



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo fin de máster

LA VIDA DEL REFRÁN: DE LA ESCRITURA A LA ORALIDAD. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Alumno/a: María Triana Mateo Guzmán

Tutor: Prof. D. Francisco Pla Colomer

Dpto: Filología Española

Julio, 2022

ÍNDICE

1. Introducción	4
1.1 Objetivos y metodología	5
2. El género narrativo y el poder del cuento	6
2.1 Definición y características	6
2.2 Papel de la narración en la educación: el cuento	8
2.3 El Conde Lucanor y su potencial didáctico	9
2.3.1 Adaptación y ejemplos seleccionados	11
3. Los géneros orales: la conversación	13
4. La fraseología: el caso de los refranes	15
4.1 Concepto	15
4.2 Unidades de estudio	15
4.3 Los refranes: definición, características y didáctica	18
4.3.1 Concepto	18
4.3.2 Rasgos y clasificación	20
4.3.3 Lugar de los refranes en la fraseología	21
5. Didáctica de la paremiología ¿Cómo enseñar los refranes en el aula?	23
5.1 Didáctica del léxico	23
5.2 La fraseodidáctica: los refranes	25
6. Propuesta didáctica: ¡A buen entendedor pocas palabras bastan!	29
6.1 Introducción	29
6.2 Contextualización	29
6.3 Componentes	30
6.3.1 Competencias clave	34
6.4 Contenidos de aprendizaje	36
6.4.1 Temas transversales	37
6.5 Metodología	38
6.6 Secuenciación de actividades	40
6.7 Atención a la diversidad	40
6.8 Interdisciplinaridad	41
6.9 Recursos y materiales	41
6.10 Evaluación	42
6.10.1 Técnicas, instrumentos y criterios de evaluación	42
6.10.2 Momentos y agentes	42
6.10.3 De la evaluación a la calificación	44

7. Conclusiones	46
8. Bibliografía.....	47
9. Anexos.....	53
Anexo 1. Trasposiciones.....	53
Anexo 2. Actividades desarrolladas y materiales	57
Anexo 3. Evaluación.....	60

RESUMEN

El presente trabajo fin de máster desarrolla una propuesta didáctica para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y se dirige al alumnado de 1º de ESO. La propuesta tiene como eje principal la fraseología del español, y más concretamente los refranes. Partiendo de aquí, se han trabajado otros contenidos del currículo, caso del género narrativo: el cuento y los géneros orales: la conversación.

Palabras clave: propuesta didáctica, fraseología, refranero español

ABSTRACT

This master's dissertation develops a didactic unit. It will be focused on Spanish Language and Literature and designed for 1st ESO students. This didactic unit has as main theme Spanish phraseology, specifically the proverbium. As a result of this, we have worked with others contents as narrative genre and oral genres.

Keywords: didactic unit, phraseology, Spanish proverbium

1. INTRODUCCIÓN

Un buen comienzo para lectura de este trabajo fin de máster parte del siguiente refrán “De refranes y cantares tiene el pueblo mil millares”. Se reafirma así la importancia y trascendencia del refranero como acto de sabiduría popular, elemento facilitador de la interacción comunicativa y transmisor de valores y enseñanzas.

El hecho de que no sea un contenido explícito del currículo de secundaria no implica que no pueda estar presente en el aula a través de otros aspectos: el género narrativo, la subjetividad y objetividad, el género lírico, la connotación y denotación o los géneros orales.

Con todo esto, el objetivo principal de este trabajo es la interiorización del refrán como elemento de la vida cotidiana. Partiendo de aquí, se elabora una propuesta didáctica dirigida a 1º de ESO que toma el género narrativo y los géneros orales como punto de partida para llegar hasta el refranero español.

De esta forma, el alumnado podrá acercarse a la cultura del pueblo, hará una toma de contacto con la literatura, lo empleará en sus conversaciones cotidianas y, sobre todo, mejorará sus intercambios comunicativos.

El trabajo se dividirá en dos grandes partes. La primera de ellas se basa en una revisión bibliográfica sobre cuatro aspectos diferenciados. En primer lugar, los dos primeros apartados se dedican a la síntesis del género narrativo y los géneros orales para posteriormente, abordarlo desde la perspectiva didáctica. En segundo lugar, el tercer apartado se centra en cuestiones relacionadas con la fraseología del español, el refranero y su aplicación al aula. Por último, la cuarta parte versa sobre la didáctica del léxico y más concretamente, sobre la fraseodidáctica por ser el eje central de la propuesta.

Por otro lado, en la segunda parte del trabajo encontramos la propuesta didáctica que recoge los aspectos explicados con anterioridad. La unión de ambas da nombre a nuestro trabajo: La vida del refrán: de la escritura a la oralidad. Una propuesta didáctica.

1.1 *Objetivos y metodología*

El trabajo adopta una metodología teórico-práctica en la que ambas partes son necesarias para la construcción final del proyecto. Como hemos mencionado anteriormente, la primera parte se centra en la explicación teórica de los aspectos integrados en la propuesta didáctica, mientras que, la segunda parte es la presentación de la propuesta con todos sus componentes.

Los objetivos del trabajo pueden clasificarse en dos tipos: primarios y secundarios. De esta forma, se establece lo siguiente:

Objetivos primarios

- Elaboración de una propuesta didáctica basada en el refranero español
- Interiorización y aplicación de los refranes a la cotidianidad
- Conocimiento del género narrativo
- Acercamiento a los géneros orales

Objetivos secundarios

- Fomento de la educación en valores a partir del refrán
- Toma de contacto con la literatura a través del *Conde Lucanor*
- Desarrollo de la expresión escrita y oral

2. EL GÉNERO NARRATIVO Y EL PODER DEL CUENTO

2.1 Definición y características

Es una evidencia que el texto narrativo es el más usado en la historia del lenguaje, pues constantemente sentimos la necesidad de contar nuestras experiencias. Si nos detenemos en el análisis del curriculum de secundaria, observamos que el género narrativo está presente en los dos ciclos que la componen. En las dos primeras etapas, se comienza con una toma de contacto y se estudian las características propias, mientras que, en las dos restantes, el género narrativo se estudia a través de obras y autores literarios.

Una de las definiciones más comúnmente aceptadas para el texto narrativo sería aquella forma de expresión que cuenta hechos e historias que le ocurren a unos sujetos. Estos pueden ser humanos, animales, cosas u objetos. Los sucesos acontecidos ya sean reales o fantásticos ocurren en un espacio y un tiempo determinado (Camacho *et al.*, 2010).

Existen dos tipos de narraciones: literarias y no literarias. Las primeras tienen una finalidad artística (caso de los cuentos, las leyendas y las fabulas). Por su parte, las segundas presentan una función informativa (por ejemplo, las anécdotas, la noticia y el reportaje).

En lo que concierne a la estructura, la narración suele presentar el siguiente esquema:

- 1- Antecedente, planteamiento o marco: ofrece una situación inicial en la que se presenta el contexto de la acción principal.
- 2- Situación nuclear o nudo: tiene lugar la transformación del planteamiento en un proceso que se soluciona o bien se complica.
- 3- Resolución o situación final: espacio donde se presenta el resultado de la transformación que tuvo lugar en el nudo. El final podría ser una situación de equilibrio que ponga solución a lo planteado y que a su vez suponga una nueva situación inicial (Camacho *et al.*, 2010).

De forma general, los textos narrativos no tienden a aparecer solos, es decir, dentro de una narración podemos encontrar otro tipo de texto, caso de una exposición, una descripción o una argumentación. Al mismo tiempo, podríamos detectar una narración

secundaria dentro de la primera narración. Por tanto, estaríamos hablando de las denominadas narraciones marco.

Las narraciones marco son aquellas en las que se cuenta una historia completa en el segundo o tercer nivel. Un ejemplo clave para entender este planteamiento es la historia de *Las mil y una noches* en la que encontramos una primera narración donde se trata la historia de Sherezade que tendrá que contar un relato cada noche a su marido para sobrevivir. En este sentido, en cada una de las historias encontramos una segunda narración (Bal, 1990, citado en Blanco, 2004).

