast de manera individual o en grupos pequeños.
- Aula TIC: Espacio equipado con tecnología especializada donde los estudiantes pueden trabajar en sus proyectos multimedia, incluyendo la grabación y edición de pódcast.
- Micrófonos y auriculares: Esenciales para la grabación de pódcast de alta calidad. Pueden ser compartidos entre los estudiantes en el aula TIC.
- Libros y enciclopedias: Recursos impresos disponibles en la biblioteca del centro para complementar la investigación digital.

Por otra parte, los materiales digitales necesarios serán plataformas como:

- Plataformas de vídeo (YouTube): Para buscar y utilizar vídeos educativos que complementen los contenidos teóricos y ofrezcan ejemplos prácticos.
- Herramientas de diseño gráfico (Canva): Para que los estudiantes creen gráficos, infografías y otros materiales visuales que acompañen sus proyectos y presentaciones.
- Página web del instituto: Donde se publicarán los proyectos finales, incluyendo los pódcast, para que estén disponibles para toda la comunidad educativa.
- Google Classroom: Plataforma para la gestión del curso, donde el docente puede subir materiales, asignar tareas, y facilitar la comunicación y el intercambio de información entre los estudiantes y el docente.

- Software de edición de audio (Audacity o similar): Para la grabación y edición de los pódcast. Este software debe estar instalado en los ordenadores del aula TIC.
- Plataformas de colaboración (Google Drive, Microsoft OneDrive): Para que los estudiantes puedan trabajar en documentos compartidos y almacenar sus archivos de manera segura y accesible desde cualquier lugar.

### 3.5. *Secuenciación didáctica*

El desarrollo de esta propuesta didáctica se dará a lo largo de seis sesiones, cada una de ellas con una duración de 50-60 minutos aproximadamente. Además, partiendo de la clasificación de tipologías de actividades propuesta por Granado (2001), las actividades de las sesiones se van a estructurar de la siguiente forma:

| Actividad                                   | Aplicación                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AI:</b> actividad de inicio              | Presentan la situación y ponen en contexto al alumnado y despiertan su interés.                                                                                                                                             |
| <b>AM:</b> actividad de motivación          | Al igual que las de inicio, despiertan el interés del alumnado, pero se realizan en diferentes momentos de la propuesta.                                                                                                    |
| <b>ACP:</b> actividad de contenidos previos | En relación con el objeto de estudio, intentan que los discentes tomen conciencia de lo que saben, piensan o han vivido. El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el aprendiente establece una relación con sentido. |
| <b>AD:</b> actividad de desarrollo          | Suponen el grueso de la secuencia didáctica. Su función es la de facilitar al alumnado el alcance de las competencias a través del trabajo de los saberes correspondientes.                                                 |
| <b>AC:</b> actividad de consolidación       | Tareas de recapitulación de lo aprendido. Buscan consolidar aprendizajes y facilitar el proceso de reestructuración de las ideas.                                                                                           |
| <b>AA:</b> actividad de ampliación          | Enfocadas a los alumnos que, por su interés particular o por                                                                                                                                                                |

|                                  |                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | su nivel, pueden profundizar en ciertos aspectos de la situación de un modo más complejo.                                                                                |
| <b>AR:</b> actividad de refuerzo | Permiten expresamente abordar las lagunas detectadas en el proceso de aprendizaje. Pueden dirigirse al grupo o a los alumnos que hayan mostrado una especial dificultad. |

Tabla 8. Clasificación de las actividades (Granado, 2001).

### 3.5.1. Sesión 1

La primera sesión será una inmersión en el universo creativo de uno de los más grandes poetas y dramaturgos de la literatura española: Federico García Lorca. Durante esta clase introductoria, exploraremos la vida, obra y legado de este escritor, cuya producción literaria ha dejado una profunda huella en nuestra cultura.

De esta manera, la primera actividad consistirá en el visionado de un [vídeo de Youtube acerca del autor](#)<sup>3</sup>. Este vídeo de aproximadamente seis minutos nos proporcionará unas nociones básicas sobre Lorca.

A continuación, el grueso de esta sesión irá dedicado a una tarea que consistirá en la elaboración de una infografía sobre el autor que estamos estudiando. Para ello, necesitaremos trabajar en grupos y con ordenadores. Se mostrarán algunos ejemplos de infografías ya realizadas para tener como referencia (ver [Anexo 6.1.](#)), y además se propondrá el uso de la herramienta [Canva](#).

El propósito de esta actividad es que los alumnos profundicen en la vida y obra del autor granadino mientras desarrollan habilidades de investigación, síntesis de información y diseño gráfico. Por tanto, cada grupo se dedicará a investigar diferentes aspectos de la vida y obra de García Lorca, como su biografía, sus principales obras literarias, su contexto histórico y cultural, su influencia en la literatura y el arte, entre otros temas relevantes.

| Resumen de la SESIÓN 1 |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción al tema. Familiarizar a los estudiantes con la vida y obra de Federico García Lorca.</li> <li>- Desarrollar habilidades de síntesis y de diseño.</li> <li>- Fomentar el trabajo en grupo.</li> </ul> |

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=9-hXhnlscj4&t=5s>

|                              |                                                                                                                                                                           |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Agrupamiento</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo cooperativo. Grupos de cuatro alumnos/as.</li> </ul>                                                                     |
| <b>Materiales y recursos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos informáticos: Youtube y Canva.</li> </ul>                                                                               |
| <b>Tipo de actividades</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- AI: visionado de un vídeo sobre la vida y obra de Lorca.</li> <li>- AC: realización de una infografía sobre el autor.</li> </ul> |

### 3.5.2. Sesión 2

Para empezar la segunda sesión facilitaremos a nuestro alumnado un texto (ver [Anexo 6.2.](#)) y, sin explicación alguna, tendrán que leerlo individualmente. El propósito es que los estudiantes descubran por sí mismos la peculiaridad del texto: está lleno de frases hechas y expresiones idiomáticas.