Otro de los elementos propios del texto narrativo es el narrador. Vargas Llosa (1983, citado en Blanco, 2004, p. 18) lo define como

Este personaje es siempre el más delicado de crear, pues de la oportunidad con que este maestro de ceremonias salga o entre de la historia, del lugar y momento en que se coloque para narrar, del nivel de realidad que elija para referir un episodio, de los datos que ofrezca u oculte, y del tiempo que dedique a cada persona, hecho, sitio, dependerá exclusivamente la verdad o la mentira, la riqueza o la pobreza de lo narrado.

Los principales narradores podrían clasificarse de la siguiente forma:

- 1- Narrador omnisciente: conoce todo lo que acontece, ya sean las causas, consecuencias, pensamientos y sentimientos de los personajes.
- 2- Narrador protagonista: se trata de un personaje que cobra vida en la historia. Puede tener un papel principal o secundario.
- 3- Narrador testigo: se asemeja al narrador omnisciente, pero no tiene consciencia de su alrededor, pues solo conoce lo que está a su alcance. Su característica más notable es que puede actuar como cámara y recoger observaciones. Dada su visión parcial de lo acontecido, puede implicarse emocionalmente en la historia.
- 4- Narrador múltiple: le corresponden varios narradores. Un personaje comienza una historia desde su punto de vista y será terminada por otro (Camacho *et al.*, 2010).

Por último, nos detenemos en los personajes y lo abordamos desde tres perspectivas. En primer lugar, los clasificamos en función de su importancia en el acontecer.

Los más destacados son los personajes principales, que destacan por ser el eje sobre el que giran los acontecimientos. Su participación es esencial, ya que funcionan como parte estructurante de la acción. Se pueden clasificar en protagonistas y antagonistas.

Estos personajes se contraponen entre sí, pues uno busca lograr un objetivo y el otro se esfuerza por dificultar el camino del otro (Sánchez Alonso, 1998).

Por otra parte, los personajes secundarios no poseen un rol activo en los acontecimientos, pero proporcionan coherencia y comprensión de la narración. Suelen estar vinculados a los personajes principales.

Finalmente, los personajes incidentales o episódicos se caracterizan por ser inestables en la acción, puesto que su verdadera función es ordenar, exponer o retardar los acontecimientos (Sánchez Alonso, 1998).

La segunda clasificación de los personajes se realiza atendiendo a sus rasgos caracterizadores y se distinguen cuatro tipos. En primer lugar, los personajes planos que presentan un rasgo que destaca. Son conocidos por su cualidad, pero no se les atribuyen otros aspectos. Seguido de esto, los personajes redondos presentan diferentes rasgos, de modo que, conocemos más aspectos de su existencia. Sorprenden a los lectores de forma repentina debido a sus cambios de personalidad. Por su parte, los personajes tipo sirven para representar algo, un determinado rol del sector social humano. Finalmente, los personajes caricaturescos se utilizan para realizar críticas de la realidad social o de una persona concreta (Sánchez Alonso, 1998).

Por último, la tercera clasificación divide a los personajes atendiendo a su actitud. Por un lado, los personajes estáticos no manifiestan ninguna actitud, pues es el narrador el que nos informa. Por otro lado, los personajes dinámicos manifiestan su carácter en sus acciones. En esta línea, Sánchez Alonso (1998, p. 102) expone que “el personaje estático atraviesa experiencias, pero sus cambios no borran la decisión con que han sido trazados; el carácter del personaje dinámico, sin embargo, va moldeándose y madurando en el tiempo”.

2.2 Papel de la narración en la educación: el cuento

En relación con el papel del género narrativo, Álvarez (2000, p. 18) apunta que “narrar es una acción que nace con la persona”. En este sentido, la narración es nuestra principal forma de expresión, puesto que “refleja las operaciones cognitivas más básicas de la organización de la experiencia y es la forma de discurso que facilita el acceso cognitivo a historias y acontecimientos” Bruner (1991, citado en Martínez, 2015, p. 14). Esto nos

lleva a pensar que la narración está presente en nuestro día a día, ya que es el discurso al que recurrimos cuando queremos expresar nuestras ideas, pensamientos, sensaciones y emociones.

Por otra parte, el género narrativo en el contexto educativo guarda una estrecha relación con la educación literaria. El origen longevo de la narración, su tradición e importancia hacen que sea el género más acertado para mejorar la comunicación. Al mismo tiempo, la narración sirve como puente entre la cultura y el ser humano. En este caso, nos detenemos especialmente en el cuento. En primera instancia, si pensamos en la definición de cuento, podríamos decir que se trata de un relato con cierta longitud que trae consigo la sucesión de una serie de episodios (López, 2001). No obstante, para acercarnos a la definición de cuento más próxima al aula mencionamos las palabras de Trigo (1995, citado en López, 2001, p. 246)

Creación de índole literaria, de naturaleza oral o escrita, en el cual serán relatadas vivencias; fantasías, experiencias etc., es decir, se podrá hacer una aproximación tanto a lo fantástico como a lo real, de una forma intencionalmente artística, con la finalidad última de divertir y enseñar.

Convendría pensar cómo sería su aplicación en el aula. En primer lugar, el hecho de elegir el cuento y no la novela se debe a que nuestro público tendrá apenas doce o trece años. Por esta razón, no consideramos que sea lo suficiente maduro para enfrentarse a una narración de tal magnitud. Tras este inciso y como último apunte sobre el género narrativo, nos paramos a pensar ¿cuáles son los principales motivos para incluir la narración en las aulas? Recordemos que en esta ocasión utilizamos la narración como pretexto, pues el verdadero trasfondo de nuestra unidad es el refranero español. En cualquier caso, los motivos de incluir la narración son: ampliación del vocabulario, desarrollo de la competencia literaria, motivación, oportunidad para sacar a la luz la imaginación y sobre todo el trabajo de los intercambios comunicativos (López, 2001).

2.3 El Conde Lucanor y su potencial didáctico

Don Juan Manuel nace en Escalona en 1282. Con tan solo ocho años queda huérfano de padre y madre, por lo que sus ayos lo educaron. Este hecho biográfico se relaciona con la pareja discípulo-maestro que conforman Lucanor y Patronio. Debido a sus orígenes

procedentes de la realeza, heredó gran patrimonio tras la muerte de su progenitor. Recibió una educación estricta que le marcó en su personalidad literaria¹ (Giménez Soler, 1932).

El Conde Lucanor terminada en 1335 es su obra cumbre. Contiene diversos procedimientos didácticos, caso de los diálogos instructivos del Conde y su consejero Patronio; los propios ejemplos en los que el consejero narra los cuentos para posteriormente ofrecer el consejo; los escuetos versos finales del autor en los que se encuentra la moraleja; o los proverbios que contienen la sabiduría de una forma más breve. En el prólogo, Don Juan Manuel señala que el hecho de basar sus obras en ejemplos es para que su enseñanza sea más asequible y pueda ser leída por cualquier tipo de público.

Se compone de cinco partes junto a los prólogos. Está fragmentada en tres libros: el primero es el de los ejemplos; el segundo es el de los proverbios que a su vez se divide en tres partes; y el tercero y último está compuesto por los cincuenta y un ejemplos del Conde Lucanor con su vasallo Patronio. En ellos, el Conde le pregunta por una situación compleja que se ha desencadenado y Patronio le responde con un ejemplo didáctico en forma de cuento. Cabe señalar que la técnica de inserción de Don Juan Manuel resulta más sencilla que la de sus fuentes de inspiración. Utiliza el “marco narrativo” en el que la historia base es la del Conde y Patronio y la insertada es la que cuenta su vasallo en cada ejemplo. Finalmente, Don Juan Manuel aparece al final de los cuentos para ofrecer su aprobación del ejemplo narrado y lo hace a través de un pareado en el que se incluye la moraleja que resume la enseñanza de Patronio (García Puertas, 2018).

En relación con su potencial didáctico, el hecho de incluirla como material para 1º de ESO se debe a su riqueza en cuanto a temas, personajes, ambientes y tonos del discurso. Más concretamente, su variedad temática nos permite extraer algunos de los ejemplos y buscar la relación de sus pareados finales con refranes españoles. Al mismo tiempo, los cuentos en sí mismos poseen una visión globalizadora de la vida en la que sus personajes se ponen en circunstancias específicas ante las que pueden encontrarse nuestros lectores.