A continuación, haremos una mesa redonda para hablar sobre este tema. Invitaremos a los estudiantes a compartir las frases hechas que conocen y a discutir dónde las han aprendido. Así, los estudiantes tendrán la oportunidad de compartir sus experiencias personales y sus conocimientos sobre las frases hechas y expresiones idiomáticas que utilizan en su vida diaria.

Seguiremos usando los grupos que empleamos en la sesión anterior para que vayan haciendo una recopilación de las expresiones que surjan. Cada grupo será responsable de registrar las frases hechas y expresiones que los estudiantes mencionen durante la discusión.

Además, les pediremos a los grupos que clasifiquen las expresiones recopiladas según su origen o tema, como expresiones relacionadas con el tiempo, el amor, el trabajo, la comida, entre otros. Esto ayudará a organizar la información de manera más efectiva y a identificar patrones o tendencias en el uso de las frases hechas.

| <b>Resumen de la SESIÓN 2</b> |                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y comprender las frases hechas y expresiones idiomáticas.</li> <li>- Fomentar la participación y el intercambio de ideas.</li> </ul> |
| <b>Agrupamiento</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo individual.</li> <li>- Trabajo cooperativo. Grupos de cuatro alumnos/as.</li> </ul>                                                      |

|                              |                                                                                                                                                |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Materiales y recursos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Material de escritura para la elaboración de la lista de expresiones.</li> </ul>                      |
| <b>Tipo de actividades</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ACP: mesa redonda.</li> <li>- AM: elaboración de una lista de expresiones y frases hechas.</li> </ul> |

### 3.5.3. Sesión 3

La tercera sesión servirá para unir los conocimientos que hemos ido adquiriendo en las dos anteriores, es decir, vamos a unir a Federico García Lorca y a la fraseología.

Para ello, facilitaremos a nuestro alumnado una selección de textos en los que tendrán que encontrar distintas expresiones idiomáticas, además de ir identificando las metáforas que vayan apareciendo. Nuestro objetivo es que los estudiantes identifiquen las expresiones idiomáticas en los textos seleccionados, y que también profundicen en su significado y en su contexto de uso. Para ello, analizaremos cada expresión y metáfora encontrada, discutiendo su origen, sus posibles interpretaciones y su relevancia en el trabajo literario de García Lorca.

Trabajarán por grupos, de modo que fomentaremos nuevamente la colaboración y el intercambio de ideas entre los estudiantes. Cada grupo tendrá que presentar los ejemplos que ha encontrado, además de crear un texto en el que estas expresiones se integren de manera coherente y creativa. Este texto puede adoptar diferentes formas literarias, como un poema, un relato corto o una escena teatral, y deberá reflejar la sensibilidad y el estilo característicos de la obra de Federico García Lorca.

| <b>Resumen de la SESIÓN 3</b> |                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar el uso de metáforas y expresiones idiomáticas en la obra de García Lorca.</li> <li>- Fomentar la creatividad literaria.</li> <li>- Promover el trabajo en grupo y la colaboración.</li> </ul> |
| <b>Agrupamiento</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo cooperativo. Grupos de cuatro alumnos/as.</li> </ul>                                                                                                                                           |
| <b>Materiales y recursos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Material de escritura para la elaboración de la lista de expresiones y la creación de un texto.</li> </ul>                                                                                             |
| <b>Tipo de actividades</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- AM y AD: búsqueda de expresiones.</li> <li>- AC: creación de un texto con las expresiones</li> </ul>                                                                                                   |

|  |              |
|--|--------------|
|  | encontradas. |
|--|--------------|

### 3.5.4. Sesión 4

Nos sumergimos en la cuarta sesión y llega el momento de conectar todo lo que hemos visto con la actualidad de nuestro alumnado. Lo primero que haremos será ver un vídeo de Youtube llamado [Diccionario malagueño](https://www.youtube.com/watch?v=oUBs_XMc-J4)<sup>4</sup>, que en el que escucharemos a varios actores explicar expresiones típicas de Málaga que aparecen en una serie de televisión.

A partir de esto, haremos una tertulia pedagógica en la que comentaremos las distintas expresiones que aparecen en el vídeo, opinando sobre aquellas que conocemos y aquellas que no. También se animará a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de preservar y valorar la diversidad lingüística y cultural, así como a considerar cómo el lenguaje influye en la identidad individual y colectiva.

Tras esto, cada grupo tendrá que realizar su propio *Diccionario de expresiones*. Tendrán que recopilar las expresiones que hemos estado viendo a lo largo de las sesiones, además de otras que averigüen haciendo entrevistas a sus familiares y amigos. Cuanta más riqueza, mejor. Para cada expresión seleccionada, los estudiantes deberán proporcionar una definición clara y concisa que explique su significado. Además, deberán incluir ejemplos de cómo se utiliza la expresión en contexto, ya sea en una frase o en una situación específica.

Al crear su propio *Diccionario de expresiones*, los estudiantes estarán fortaleciendo su comprensión del lenguaje y la cultura, y también desarrollando habilidades de investigación, organización y presentación. Además, tendrán un recurso útil que podrán utilizar para enriquecer su vocabulario y mejorar su comprensión del idioma.

| Resumen de la SESIÓN 4       |                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de habilidades de investigación, realización de entrevistas.</li> <li>- Planificación y selección de textos.</li> <li>- Interacción entre compañeros.</li> <li>- Creación de un diccionario.</li> </ul> |
| <b>Agrupamiento</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo cooperativo. Grupos de cuatro alumnos/as.</li> </ul>                                                                                                                                                       |
| <b>Materiales y recursos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos informáticos: Youtube y Canva.</li> </ul>                                                                                                                                                                 |

<sup>4</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=oUBs\\_XMc-J4](https://www.youtube.com/watch?v=oUBs_XMc-J4)

|                            |                                                                                                                                              |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tipo de actividades</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- AM: visionado de un vídeo.</li><li>- AC: creación de un <i>Diccionario de expresiones</i>.</li></ul> |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



### 3.5.5. Sesión 5

El producto final de nuestra propuesta didáctica es la creación, por grupos, de un pódcast. Para garantizar que nuestros estudiantes estén preparados y sean capaces de llevar a cabo esta tarea de manera efectiva, vamos a dedicar la quinta sesión a hacer un taller de creación de pódcast.

Para ello, nuestro objetivo como docentes será pautar de manera clara, concisa y ordenada todo lo que queremos escuchar en el pódcast de nuestros estudiantes. Explicaremos los pasos que tienen que seguir apoyándonos en una infografía (ver [Anexo 6.3.](#)):

#### 1. Planteamiento

- ¿Quiénes van a ser los oyentes? Otros profesores y alumnos del instituto.
- ¿Qué nombre le van a poner? Cada grupo tendrá que definir un título para su pódcast.
- ¿Cuál es la temática del pódcast? Todos partirán del mismo tema: *Las expresiones idiomáticas y las metáforas desde Lorca hasta nuestros días*.
- ¿Qué estructura hay que darle? Siempre tendremos una introducción, un desarrollo y una conclusión:
  - Introducción: Comenzamos con un breve inicio que capte la atención del público y establezca el tema principal que vamos a tratar. Darán una descripción corta de quiénes están hablando y de qué trata el episodio.
  - Desarrollo: Aquí es donde se profundiza en el tema del episodio. Los participantes discutirán diferentes aspectos, compartirán ejemplos, contar anécdotas o entrevistar a expertos relacionados con el tema. Es el momento de plasmar todo lo que hemos ido aprendiendo en las anteriores sesiones, siempre de manera coherente y manteniendo la atención del oyente.
  - Conclusión: Resumen de los puntos principales que se han tratado para que los oyentes recuerden la información más importante. Finalizarán el episodio con una despedida y agradecimientos.

- Además de esta estructura básica, es importante tener en cuenta otros aspectos del pódcast:
  - Duración del episodio (10-15 minutos aproximadamente).
  - Tono y estilo de comunicación.
- 2. Producción y posproducción
  - Calidad del audio y edición. Algunos efectos como la música hacen que la calidad de la posproducción sea mayor.
  - Selección de partes. Si es necesario, tendrán que eliminar partes de la grabación que no sean necesarias.
- 3. Difusión
  - Los pódcast podrán ser publicados en la página web del instituto o en distintos medios de difusión que tenga el Departamento de Lengua.

Por otro lado, también facilitaremos a nuestros estudiantes una ficha a modo de guía sobre los contenidos que tienen que incluir en su pódcast (ver [Anexo 6.3.](#)).

| Resumen de la SESIÓN 5       |                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la estructura y las partes básicas del pódcast.</li> <li>- Desarrollar habilidades técnicas de grabación y edición.</li> <li>- Planificación y guionización del pódcast.</li> </ul> |
| <b>Agrupamiento</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo completo.</li> </ul>                                                                                                                                                                  |
| <b>Materiales y recursos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Material para el taller de creación de pódcast, infografía creada por el docente.</li> </ul>                                                                                                |
| <b>Tipo de actividades</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- AI: taller para situar al alumnado en la creación de pódcast.</li> </ul>                                                                                                                    |

### 3.5.6. Sesión 6

La última sesión la dedicaremos a la grabación del pódcast. Haremos uso de ordenadores y otros dispositivos necesarios para la grabación de audio, como micrófonos, auriculares y software de grabación. Durante esta sesión, los estudiantes tendrán que aplicar todas las habilidades y conocimientos que han adquirido en sesiones anteriores.

| Resumen de la SESIÓN 6       |                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de un pódcast en el que expresen ideas propias y originales sobre el tema tratado en la propuesta didáctica.</li> <li>- Cooperación y trabajo en equipo.</li> </ul> |
| <b>Agrupamiento</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo cooperativo. Grupos de cuatro alumnos/as.</li> </ul>                                                                                                                 |
| <b>Materiales y recursos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos informáticos para la grabación del pódcast.</li> </ul>                                                                                                              |
| <b>Tipo de actividades</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- AD: creación final del pódcast aplicando todo lo aprendido durante las sesiones previas.</li> </ul>                                                                          |