Quizás por su antigüedad, parece complicado ligarla a temas actuales. Sin embargo, el didactismo de Don Juan Manuel ofrece temas de gran controversia que

¹ Posiblemente parte de sus obras didácticas se deben a la relación maestro-discípulo que tuvo durante su educación.

perviven en nuestra sociedad (pobreza, mentira, apariencias, astucia). Por consiguiente, los ejemplos no están al servicio de sí mismos, ni del solo entretenimiento del lector, sino que a partir de ellos se pueden ir sacando enseñanzas morales, enseñanzas que nosotros enlazaremos con el refranero español.

En definitiva, el objetivo de Don Juan Manuel es muy parecido al de nosotros “enseñar deleitando”. Como curiosidad, señalamos que el autor atribuyó a su obra un valor terapéutico, ya que en la Edad Media los médicos utilizaban miel y azúcar para quitar el sabor de las medicinas. En relación con esto último, Juan Manuel explica que sus ejemplos “son como esas píldoras azucaradas, puesto que proporcionaron valiosos consejos y útiles remedios morales, pero lo hacen con la dulce amenidad de unas historias que asombran y encandilan” Aguilar (2006, p. 15).

2.3.1 Adaptación y ejemplos seleccionados

Dado que debíamos facilitar la lectura de los cuentos al alumnado de 1º de ESO, hemos tomado la adaptación de Agustín Aguilar (2006). Esta edición está compuesta por treinta de los cincuenta y un ejemplos del libro. La elección se ha llevado a cabo atendiendo al valor de cada relato, su importancia estructural dentro de la obra y su capacidad para llamar la atención de los jóvenes. Cabe señalar que los cuentos se reproducen atendiendo al orden de la edición original (Aguilar, 2006).

<i>Cuento</i>	<i>Refrán</i>	<i>Valor o enseñanza</i>
Ejemplo XXVI “El árbol de la mentira”	Se coge antes a un mentiroso que a un cojo	Las mentiras construyen una falsa imagen de las personas. Sin embargo, decir la verdad es una forma de empatizar y construir relaciones más humanas y duraderas.
Ejemplo XLII “La beguina diabólica”	Las apariencias engañan	No vivir al servicio de otros, pues prestar excesiva atención a la opinión de los

		demás conlleva innumerables problemas: complejos, pérdida de autoestima, falsa imagen de uno mismo etc.
Ejemplo XLVIII “La falsa miedosa”	Hoy por ti, mañana por mi	La ayuda mutua y la reciprocidad constituyen la base de las relaciones humanas. Al mismo tiempo, se presenta el miedo con un doble sentido: mecanismo de defensa y supervivencia y sentimiento negativo que te impide hacer una acción.

Tabla 1. Resumen ejemplos y refranes seleccionados

3. LOS GÉNEROS ORALES: LA CONVERSACIÓN

Tal y como reconoce Ghosh (1972, citado en Álvarez, 2001) los seres humanos somos seres sociales que necesitamos tres actividades primarias para la subsistencia: comer, dormir y hablar. En relación con esta última, cobra gran importancia la etnografía cuyo objeto de estudio es cualquier formato de intercambio verbal (Álvarez, 2001). Por tanto, hablar es una facultad únicamente humana que permite dialogar, intercambiar opiniones, impresiones e ideas y para ello, nos servimos de los géneros orales.

Los géneros orales comprenden un conjunto de registros y modalidades que van desde la espontaneidad hasta la planificación. Estos registros suelen diferenciarse por el contexto y la intencionalidad. Por una parte, la conversación espontánea se caracterizará por la rapidez, la redundancia léxica, las coletillas y los solapamientos, mientras que, la conversación planificada mostrará más riqueza léxica, pausas, menos interrupciones y presencia de tecnicismos (Álvarez, 2001).

Los géneros orales abarcan el diálogo, el debate, la conversación, la entrevista, entre otros. Dado que cada uno de ellos es propio de una situación diferente y su intencionalidad es distinta presentarán distintos grados de espontaneidad o planificación. Para nuestra propuesta didáctica, hemos seleccionado la conversación, pues su espontaneidad y cotidianidad se relaciona intrínsecamente con los refranes.

La conversación es uno de los usos verbales más aptos para el estudio de la interacción lingüística, la proxémica y la kinésica, ya que se produce en contextos cara a cara caracterizados por la espontaneidad. Este tipo de género oral se caracteriza por ser abierto, pues no requiere una planificación previa (aunque posible). Suele ser improvisada y su temática puede versar sobre cualquier asunto, de ahí que predomine su carácter coloquial², informal o familiar (Álvarez, 2001).

Siguiendo las aportaciones de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974, citado en Álvarez, 2001) la conversación presenta las siguientes características:

- Cambio de hablante de forma recurrente
- No suele hablar más de una persona al mismo tiempo
- Se observan frecuentemente solapamientos breves

² Esto no implica que no puede ser formal y elaborada, aunque normalmente no tiene una finalidad específica y sus intervinientes tienen roles iguales (Álvarez, 2001).

- Los turnos de palabra no tienen un orden de fijo ni tampoco su duración
- La conversación no cuenta con una duración estipulada
- El número de hablantes puede ser variado

La estructura de la conversación comprende tres partes: comienzo, articulación de los turnos y cierre. En este sentido, Álvarez (2001, p. 27) señala que

Los intercambios son unidades estructurales formadas por intervenciones, de modo que podemos afirmar que el intercambio es a la conversación lo que la frase al discurso: su constituyente inmediato. Por otra parte, Los turnos de habla (unidad interactiva, elemento base de la interacción verbal) se establecen mediante estrategias para tomar la palabra (señales no verbales, interrupciones, solapamientos, intervención después de un silencio, intentos varios de tomar la palabra, otras estrategias.

En suma, la conversación es una práctica lúdica que no busca un objetivo determinado. Por consiguiente, podemos afirmar que se planifica en el momento, posee un carácter repentino y coloquial, su tono es informal, suele protagonizarse por iguales y es la principal forma de comunicación (Álvarez, 2001). Por esta razón, hemos utilizado esta forma oral como la base de nuestro proyecto final, ya que representa fielmente la cotidianidad de los hablantes.

4. LA FRASEOLOGÍA: EL CASO DE LOS REFRANES

4.1 Concepto

La fraseología es una ciencia relativamente reciente, concretamente no ha sido considerada como tal hasta finales del siglo XX. La primera aparición del término fue de manos del lingüista Bally (1909). Si nos centramos en el territorio peninsular, la fraseología no aparece hasta la llegada de los estudios de Casares (1950) relacionándola con la lexicografía y generando dudas sobre su independencia (Montoro del Arco, 2006). En relación con esto último, nos encontramos con el estudioso Corpas Pastor (1998) quien también vio relación estrecha con la lexicografía. Sin embargo, unos años más tarde la reconoce como disciplina independiente.

Por su parte, Ruiz Gurillo (1998) señala que la fraseología posee un carácter interdisciplinar explicando que no es posible hablar de ella sin hacer referencia a otras ciencias. No obstante, la fraseología no solo ha sido relacionada intrínsecamente con la lexicografía, sino que también guarda relación con la sintaxis y la pragmática (López Roig, 2002).

En la misma línea, García Page (2008) explica que la fraseología es una ciencia independiente argumentando que el hecho de que mantenga relación con otras disciplinas no la hace menos autónoma.

Finalmente, la definición aportada por el *Diccionario de la Real Academia Española* (2014) “conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en la lengua, en el uso individual o en el de algún grupo” y “parte lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija” reafirman que la fraseología se considera tanto una disciplina, como un conjunto de unidades.