### 3.6. *Producto final*

Tal y como se ha ido mencionando en el desarrollo de las sesiones, el producto final de esta propuesta didáctica es la elaboración de un pódcast. Se trata de una herramienta versátil y accesible para la creación, distribución y consumo de contenido auditivo. Con su capacidad para transmitir información, contar historias, compartir conocimientos y entretener a través del audio, se ha convertido en un método de difusión de la información poderoso en diversos contextos, desde la educación y el aprendizaje hasta el entretenimiento y la comunicación empresarial.

Su formato flexible permite a los creadores adaptarse a una amplia gama de temas y estilos, mientras que su disponibilidad en línea lo hace accesible para una audiencia global. De este modo, ofrece una experiencia inmersiva que permite a los oyentes conectarse con el contenido mientras realizan otras actividades, como conducir, hacer ejercicio o trabajar.

Todas estas características hacen del pódcast una herramienta muy interesante en el ámbito educativo, ya que ofrece numerosos beneficios como recurso pedagógico. Al tratarse de un archivo de audio que contiene materia educativa, cuenta con un proceso de planificación didáctica (Fernández & Vera, 2010, p. 5). Ya sea mediante la creación o la audición de pódcasts, el alumnado puede beneficiarse de una experiencia educativa enriquecedora y estimulante.

### 3.7. Atención a la diversidad

El grupo en el que se ha planteado la propuesta didáctica cuenta con distintos perfiles<sup>5</sup> a los que hay que prestar especial atención:

| Alumnado       | Perfil               | Características                                                                                                                                                                                                                                                  | Medidas ordinarias y/o extraordinarias                                                                                                                                                                                          |
|----------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Samuel</b>  | Repetidor            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel de motivación: muy bueno.</li> <li>- Implicación familiar: buena.</li> <li>- Presenta un buen nivel de socialización.</li> </ul>                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de recuperación de la asignatura pendiente, mediante la presentación trimestral de un cuaderno de trabajo.</li> </ul>                                                         |
| <b>Alberto</b> | Repetidor            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel de motivación: malo.</li> <li>- Implicación familiar: nula.</li> <li>- Presenta un buen nivel de socialización. Cae bien al resto de la clase.</li> </ul>                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de recuperación de la asignatura pendiente, mediante la presentación trimestral de un cuaderno de trabajo.</li> <li>- Programa de refuerzo de lectura y escritura.</li> </ul> |
| <b>Natalia</b> | Repetidora           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel de motivación: bueno.</li> <li>- Implicación familiar: buena.</li> <li>- Presenta dificultades de socialización.</li> <li>- Dificultades para organizarse y planificarse.</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de recuperación de la asignatura pendiente, mediante la presentación trimestral de un cuaderno de trabajo.</li> <li>- Apoyo en la planificación de tareas.</li> </ul>         |
| <b>Martín</b>  | Síndrome de Asperger | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel de motivación: bueno, en lo que a él le interesa.</li> <li>- Implicación familiar: muy buena.</li> <li>- Dificultades para organizarse.</li> <li>- Rigidez cognitiva.</li> <li>- No suele pedir ayuda,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo regular con la especialista de pedagogía terapéutica para trabajar las habilidades sociales, la tolerancia y la rigidez mental.</li> <li>- Trabajo de las</li> </ul>             |

<sup>5</sup> Personas ficticias. Cualquier parecido con la realidad es pura coincidencia.

|             |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             |                                                   | aunque no acabe las tareas.                                                                                                                                                                                                                                | destrezas orales, dobles sentidos, las inferencias y habilidades pragmáticas con la PT y en clase.<br>- Control de seguimiento con el departamento de orientación                                                                                                                             |
| <b>Olga</b> | Altas Capacidades Intelectuales (ACI)             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumna de altas capacidades con talento simple verbal y lógico.</li> <li>- Nivel de motivación: muy bueno.</li> <li>- Implicación familiar: buena.</li> <li>- Presenta un buen nivel de socialización.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de profundización.</li> <li>- Lecturas recomendadas.</li> <li>- Preparación de debates/mesas redondas.</li> <li>- Trabajos de investigación.</li> <li>- Participación en el blog del departamento y en los proyectos del centro.</li> </ul> |
| <b>Luka</b> | Incorporación tardía al sistema educativo español | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel de motivación: malo.</li> <li>- Implicación familiar: buena.</li> <li>- Presenta un bajo nivel de socialización, sobre todo por las dificultades ocasionadas por el idioma.</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asistencia al aula ATAL.</li> <li>- Asignación de un compañero-mentor.</li> <li>- Reuniones individuales con el tutor.</li> <li>- Tutoría entre iguales.</li> </ul>                                                                                  |

Tabla 9. Resumen de los casos de atención a la diversidad.

A la hora de realizar los grupos para los trabajos, se tendrán en cuenta todos estos perfiles para beneficiar en su integración y asegurar un ambiente inclusivo y colaborativo que fomente el aprendizaje mutuo y el respeto hacia las diferencias individuales.

### **3.8. Evaluación y valoración de lo aprendido**

Podemos considerar la evaluación como un instrumento al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje integrado en el quehacer diario del aula y del centro educativo. Domingo Blázquez (2003) la define como “el proceso de recogida de información, toma de

decisiones y emisión de un juicio que tiene por fin comprobar en qué medida se han logrado los objetivos”.

Según la Instrucción 1/2022, la evaluación del proceso de aprendizaje será “criterial, continua, formativa, integradora, diferenciada y objetiva”. Asimismo, “será un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje”.

Aunque el más importante será el podcast, valoraremos distintos ítems de los propuestos en cada sesión:

| Sesión | Ítem a valorar                               | Procedimiento de evaluación |
|--------|----------------------------------------------|-----------------------------|
| 1      | Infografía                                   | Lista de cotejo             |
| 2      | Lista de expresiones y frases hechas         | Lista de cotejo             |
| 3      | Lista de expresiones y creación de un texto. | Lista de cotejo             |
| 4      | <i>Diccionario de expresiones</i>            | Diana de evaluación         |
| 5      | -                                            | -                           |
| 6      | Podcast                                      | Rúbrica                     |

Tabla 10. Evaluación.

En las sesiones 1, 2 y 3 emplearemos las listas de cotejo, un instrumento fácil de construir, flexible y ampliamente aplicable en distintos escenarios de aprendizaje (González & Sosa, 2020, p. 2). Utilizaremos una escala de *sí/no* para comprobar si los grupos han elaborado las distintas actividades propuestas en cada una de las sesiones. Este método nos permite obtener y almacenar información de manera inmediata, lo que ayuda a definir el rumbo que está tomando nuestra clase.

En la sesión 4 haremos una diana de evaluación para el *Diccionario de expresiones*. Las dianas son una herramienta de evaluación simple que permite que los estudiantes tomen un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. Consisten en una representación visual del progreso del estudiante, lo que les facilita ver de manera clara y objetiva tanto sus áreas de fortaleza como aquellas en las que pueden mejorar. En este caso, la utilizaremos de manera individual y a modo de autoevaluación, con el objetivo de que cada estudiante pueda

reflexionar sobre su propio desempeño y progreso en el aprendizaje. En el [Anexo 6.4](#), se encuentra la plantilla.

Finalmente, valoraremos el pódcast con una rúbrica. Es el producto final de nuestro ABP, de modo que se lleva la mayor parte del protagonismo y, por tanto, de la nota final respecto a la evaluación trimestral o global.

La evaluación mediante rúbricas tiene numerosas ventajas, pero cabe destacar que al tomarla como guía u hoja de ruta de las tareas, muestra las expectativas que alumnado y profesorado tienen y comparten sobre las actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento: desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficiente hasta lo excelente (Alsina et al., 2013, p.8). En el [Anexo 6.4](#), mostramos la rúbrica empleada para evaluar el pódcast.

#### **4. CONCLUSIÓN**

El desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster ha perseguido el objetivo de convertirse en una herramienta útil para la docencia en Educación Secundaria Obligatoria. Concretamente, el propósito ha sido elaborar una propuesta didáctica para 4.º ESO en la que, a través del teatro de Federico García Lorca, el alumnado se acerque más y comprenda el funcionamiento y uso de las metáforas y de la fraseología.

Se ha diseñado un conjunto de actividades y materiales que integran la lectura, el análisis y la interpretación de textos lorquianos, con el fin de que los estudiantes identifiquen y comprendan estos recursos, y también sean capaces de utilizarlos de manera creativa en su propio discurso. El proceso de implementación de esta propuesta didáctica ha sido meticulosamente planificado para asegurar que sea accesible y estimulante para los alumnos de 4.º de ESO. Se ha considerado la diversidad de niveles de competencia lingüística y literaria dentro del aula, y se han diseñado actividades que fomentan la participación activa, el pensamiento crítico y la colaboración entre estudiantes. Además, este trabajo subraya la importancia del teatro como una herramienta educativa poderosa.

Para poder llevar a cabo esta propuesta didáctica formada por seis sesiones y cuyo producto final ha sido la elaboración de un pódcast, se ha realizado previamente un análisis y selección de ejemplos que muestran la presencia de dichos esquemas metafóricos y expresiones fraseológicas en las obras de la *Trilogía rural* de Lorca. En este análisis hemos podido ver cómo Federico García Lorca utiliza estos recursos de manera magistral para contarnos historias del día a día, del pueblo, de sus costumbres y de los conflictos humanos

universales que trascienden el tiempo y el lugar. A través de sus personajes y situaciones cotidianas, el autor granadino logra transmitir las emociones y experiencias profundas que caracterizan la vida en las comunidades rurales de España.

Expresiones como “hacer la cruz” o “meter el dedo en la llaga” nos han hecho ver que el uso del lenguaje figurado en la obra de Lorca embellece el texto, lo hace mucho más rico y proporciona una comprensión más profunda de los personajes y sus circunstancias. Las frases idiomáticas reflejan las actitudes, creencias y emociones de los personajes, proporcionando al lector o espectador una comprensión más completa de sus motivaciones y conflictos internos.