4.2 Unidades de estudio

Corpas (1998) utiliza unidad fraseológica para hablar de las combinaciones objeto de estudio de la fraseología. Otros autores ya mencionados, caso de Mura (2019) y Montoro del Arco (2006) la han llamado también por el mismo nombre. En suma, gran parte de

los estudiosos utilizan el término fraseología para referirse al propio campo y a su objeto de estudio. Corpas ofrece una definición concisa de unidad fraseológica (1998, p. 20)

Unidades léxicas formadas por dos o más palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Estas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaprición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatización y variaciones potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos.

Tomando como punto de partida esta definición y reconociendo la variedad que presentan las unidades fraseológicas, explicaremos aquí sus rasgos comunes. Muchos de estos rasgos pueden ser requisitos para considerarlas, pero otros pueden aparecer solo en algunas de ellas.

<i>Frecuencia</i>	Se trata de uno de los rasgos más importantes y se distinguen dos tipos. Por un lado, la frecuencia de coaparición que tal y como señala su nombre, se basa en una cantidad mayor de aparición de sus elementos juntos. Por otro lado, la frecuencia de uso que hace referencia al número de veces que es utilizada. En este sentido, cuanto mayor sea su número de apariciones, mayor será su consolidación.
<i>Institucionalización</i>	Zuluaga (1975, p. 230) la define como “propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el habla como combinaciones previamente hechas”. Cabe señalar que la fijación no debe ceñirse exclusivamente a la repetición formal de las unidades (fijación formal), ya que también se consideran formas fijas por su posibilidad de aparecer en un contexto determinado (fijación pragmática).

<i>Idiomaticidad</i>	El significado de la unidad idiomática no corresponde a la suma de los elementos que la constituyen. Corpas (1998) señala esta característica como no indispensable, puesto que hay unidades fraseológicas que presentan este rasgo. Un ejemplo de esto último lo ofrece Montoro del Arco (2006) <i>a la chita callando</i>.
<i>Variación</i>	Las unidades fraseológicas pueden presentar distintos grados de variación. Por consiguiente, la variación y la fijación son rasgos que conviven. No todas las variaciones serán posibles ni válidas, eso dependerá de su previsión y autorización por parte de la comunidad de hablantes. El hecho de que este rasgo sea repetitivo se debe al carácter oral de las UF. En cualquier caso, la variación fraseológica más frecuente es aquella en la que un elemento léxico se reemplaza por otro, caso de <i>Me importa un comino/rábano</i> Ortega y González (s. f, citado en Peramos y Batista, 2008).
<i>Gradación</i>	Corpas (1998) y Montoro del Arco (2006) señalan que se trata de un rasgo que se relaciona con la fijación, la idiomaticidad, la variación y la institucionalización, ya que no solo afecta a la estructura semántica de las unidades fraseológica. En otras palabras, esta propiedad sirve para reconocer que las características anteriormente mencionadas no son absolutas. Es decir, los rasgos explicados

	se presentan en grados distintos siendo estas más regulares o irregulares (Corpas y Mena, 2003).
<i>Expresividad</i>	Esta característica está intrínsecamente relacionada con la actitud que muestra el hablante, pues si este elige una unidad fraseológica en lugar de expresarlo con otras palabras, será con alguna intención comunicativa (Montoro del Arco, 2006).
<i>Pluriverbalidad</i>	En primer lugar, cabe destacar que la hemos dejado para el final porque muchos estudiosos la consideran una característica inherente a las unidades. Es decir, toda unidad fraseológica debe estar formada por dos o más palabras con espacios (Montoro del Arco, 2006). En el caso de que esto no fuese así, consideraríamos unidades fraseológicas a palabras compuestas como abrecartas o artístico-literario.

Tabla 2. Rasgos de las unidades fraseológicas

4.3 Los refranes: definición, características y didáctica

4.3.1 Concepto

Existen dos tendencias en cuanto a fraseología. Por un lado, encontramos posturas como la de Corpas (1998) que presenta una perspectiva amplia de la disciplina y reconoce como parte de ella a todas las unidades idiomáticas. Por otro lado, García Page (2008) es un buen representante de la otra vertiente, pues explica que los proverbios, dichos y refranes, entre otros, son objeto de otra ciencia llamada paremiología.

Si buscamos este concepto en el *Diccionario de la Real Academia Española* (2014), encontramos “tratamiento de refranes”. Sin embargo, Abdelaziz (2016) señala que la etimología de la palabra no nos llevaría a esa definición, ya que paremia hace

referencia a “proverbio, adagio, sentencia, refrán”. Llegados hasta aquí y dada la confusión, deberíamos preguntarnos qué unidades estudia la paremiología y cuáles son sus límites.

La paremiología es la ciencia encargada de estudiar las unidades que tienen autonomía sintáctica. Esto recibe el nombre de frases autónomas bajo los de estudios de Anscombe (2018). Al mismo tiempo, estas se dividen en dos: frases sentenciosas (aquellas que vienen de una fuente específica, al margen de si son explícitas o no) y frases no sentenciosas. Si la fuente es específica, hallamos máximas y sentencias. Mientras tanto, si la fuente es inespecífica distinguimos entre frases situacionales (aquellas que se aplican a una situación concreta y particular) y frases paremicas (“generalidad o razonamiento de tipo silogístico”) (Anscombe, 2018, p. 579). Dentro de este último grupo se encuentran los refranes.

Si bien es verdad que todos conocemos lo que es un refrán, resulta muy complejo ofrecer una definición dada la relación que guarda con otras unidades paremicas. Si hacemos una búsqueda en el DLE (2014) encontraremos definiciones circulares que nos llevan a pensar que son sinónimos. Señalamos las siguientes:

- Dicho: “palabra o conjunto de palabras con la que se expresa oralmente un concepto cabal”
- Refrán: “dicho aguado y sentencioso de uso común”
- Proverbio: “sentencia, adagio o refrán”
- Paremia: “refrán, proverbio, adagio o sentencia”

A pesar de la relación estrecha de conceptos, resulta interesante la aportación de Moliner (2007) que ofrece unas características particulares del refrán: sentencia conocida que posea cierto ritmo en verso asonante o consonante y que sea fácilmente memorizable. También, señalamos la contribución de Cousillas (1998, p. 45) quien ofrece una definición completa y clara de refrán

Es una sentencia de carácter didáctico o moral y dotado de don aire e intuición natural en el que se relacionan por lo menos dos ideas. Es anónimo [...] y se transmite oralmente de generación en generación. Su estructura suele ser bimembre: la primera parte presenta la situación y la segunda nos muestra la enseñanza que debemos extraer. Su función paradigmática implica que su temática abarque todos los aspectos del vivir cotidiano [...].

4.3.2 Rasgos y clasificación

Para señalar sus rasgos más destacados tomamos un estudio de Pla (2020). En primer lugar, se caracterizan por la independencia sintáctica, es decir, pueden ir solos sin depender de otros elementos. Seguidamente, presentan significación plena, ya que no necesitan a otros elementos lingüísticos para tener sentido completo. Ligado a esto, señalamos su autonomía pragmática, pues son actos de habla independientes que se adecuan al contexto situacional. Por último, cuentan con estructura formal propia, puesto que presentan rasgos como la métrica y la rima (en ocasiones).

En suma, con las características aportadas por Pla (2020) y las definiciones que se incluyeron en el apartado anterior, podemos enumerar unos rasgos básicos de los refranes. Tienen un carácter didáctico, pues siempre guardan una enseñanza moral o un consejo; Son orales y generalmente anónimos³, ya que no tienen autor, sino que se transmiten a lo largo del tiempo; poseen carácter pragmático pues siempre se emiten en función del contexto y están repletos de interculturalidad.

En cuanto a su clasificación, Almela y Sevilla (2000, p. 16) distinguen seis tipos teniendo en cuenta la temática. En primer lugar, los refranes morales (Hay que dar para recibir), refranes geográficos (Irse por los cerros de Úbeda), refranes meteorológicos (Al mal tiempo, buena cara), refranes laborales (No hay atajo sin trabajo), refranes supersticiosos (En martes ni te cases ni te embarques) y refranes dialogados (Nunca digas: “De esta agua no beberé”).