La identificación y análisis de estas expresiones en el aula permite a los estudiantes mejorar su comprensión literaria y apreciar la riqueza del lenguaje y la cultura en la obra de Lorca. De este modo y a través de la creación de un pódcast, los estudiantes pueden explorar y expresar su comprensión de estos recursos literarios de manera creativa y colaborativa, mejorando sus habilidades de comunicación y análisis crítico.

En definitiva, Federico García Lorca nos invita a un viaje por los rincones de la cotidianidad y los abismos del deseo, donde las expresiones populares y las metáforas se entrelazan. En su teatro, cada frase es una llave que abre puertas a mundos de belleza, dolor y esperanza. Así, en cada verso y en cada escena, Lorca sigue vivo, susurrando los secretos del pueblo y de la vida misma con la eternidad de su voz poética.

## **5. BIBLIOGRAFÍA**

- Albadalejo Legaz, J., García Cerezuela, A. M., Llamas Orozco, D., Ripoll Muñoz, M. V., & Sánchez Álvarez, P. (2004). La animación a la lectura en Educación Secundaria: aula museo de Federico García Lorca y el pueblo gitano. *Educación en el 2000: revista de formación del profesorado*.
- Alsina, P., Argila Irurita, A. M., Aróztegui Trenchs, M., Arroyo Cañada, F. J., Badia-Miró, M., Carreras Marín, A., ... & Vila Merino, B. (2013). Rúbricas para la evaluación de competencias.
- Blázquez Sánchez, D., Sebastiani Obrador, E. M., Lorente Catalán, E., Lacasa Claver, E., Barrachina Peris, J., Chavarria Navarro, X., ... & Delgado Noguera, M. Á. (2009). Enseñar por competencias en Educación Física. Barcelona: INDE, 2009.
- Bosque, I. (2004). *Redes: diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid. SM.

- Carretero, L. M. (2009). *Bodas de sangre: ¿literatura o realidad?*. In Actas del I Simposio Internacional de Literatura Española e Hispanoamericana.
- Casaldueiro, J. G., & Cortés, M. M. (1954). Notas sobre el diminutivo en García Lorca. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (4), 277-304.
- Contreras, J. L. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas*, (15), 109-138.
- Corpas Pastor, G. (1996): Manual de fraseología española. Madrid: Gredos.
- Espinosa, J. P., & Travalía, C. (2012). Juego, léxico y sintaxis en la lengua de García Lorca. In *Los límites de la morfología: estudios ofrecidos a Soledad Varela Ortega* (pp. 313-326). UAM Ediciones.
- Fernández, I. M. S., & Vera, M. M. S. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 125-139.
- García Alonso, M. (2023). *Las Misiones Pedagógicas de la Segunda República*. [Madrid]: Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2023.
- García Montero, L. (1986). El teatro, la casa y Bernarda Alba.
- Garrán, S. M., & Antolínez, M. L. G. (2017). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *OGIGIA. Revista electrónica de estudios hispánicos*, (21), 47-66.
- Gibson, I. (2018). *El asesinato de García Lorca*.
- Gibson, I. (1998). *García Lorca. La breve vida de un poeta genial*.
- Gibson, I. (1999). *Lorca-Dalí: el amor que no pudo ser*.
- González, A. E., & del Valle López, Á. (2008). *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior* (Vol. 18). Narcea Ediciones.
- González, Á. C., & Finol, J. E. (2007). Semiótica del espectáculo: contribución a una clasificación de los elementos no lingüísticos del teatro. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 281-309.
- González, V., & Sosa, K. (2020). Lista de cotejo. Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias, 18(3), 89-107.
- Granado, C. (2001). “Diseño de unidades didácticas en educación secundaria” en Hervás y Briones (coord.) *Cómo elaborar unidades didácticas: diseño, desarrollo y evaluación*. FETE/UGT-GID.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980): *Metaphors we live by*. Chicago, Chicago University Press.
- Lakoff, G. (1987): *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago, Chicago University Press.

- López Roig, C. (2002). *Aspectos de fraseología contrastiva (español-alemán) en el sistema y en el texto*. Frankfurt am Main. Peter Lang.
- Martínez Montoro, J. (2002). Las ideas fraseológicas de Julio Casares. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*. 139-188.
- Martínez, R. C. (2013). La influencia de Antonio Machado en Federico García Lorca y en sus ideas poéticas. *y Andalucía*, 269.
- Mellado, L., Herrera, S. S., Vicente, F., & Bermejo, M. L. (2017). Las metáforas emocionales del aprendizaje de los alumnos visto por el futuro profesorado del máster de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 149-158.
- Oliveras, E. (1993). *La metáfora en el arte*. Almagesto.
- Penadés Martínez, I. (2010). La fraseología y el estado actual de su enseñanza-aprendizaje. In *Actas del III Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de São Paulo* (pp. 45-71).
- Penadés Martínez, M. I. (2012). La fraseología y su objeto de estudio.
- Pérez Bernal. M. (2005). *Fraseología y metáfora. Materiales para la enseñanza de la fraseología en una L2*. Universidad Pablo de Olavide.
- Real Academia Española. Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>>
- Sánchez, M. S., & Cintas, C. D. (2007). El banco de datos de la RAE: CREA y CORDE. *Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica*, (2), 137-148.
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows*, 9(2), 5-15.
- Sevilla Muñoz, J. (2012). La fraseología y la paremiología en los últimos decenios.
- Sevilla Muñoz J., Barbadillo de la Fuente M.<sup>a</sup> T. (2004): El mínimo paremiológico español. Instituto Cervantes. Biblioteca *Fraseología y paremiológica*, serie “Mínimo paremiológico”, n.º 2.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. *Lingüística cognitiva*, 97-121.
- Strobel, J., & Van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary journal of problem-based learning*, 3(1), 44-58.

Vásquez, M. A., Gamonal, K. M., Pérez, F. C., Paz, I. E., & Campos, S. T. (2014). Socioformación y competencia comunicativa oral en Educación Secundaria. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 3(2).

Velázquez Puerto, K. (2018). La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE.

Verdú, M., & Valcárcel, M. (1992). Tipología de actividades de enseñanza-aprendizaje. *El Guiniguada*.

## 6. ANEXO

### 6.1. Ejemplo de infografía



### 6.2. Texto de frases hechas

Lucas es un niño cambiante, que se transforma según cómo se refieran a él. Ahora verás. Por ejemplo, si alguien dice: “¡Qué niño **más mono!**”, él se convierte en un monito, eso sí, muy mono. Si su tía Roberta dice: “Este niño **es un trozo de pan**”, pues él, sin pensárselo dos veces, se transforma en una rebanada de pan tierno y crujiente. En otro momento su abuela comenta: “Míralo cómo duerme, **parece un angelito**”, y Lucas, a convertirse en un angelito con sus dos alas y su cara de niño bueno. Cuando por la mañana su madre le llama: “Lucas, Lucas”, pero él no se despierta, y la madre dice: “Este niño **duerme como un tronco**”, Lucas

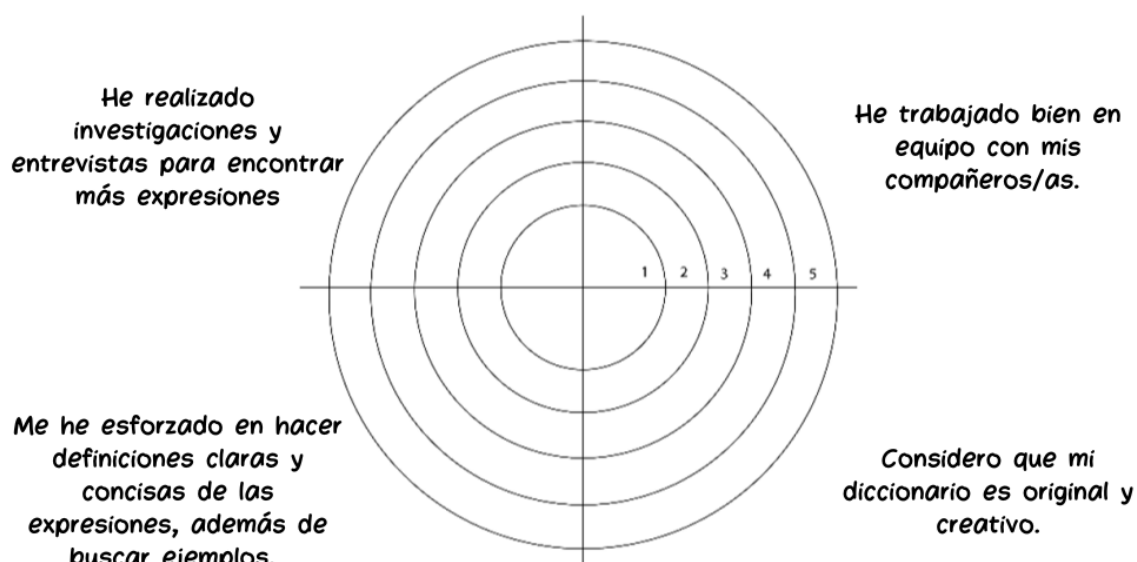
se transforma inmediatamente en tronco. Después, en el colegio, cuando Lucas sabe bien la lección y la maestra le dice: “Lucas, **eres un pozo de sabiduría**”, ya tenemos a Lucas, el niño cambiante, convertido en pozo. Y siempre pasa lo mismo con cualquier frase hecha que puedas imaginar.

### 6.3. *Material para el taller de creación de pódcast*



#### 6.4. Evaluación

### DIANA DE AUTOEVALUACIÓN DICcionario DE EXPRESIONES



#### Rúbrica de evaluación del podcast:

| Criterio                        | Sobresaliente (9-10)                                                                                                                                                             | Satisfactorio (7-8)                                                                                                                                        | Básico (5-6)                                                                                                                                                                        | Insuficiente (<4)                                                                                                                         |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Contenido y originalidad</b> | El contenido es original, perspicaz y bien investigado. Incluye una amplia gama de expresiones idiomáticas desde Lorca hasta la actualidad, con ejemplos y contextos relevantes. | El contenido es en su mayoría original y bien investigado, pero podría haberse profundizado en algunos aspectos. Incluye ejemplos y contextos pertinentes. | El contenido es en su mayoría preciso, pero carece de originalidad o profundidad en el análisis. Algunas expresiones pueden no estar claramente relacionadas con el tema principal. | El contenido es superficial y poco original. Falta investigación y se incluyen pocas expresiones idiomáticas relevantes.                  |
| <b>Claridad y coherencia</b>    | La presentación es clara y bien estructurada, con una introducción efectiva, desarrollo coherente y conclusión sólida. Las ideas están organizadas de                            | La presentación es generalmente clara y coherente, pero podría haberse mejorado la estructura o la fluidez de la narrativa en algunas partes. La           | La presentación es confusa o desorganizada en algunas partes, lo que dificulta seguir la narrativa. La estructura y la coherencia podrían                                           | La presentación es incoherente y difícil de seguir. La falta de estructura hace que las ideas se presenten de manera caótica o aleatoria. |