Para una visión más actual, podemos tomar la clasificación de López (2013, p. 21-22) reconocida por Alama (2015). Distingue once grupos:

- Refranes de temática económica: El dinero busca al dinero
- Refranes de temática amical: Quien tiene un amigo, tiene un tesoro
- Refranes de temática justiciera: Lo que Dios da, Dios lo quita
- Refranes de temática laboral: A quien labora, Dios lo mejora
- Refranes de temática temporal: En abril, aguas mil
- Refranes de temática geográfica: Quien se fue a Sevilla, perdió su silla
- Refranes de temática aspiracional: Tanto tienes, tanto vales

³ También pueden pertenecer a un autor, recordemos la primera colección de refranes perteneciente al Marqués de Santillana bajo el título de *Refranes que dizen las viejas bajo el fuego*.

- Refranes de temática vengativa: Donde las dan, las toman
- Refranes de temática amorosa: Quien te quiera, te hará sufrir
- Refranes de temática religiosa: Al que madruga, Dios le ayuda

4.3.3 Lugar de los refranes en la fraseología

Llegados a este punto, resulta evidente el entramado que existe en cuanto a unidades fraseológicas. Dado que nuestra propuesta didáctica versará sobre los refranes, debemos buscar su lugar. Las unidades fraseológicas han sido clasificadas en notables ocasiones, por esta razón, intentaremos ofrecer una perspectiva general que ubique a los refranes.

Para hablar sobre clasificaciones, tenemos que mencionar a Casares (1992) primer estudioso en realizar una clasificación sobre unidades fraseológicas. Las divide en dos grupos: locuciones y formulas pluriverbales. Las locuciones son la unión de dos o más términos que tienen la función de elemento oracional y “su significado es la suma de sus componentes” (Corpas, 1998, p. 33). A su vez, estas se dividen en locuciones conexivas, las que están formadas por palabras gramaticales y, locuciones significantes, las que están constituidas por palabras léxicas. Mientras tanto, el otro grupo responde a las formas pluriverbales, que es donde se encuentran los refranes y las frases proverbiales. La característica de los refranes es que actúan de forma independiente y como verdad universal (Corpas, 1998, p. 33).

En relación con la figura de Casares, nos topamos con la clasificación de Zuluaga (1980). También la divide en dos grandes grupos: locuciones (son aquellas que necesitan unirse con otros elementos para adquirir sentido completo) y enunciados (son aquellos que no necesitan a otros elementos para ser un enunciado completo). Este autor incluye los refranes como parte de los enunciados.

Las dos clasificaciones expuestas son aumentadas por Corpas, ya que incluye un grupo más: las colocaciones. Resultan las más peculiares y se definen como “unidades fraseológicas que, desde el punto de vista del sistema de la lengua, son sintagmas completamente libres generados a partir de reglas pero que, al mismo tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso” (Corpas, 1998, p. 53).

Por su parte, García Page (2008) mantiene su propia teoría al considerar unidades fraseológicas únicamente a las locuciones. No se desprende de la postura tradicional al

reconocer que las unidades fraseológicas no tienen estructura oracional. No obstante, los estudios posteriores han señalado la existencia de las locuciones oracionales, que actúan independientemente sin otros elementos. Según su planteamiento, los refranes no formarían parte de las unidades fraseológicas.

Resulta de gran interés la clasificación realizada por Crida y Sevilla (2015, p. 69-70) sobre las paremias en dos grandes grupos. Por un lado, “las paremias de origen conocido y uso preferentemente culto (proverbios y aforismos). Por otro lado, paremias de origen anónimo y uso preferentemente popular. En este espacio se encuentran las frases proverbiales, las locuciones proverbiales, los dialogismos y los refranes.

5. DIDÁCTICA DE LA PAREMIOLOGÍA ¿CÓMO ENSEÑAR LOS REFRANES EN EL AULA?

5.1 Didáctica del léxico

El objetivo de enseñanza-aprendizaje de la materia de Lengua Castellana y Literatura es el desarrollo de la competencia comunicativa. No obstante, esta competencia se divide en diferentes partes.

En el terreno del léxico, podemos afirmar que el dominio léxico de la lengua está presente en los cuatro componentes⁴. En primer lugar, encontramos el predominio de la competencia gramatical (semántica, morfología, lexicología etc.). También, cobra importancia la competencia sociolingüística que les permitirá adecuarse a la realidad sociocultural; y la competencia discursiva que les dará la clave para combinar significados y conseguir un texto oral o escrito. Finalmente, también se encuentra en la competencia estratégica, puesto que es aquí donde se trabajan los recursos verbales y no verbales que sopesan las imperfecciones de la comunicación real (Gómez, 1997). Por tanto, esto evidencia que el léxico puede trabajarse a través de los cuatro componentes de la competencia comunicativa.

La enseñanza del léxico busca que las unidades léxicas formen parte de la competencia comunicativa del alumno debido a la importancia de este como “elemento estructurador del pensamiento y su necesidad para la interacción social” (Gómez, 1997, p. 71). Al mismo tiempo, afirmamos que la competencia léxica no solo se basa en la competencia en sí misma, sino en la transformación que lleva consigo “la adquisición, aprendizaje y dominio léxico” (Gómez, 1997, p. 71). El alumnado debe adquirir las unidades léxicas en contextos adecuados, pues interiorizarlo y aplicarlo a su vocabulario requiere situaciones comunicativas que representen la realidad.

Entre las estrategias utilizadas por el aprendiz para adquirir nuevo léxico⁵ encontramos el reconocimiento de la categoría gramatical de las palabras. En esta misma línea, Gómez (1997, p. 74) explica que

Las palabras de clase abierta (unidades léxicas de contenido: sustantivos, adjetivos, verbos) se accede mediante un proceso de búsqueda guiado por la frecuencia de uso y el valor designativo, y

⁴ Siguiendo la clasificación de Canale (1983)

⁵ Con todo lo expuesto, Quiñones (2011) reafirma la transversalidad de esta competencia dado que forma parte de otras competencias como la pragmática, lingüística y sociolingüística.

a las palabras de clase cerrada (unidades léxicas funcionales: artículos, preposiciones, pronombres) se accede bajo el control directo del procesador sintáctico del lenguaje.

Para entender el papel del léxico en la comunicación recurrimos a la teoría del conexionismo. Baralo (2005, citado por Losilla y Saneleuterio, 2017) explican que aprender una palabra es un largo proceso en el que hay que conocer la forma, el significado y las relaciones que mantienen con otras. En este sentido, Losilla y Saneleuterio (2017) afirman que el alumnado no puede desarrollar su léxico si no está listo cognitivamente. Por su parte, García (2005) comparte este pensamiento, ya que las palabras consisten en signos lingüísticos que comprenden todas las vertientes de la competencia comunicativa. Es decir, por la complejidad que presenta conocer en profundidad una palabra, el dominio y la capacidad léxica no puede describirse únicamente con la competencia lingüística, sino que requiere la competencia comunicativa con otro tipo de componentes, caso de los ideológicos, culturales o sociales (Cassany, Luna y Sans, 2003).

En consecuencia, la competencia léxica podría definirse como la habilidad que posee un hablante para emplear el vocabulario de su lengua. Este hecho requiere el conocimiento y uso de distintos tipos de palabras (unidades y grupos léxicos, palabras con significado gramatical etc.), ya que el dominio de la competencia léxica no solo abarca el hecho de conocer las palabras, sino de saber qué sentidos y en qué contextos pueden emplearse (Palacios *et al.*, 2007).

En cuanto a sus metodologías, la primera con la que contamos es la tradicional. Esta tiene como objetivo que el alumnado aprenda de memoria el léxico. Su fracaso se debe a que no presentan el léxico en un contexto comunicativo ni contemplan actividades en las que se trabaje el uso de la lengua, pues se basan en la repetición y el mecanicismo (Cervera, 2012). En segundo lugar, los métodos directos dan mayor protagonismo a la oralidad y al léxico. A pesar de ello, no ofrecieron buenos resultados debido a que se enseñaban una gran cantidad de palabras y no se centraban en las cuestiones relativas a la semántica para que el aprendizaje fuese significativo. En tercer lugar, tenemos los métodos audiovisuales. Estos incluyeron los diálogos y facilitaron la contextualización del léxico. No obstante, no se trabajó de forma correcta, puesto que su foco de atención era la gramática y el léxico ocupaba un papel secundario (Gómez, 2000).