|                                               |                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                               | manera lógica y se conectan de manera fluida.                                                                                                                                                                                                              | conexión entre las ideas a veces es débil.                                                                                                                                                                                                                                             | mejorarse significativamente.                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Calidad de la producción</b>               | La calidad del audio es excelente, con un sonido claro y bien editado. Se utilizan efectos de sonido o música de manera efectiva para realzar la presentación. La voz del narrador es clara y convincente.                                                 | La calidad del audio es buena en su mayoría, aunque puede haber algunos problemas menores de sonido o edición. Se incluyen efectos de sonido o música, pero podrían haberse integrado de manera más efectiva. La voz del narrador es adecuada.                                         | La calidad del audio es irregular, con problemas evidentes de sonido o edición que afectan la experiencia auditiva. Poca o ninguna atención se presta a los efectos de sonido o la música. La voz del narrador es monótona o poco convincente. | La calidad del audio es deficiente, con graves problemas de sonido o edición que hacen que sea difícil escuchar y entender el contenido. No se utilizan efectos de sonido ni música. La voz del narrador es inaudible o poco clara. |
| <b>Creatividad y enganche de la audiencia</b> | Se utilizan recursos creativos y narrativos para mantener el interés del público a lo largo del podcast. Se muestra una perspectiva única o una voz distintiva en la presentación. El podcast es atractivo y cautivador desde el principio hasta el final. | Se emplean algunos recursos creativos y narrativos para mantener el interés del público, pero podría haberse agregado más originalidad o imaginación en la presentación. El podcast es en su mayoría atractivo, pero podría haber momentos en los que la atención del público decaiga. | La creatividad y el enganche del público son limitados. El podcast carece de elementos distintivos o innovadores que lo hagan destacar. El interés del público puede disminuir en varios puntos.                                               | La falta de creatividad y enganche del público hace que el podcast sea monótono y poco interesante. No se utiliza ninguna técnica narrativa o creativa para captar la atención del público.                                         |
| <b>Profundidad del análisis</b>               | Se realiza un análisis profundo y reflexivo de las expresiones idiomáticas, explorando su origen, evolución y uso en diferentes contextos. Se ofrece una comprensión completa y perspicaz del tema.                                                        | Se proporciona un análisis adecuado de las expresiones idiomáticas, aunque puede haber áreas en las que se podría haber profundizado más. Se muestra una comprensión general del tema, pero no tan detallada como en el nivel Sobresaliente.                                           | El análisis de las expresiones idiomáticas es superficial o limitado. Falta profundidad en la exploración de su significado, origen o aplicación en diferentes contextos. La comprensión del tema es básica y poco desarrollada.               | El análisis de las expresiones idiomáticas es insuficiente o inexistente. No se proporciona ninguna reflexión significativa sobre su significado, origen o uso. La comprensión del tema es mínima o inexistente.                    |
| <b>Entrega y expresión oral</b>               | La entrega es fluida, con una expresión oral clara y convincente. El ritmo es adecuado                                                                                                                                                                     | La entrega es en su mayoría fluida, aunque podría haber algunas áreas en las que se podría                                                                                                                                                                                             | La entrega es irregular o poco fluida, lo que dificulta la comprensión o el                                                                                                                                                                    | La entrega es confusa o desarticulada, lo que dificulta la comprensión del                                                                                                                                                          |

|                                       |                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                       | y se utilizan pausas y énfasis de manera efectiva para enfatizar puntos importantes. El tono de voz es apropiado y se mantiene el interés del público.                                                              | mejorar la claridad o la fluidez. El ritmo y el tono de voz son aceptables, pero pueden fluctuar en algunas partes. Se mantiene en general el interés del público.                                                                         | seguimiento del contenido. El ritmo y el tono de voz son monótonos o poco naturales, lo que puede hacer que el podcast resulte aburrido o poco atractivo.                                            | contenido. La falta de claridad y expresión oral hace que el podcast sea difícil de seguir o escuchar.                                                                                                           |
| <b>Cumplimiento de los requisitos</b> | El podcast cumple con todos los requisitos establecidos en las instrucciones, incluida la duración, el formato y el contenido requerido. Se muestra un esfuerzo claro por abordar todos los aspectos especificados. | El podcast cumple en su mayoría con los requisitos establecidos, pero puede haber algunas áreas en las que se podría mejorar el cumplimiento de las instrucciones. La mayoría de los aspectos especificados se abordan de manera adecuada. | El podcast cumple solo parcialmente con los requisitos establecidos, con algunas omisiones o incumplimientos de las instrucciones. Algunos aspectos especificados pueden no abordarse completamente. | El podcast no cumple con la mayoría de los requisitos establecidos en las instrucciones. Hay numerosas omisiones o incumplimientos graves de las instrucciones que afectan negativamente la calidad del trabajo. |