Desde una perspectiva más actual, tenemos el enfoque natural, el nocio-funcional y los comunicativos. El primero de ellos prioriza el input, mientras que el nocio-funcional también eleva el léxico. Ambos se consideran estar “al servicio de los actos de habla (estructuras funcionales)” (Gómez, 2000, p. 24). Por su parte, en el enfoque comunicativo se estudia la lengua en contextos comunicativos partiendo de textos, pues tienen en cuenta el componente social de la lengua. De este modo, se pretende que el alumnado desarrolle la competencia comunicativa en todas sus vertientes, entre las que se encuentra la léxica (Cervera, 2012; Gómez, 2000).

Además de los enfoques ya mencionados, Rodríguez y Vila (2011) destacan otros enfoques recientes. Entre ellos, el enfoque léxico, en el que se aprenden unidades léxicas mayores que una palabra con el objetivo de que su aprendizaje se parezca a la estructura del léxico mental del hablante. A este se une el enfoque creativo de Lüning (1996, citado en Rodríguez y Vila, 2011). Se trata de diseñar ejercicios originales para poner a prueba las competencias cognitivas del alumnado. Finalmente, señalamos el enfoque holístico de Gómez (1997, citado en Rodríguez y Vila, 2011, p. 126) que explica que el léxico se potencia al máximo si se estudia el “significado de las combinaciones de palabras de modo global y no por el significado de los elementos que la componen de modo individual”.

5.2 La fraseodidáctica: los refranes

La fraseodidáctica tiene su origen con el estudioso Kühn (1987). Años después es consolidada por autores como Lüger (1997) y Ettinger (1998). No obstante, no ocurre lo mismo en el terreno español donde el término más usado es didáctica o enseñanza de la fraseología. El concepto de fraseodidáctica comenzará a crecer gracias a los estudios de González Rey (2006, citado en Szyndler, 2015, p. 201) que define la fraseodidáctica como “didáctica de la fraseología de una lengua, pero también en la didáctica de una lengua a través de su fraseología”. Es decir, se trata de la didáctica tanto de una determinada lengua como de la cultura de una comunidad lingüística, pues esto se refleja en sus unidades fraseológicas (Szyndler, 2015). Centrándonos en nuestra propuesta, la obra del *Conde Lucanor* evidencia la relación entre literatura y fraseología, pues los pareados finales de los ejemplos permiten extraer una enseñanza y con esta, un refrán.

Por tanto, el objetivo esencial de la fraseodidáctica es que las UF se identifiquen, se aprendan y se utilicen como unidades con significado individual aplicables a situaciones comunicativas específicas (Ettinger, 2008).

El hecho de incorporar las unidades fraseológicas como contenido es que nos informan sobre la cultura de una sociedad determinada. Además, este tipo de léxico supone una economía del lenguaje, ya que en notables ocasiones se recurre a una unidad fraseológica en lugar de a la paráfrasis de la misma. En suma, llegamos a la conclusión de que facilitan la comunicación. García Muruais (1997) enumera una serie de motivos que explican la importancia y el valor pragmático de las unidades fraseológicas:

- Cumplen “la función referencial y expresiva y contribuyen a la economía discursiva” (García Muruais, 1997, p. 364).
- Ofrecen espontaneidad, fluidez y dotan de un carácter real discurso
- Son descodificadores, ya que permiten entender lo que se quiere decir a partir de lo que se dice
- Proporcionan información sociocultural, pues reflejan aspectos de la cultura en cuestión

Uno de los planteamientos de la fraseología en el aula es a través de los tres pasos fraseodidácticos propuestos por Kühn (1992). En el primer paso el alumno deberá reconocer el fraseologismo introducido en un texto real (oral o escrito). Una vez concluido este paso, han de comprender el significado de la unidad fraseológica en una situación comunicativa específica. Finalmente, el alumnado deberá incluirla en un contexto en el que sea pertinente (Szyndler, 2015). Esto supone un avance, ya que las UF no se aprenden de forma pasiva, sino activa e interactiva. En otras palabras, el alumnado no se limita a recibir las unidades, sino que las produce e incorpora a un contexto concreto.

En el caso de los refranes y paremias, el mejor método para su aprendizaje es partir de su valor pragmático, pues conociendo una situación en la que se aplica será mucho más sencillo comprender el significado.

Los refranes son parte de la lengua española y están presentes en los hechos cotidianos. En la enseñanza del español, el MCER (2002) considera los refranes como contenido, ya que son “expresiones de la sabiduría popular”. No obstante, si pensamos en la etapa secundaria y más concretamente en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, ¿dónde podríamos ubicarlos? ¿son parte de los contenidos del currículo?

Quizás el principal problema es que se da por hecho que el alumnado los conoce por formar parte del saber popular. Es más, si realizamos un análisis de los bloques y contenidos del currículum, veremos que la paremiología y la fraseología no tienen ninguna referencia explícita.

En cualquier caso, esto no quiere decir que no haya cavidad para ello, sino que debe buscarse la forma de incluirlo en otros contenidos que guarden relación. Es el caso de nuestra propuesta didáctica en la que utilizamos una obra literaria, *El Conde Lucanor* para acercarnos al refranero español.

Por otra parte, si recurrimos a los documentos legislativos, concretamente al Real Decreto 1105/2016 del 26 de diciembre, veremos que los refranes no tienen un acceso directo, pero aprenderlos forma parte del objetivo de nuestra materia. Así se establece lo siguiente:

La materia de Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia **comunicativa del alumnado**, entendida en todas sus vertientes: **pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria**. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en **cualquier situación comunicativa** de la vida familiar, social y profesional [...]

Con lo explicado hasta aquí, nos gustaría enumerar los motivos por los que los refranes y la fraseología en general deben ser material didáctico. Sin duda, el motivo más obvio que se nos ocurre es el enriquecimiento léxico que supone para el alumnado. Sumado a esto, no podemos olvidar que uno de los objetivos específicos de la asignatura es la creación textos orales y escritos pertenecientes al ámbito social, académico y personal.

En este sentido, los refranes cobran importancia en dos de estos niveles: social y personal. Por otra parte, en el terreno literario, los refranes ayudan a entender mejor las obras literarias. Es una forma de acercarles la literatura con un elemento que está presente en nuestro día a día. En relación con esto último, podríamos decir que los refranes son la más fiel representación de la sociedad en la que vivimos.

Finalmente, acabamos este apartado recordando la validez del *Conde Lucanor* y del refrán en sí, como oportunidad para tratar la educación en valores en la clase de Lengua Castellana y Literatura. La temática de la obra y sus enseñanzas ofrecen una gran variedad de situaciones de las que se pueden extraer valores sociales, morales, éticos etc.

En nuestro caso, incluimos valores como las apariencias, la mentira, la empatía y el miedo.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA: ¡A BUEN ENTENDEDOR POCAS PALABRAS BASTAN!

6.1 Introducción

La presente propuesta didáctica, cuyo objetivo principal es dar cavidad al refranero español en el aula de secundaria, se enmarca en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura correspondiente al curso 1º de ESO. En este marco de actuación, el alumnado debe conocer el género narrativo y sus características, así como géneros orales, caso de la conversación espontánea. Hemos aprovechado esta ocasión para llegar hasta los refranes partiendo de una obra literaria, *El Conde Lucanor*. De esta forma, se cumplen nuestros dos grandes objetivos: conocimiento y aplicación de los refranes y acercamiento al género narrativo y la oralidad. Con la finalidad de llevar a cabo este proyecto de forma fructífera, se ha optado por una metodología didáctica activa basada en el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos).

6.2 Contextualización

El centro en el que vamos a llevar a cabo este ABP es el IES Pedro Muñoz Seca, ubicado en el Puerto de Santa María (Cádiz).

El nivel socioeconómico del alumnado es medio-bajo. La zona donde se sitúa el centro está conformada por barrios de familias trabajadoras. El centro cuenta con un alumnado procedente de diversas zonas del Puerto de Santa María.

Se trata del centro más longevo e importante de la ciudad y su oferta educativa es muy amplia:

- Educación Secundaria Obligatoria 2º y 3º PMAR
- Educación Básica Especial y Educación Especial en Unidad Específica
- Bachillerato Ciencias, Ciencias Sociales y Humanidades
- Formación profesional Sanidad (Cuidados Auxiliares de Enfermería), Documentación y Administración Sanitarias, Higiene Bucodental) Hostelería y Turismo (Agencia de Viajes y Gestión de Eventos y Gestión de Alojamientos turísticos)

En lo que concierne a sus instalaciones, el IES Pedro Muñoz Seca es un solo edificio que se divide en cuatro zonas. En primer lugar, la zona poligonal en la que se pueden distinguir dos plantas (cafetería, salón de actos, biblioteca, despachos del equipo directivo, el taller de Ciclo de Gestión de Alojamientos Turístico y el aula de música). En segundo lugar, encontramos el edificio principal que también cuenta con dos plantas (conserjería, sala de profesores, taller de tecnología, aula de educación especial, taller de plástica, biología, física y latín). Las otras dos zonas del instituto son el gimnasio que se encuentra en la entrada del centro justo a la izquierda y las zonas abiertas (recreo, la zona de entrada y los aparcamientos).

Por otra parte, se trata de un centro que participa en gran cantidad de proyectos, tales como el Programa Impulsa, Pacto de Estado, Escuela de Paz, Erasmus+. En concreto, este último año se ha realizado un cortometraje titulado “Aprendimos” basado en las experiencias del alumnado durante la pandemia.

6.3 Componentes

En la tabla que se presenta a continuación se recogen los objetivos de área, las competencias clave, así como los criterios y estándares de evaluación. Para un mayor entendimiento, tras ella encontraremos la redacción de los mismos incluyéndose los objetivos de etapa.

Objetivos de área	Competencias clave	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1	CCL ⁸	1.1	1.1.1
2	CAA ⁹	1.3	1.3.1
7	CSC ⁸	1.4	1.3.3
10	SIEP ⁴	1.6	1.4.1
12	CD ²	1.7	1.6.1
	CEC ¹	1.8	1.7.1
			1.8.1
		2.2	2.2.2

		2.6	2.6.2
		3.3	3.3.3
		4.6	4.6.1

Tabla 3. Componentes

Objetivos de etapa

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

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 y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, 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.

Tabla 4. Objetivos de etapa

Objetivos de área

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
7. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
10. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

Tabla 5. Objetivos de área

Criterios de evaluación

1.1 Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico y social y memorizar y recitar textos orales desde el conocimiento de sus rasgos estructurales y de contenido. CCL, CAA, CSC.
1.4 Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando y dialogando en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar. CCL, CAA, CSC, SIEP.
1.6 Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, SIEP, CSC
1.7 Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.
1.8 Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones. CCL, CAA, CSC, SIEP
2.2 Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CSC, CEC.
2.6 Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso. CCL, CD, CAA, CSC.

3.3 Comprender el significado de las palabras en toda su extensión para reconocer y diferenciar los usos objetivos de los usos subjetivos. CCL, CAA.
4.6 Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa. CCL, CD, CAA, CSC, CEC.

Tabla 6. Criterios de evaluación

Estándares de aprendizaje

1.1.1 Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, escolar/académico y social, identificando la estructura, la información relevante y la intención comunicativa del hablante.
1.3.1 Escucha, observa y explica el sentido global de debates, coloquios y conversaciones espontáneas identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa y la postura de cada participante, así como las diferencias formales y de contenido que regulan los intercambios comunicativos formales y los intercambios comunicativos espontáneos.
1.3.3 Reconoce y asume las reglas de interacción, intervención y cortesía que regulan los debates y cualquier intercambio comunicativo oral.
1.4.1 Interviene y valora su participación en actos comunicativos orales.
1.6.1 Realiza presentaciones orales.
1.7.1 Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás.
1.8.1 Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación.
2.2.2 Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido.
2.6.1. Escribe textos propios del ámbito personal y familiar, escolar/académico y social imitando textos modelo.
2.6.2 Escribe textos narrativos, descriptivos e instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados imitando textos modelo

3.3.1 Diferencia los componentes denotativos y connotativos en el significado de las palabras dentro de una frase o un texto oral o escrito.
4.6.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa

Tabla 7. Estándares de aprendizaje

6.3.1 Competencias clave

Con esta propuesta didáctica se trabajan seis de las competencias clave propuestas en el BOJA del lunes 18 de enero de 2021. En concreto son: comunicación lingüística, competencia para aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales y competencia digital.

Competencia en comunicación lingüística	Aparece en ocho ocasiones ⁶ . Su relevancia se debe a que contribuye a expresar pensamientos, conceptos, hechos y opiniones de forma oral y escrita. De esta manera, se hace posible que el alumnado sea capaz de interactuar en diversos contextos. En este sentido, tenemos que decir que nuestra propuesta didáctica trata tanto la oralidad como la escritura en notables ocasiones. Por ejemplo, el debate y la escritura de un cuento.
Competencia para aprender a aprender	Aparece nueve veces. Permite que el alumnado construya el aprendizaje a través del propio lenguaje. En relación con esto, también se trabaja la expresión oral y

⁶ Atendiendo a los criterios de evaluación, realizamos un recuento teniendo en cuenta los cuatro bloques de contenido.

	escrita de forma grupal e individual. En este caso, la unidad trata distintas metodologías de trabajo, como pueden ser el trabajo cooperativo o individual. Se manifiesta en actividades como la construcción de un tablón de refranes o la creación de refranes con imágenes.
Competencias sociales y cívicas	Se aprecia en ocho ocasiones. La propia asignatura de lengua está basada en la comunicación y el diálogo que se unen al respeto de la diversidad de opiniones y a la aceptación de distintas realidades, dando lugar a la integración social y cultural de los alumnos. Esto cobra vida en las actividades de trabajo cooperativo, así como en las puestas en común.
Competencia en sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Suma un total de cuatro veces. Se basa en la construcción de estrategias de cara a la realización de actividades, el fomento de la autonomía y la toma de decisiones. En este sentido, la unidad trata de dejar libertad al alumnado para decidir el refrán sobre el que versará su proyecto final.
Competencia en conciencia y expresiones culturales	Aparece una sola vez. Se trabajará una obra cumbre de la literatura española y estos tendrán que conocerla y valorarla. Asimismo, conocerán refranes propios de su pueblo reconociendo la sabiduría popular.
Competencia digital	Tiene un total de dos apariciones. Se usará para la investigación, la creación de presentaciones para las exposiciones orales y la creación del video final.

Tabla 8. Competencias clave

6.4 Contenidos de aprendizaje

Bloque I. Comunicación oral: escuchar y hablar

Escuchar. El lenguaje como sistema de comunicación e interacción humana

El diálogo. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.

Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los **debates**, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor, así como de la aplicación de las normas básicas que los regulan.

Hablar. Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales.

Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan estas prácticas orales.

Bloque II. Comunicación escrita: leer y escribir

Leer. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos **literarios**, persuasivos, prescriptivos e informativos.

Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos **narrativos**, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos.

Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información.

Escritura de textos **narrativos**, descriptivos, instructivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos).

Bloque III. Conocimiento de la lengua

Comprensión e interpretación de los componentes del significado de las palabras: denotación y connotación.

Bloque IV. Educación literaria

Lectura comentada de relatos breves, incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, especialmente de la cultura andaluza, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad.

Introducción a la literatura a través de la lectura y creación de textos.

Aproximación a los géneros literarios a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.

Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de obras y fragmentos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa

6.4.1 Temas transversales

Tal y como se recoge en BOJA del 18 de enero de 2021, se mantienen los elementos mencionados en el artículo 6 del Decreto 111/2016, de 14 de junio, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 6 y en la disposición adicional novena del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. En consecuencia, enumeramos los temas transversales que aparecen de forma directa o indirecta en el transcurso de nuestra propuesta didáctica.

b) El desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales para el ejercicio de la participación, desde el conocimiento de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la democracia. En relación con esto, la propuesta contempla de forma continua el trabajo en grupo y el aprendizaje conjunto. Por tanto, esto requiere la participación, el dialogo y la toma de decisiones consensuadas.

g) El desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo. En la propuesta, trabajar un en grupo tiene un claro objetivo: escucha activa y cooperación.

Tema transversal	Transposición	Actividad
Desarrollo de las competencias personales y habilidades sociales (b)	1, 2, 3, 4	-Debate sobre los refranes -Análisis de los elementos de la narración en grupo -Mapa mental -Creación de refranes con imágenes -Video conversación cotidiana con refrán
Habilidades básicas (escucha, empatía, diálogo) (g)	1, 2, 3, 4	-Debate sobre los refranes -Análisis de los elementos de la narración en grupo -Mapa mental -Creación de refranes con imágenes -Elaboración de tu tablón de refranes -Video conversación cotidiana con refrán

Tabla 9. Temas transversales y actividades

6.5 Metodología

Esta propuesta presenta una metodología basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Pujol (2017, p. 9) tomando como referencia a Martí, Heydrich Rojar y Hernández expone lo siguiente:

Estrategia de aprendizaje que permite alcanzar objetivos mediante una serie de acciones, interacciones y recursos. Debido a que otorga el papel activo a los alumnos [...]. Mediante la realización del Proyecto se pretende alcanzar una solución a un problema que se plantea inicialmente y que está vinculado con el mundo real.

De esta forma, el alumnado se convierte en protagonista del aula y del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que, construye su propio conocimiento. Por

consiguiente, el docente dejará de ser la figura central y se convierte en guía para ofrecer herramientas, recursos y ayuda a fin de que se consigan los objetivos propuestos (Angelica y Milton, 2017). Para lograr esto, integramos en el aula el aprendizaje cooperativo de grupos heterogéneos. De esta forma, podemos conseguir que, a través del apoyo entre los compañeros, ninguno de ellos quede atrás en el proceso.

Esta metodología constará de varias tareas que servirán para realizar el proyecto final. En este caso, partiremos de la lectura del cuento XXVI del *Conde Lucanor* para comenzar con la reflexión e interiorización del concepto de refrán, así como de los rasgos propios del texto narrativo. Esto será el inicio del APB y servirá para detectar los conocimientos previos del alumnado. Posteriormente, se realizarán actividades de diversa índole en las que los estudiantes trabajarán de forma autónoma y compartida. Esto los llevará al producto final: grabación de un video en el que harán una conversación cotidiana que incorpore un refrán. Les proporcionaremos una lista de refranes y ellos serán los encargados de elegir uno para llevarlo a la práctica.

Una de las características de esta metodología es el trabajo cooperativo. Por esta razón, algunas de las actividades se harán en grupo. También, para que en la actividad final ya estén familiarizados con sus compañeros y les resulte más sencilla la labor. Por otra parte, deberá existir espacio entre las mesas a fin de que el profesor pueda controlar el trabajo del alumnado (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

En cuanto a la formación de grupos, buscaremos que sean heterogéneos con el objetivo de que puedan retroalimentarse entre sí. Cada alumno tendrá una función, por lo que todos los integrantes del grupo resultarán indispensables para que el trabajo se desarrolle de manera fructífera. En este sentido, las posturas del alumnado serán (Rodríguez, 2021)

- Moderador: es el encargado de ejercer la función de líder. Controla que el resto de sus compañeros cumplan con la función asignada.
- Portavoz: su labor es comunicar lo acordado con el profesor y con el resto de portavoces. Pone por escrito las decisiones que se tomen.
- Secretario: se encarga de la parte escrita, pues anota las decisiones y rellena las fichas.
- Ayudante: su figura sirve para apoyar y colaborar en el conjunto de las tareas expuestas.

Finalmente, en cuanto a la organización, al inicio de cada sesión se mencionarán los objetivos del día y se conversará con el alumnado para conocer los conocimientos previos. Además, las sesiones finalizarán con una síntesis de lo visto y se dejará un espacio para anticipar la relación de lo tratado con lo que se va a presentar el próximo día.

6.6 Secuenciación de actividades

Esta unidad está elaborada para implementarse en un período de tres semanas. La componen cuatro transposiciones (*Vid. Anexo 1*)

Nº Transposición	Título	Días	Momento
1	¡A palabras necias oídos sordos!	1-2	Inicial
2	La unión de la oralidad y la escritura	3-4	Desarrollo
3	¡El refranero y yo!	5-9	Desarrollo
4	Los refranes y la vida cotidiana	10-12	Final

Tabla 10. Resumen de la temporalización

6.7 Atención a la diversidad

En primer lugar, el hecho de implantar en el aula el ABP ya supone una medida de atención a las necesidades específicas. La tutoría entre iguales permite que aquellos estudiantes que tengan un ritmo de aprendizaje menor se acompañen de otros que les hagan más sencillo el proceso. No obstante, en las actividades que presenten un carácter individual el docente será el encargado de guiarlos en su elaboración.

Por otra parte, los grupos de trabajo serán heterogéneos. Es decir, los alumnos tendrán diferentes niveles y aptitudes que servirán para dar cohesión al grupo. De esta forma, cada uno de ellos asume una función tal y como establece el ABP.

Otra de las medidas adoptadas es la creación de actividades de refuerzo y ampliación que servirán para equilibrar los ritmos de aprendizaje.

Transposición	Actividades de refuerzo	Actividades de ampliación
1	Video explicativo de los refranes. Definición.	Búsqueda de dos refranes y significado.
2	Esquema de los componentes que debe tener un texto narrativo.	Relee el cuento del que hemos analizado los elementos de la narración y propón un final alternativo.
3	Elige una palabra que tenga significado denotativo y connotativo. Explícalo.	Presentación de tu tablón de refranes.
4	Piensa situaciones en la que podrías aplicar el refrán que has escogido para el proyecto final. Explícalas.	Subida del video final a la página web del centro.

Tabla 11. Actividades refuerzo y ampliación

6.8 Interdisciplinaridad

El refranero en sí mismo supone un contenido interdisciplinar aplicable al cualquier ámbito de la vida humana, ya que constituye la sabiduría popular de un pueblo. En cualquier caso, sería aplicable a la materia de Historia, puesto que los refranes son producto de las vivencias de sus habitantes. Podríamos plantear actividades en las que asociasen acontecimientos históricos con refranes españoles. También, podríamos trasladarlo a la asignatura de Música. Existen numerosos refranes cantados y cantares proverbializados que pueden ser utilizados para conocer el concepto de refrán.

6.9 Recursos y materiales

Trasposición 1	Cuento XXVI “El árbol de la mentira” Video “Si los refranes fueran literales” Cuento XLII “La beguina diabólica” Pizarra digital
Trasposición 2	Dados narrativos

	Folios A5 Pizarra digital
Trasposición 3	Linoit Presentación Ordenador Folios A5 Cartulina
Trasposición 4	Ordenador Móvil

Tabla 12. Recursos y materiales

6.10 Evaluación

La UDI presenta una evaluación criterial centrada en las capacidades del alumnado. De esta manera, podremos ver su progreso de forma adecuada. En este apartado, mostraremos de forma esquemática las técnicas, instrumentos y criterios de evaluación. Al mismo tiempo, exponemos los momentos y agentes, así como la calificación que le corresponde a cada uno de los bloques de contenido.

6.10.1 Técnicas, instrumentos y criterios de evaluación

Antes de exponerlas, ofrecemos la definición aportada por DGDC (2013) que afirma que las técnicas de evaluación son los procedimientos empleados por los docentes para conseguir información sobre el aprendizaje del alumnado. Por otra parte, los instrumentos se definen como “los recursos estructurados diseñados para fines específicos” (DFDC, 2013, p. 19). Estos recursos son evaluables a través de las ya mencionadas técnicas de evaluación.

6.10.2 Momentos y agentes

En primer lugar, hablamos sobre los momentos. En este sentido, debemos recordar que la puesta en práctica de la unidad didáctica no supone solo crearla, sino que requiere un trabajo continuo por parte del profesorado. Por eso, el primer paso es que el docente reflexione de cara a la planificación de la misma. De esta forma, podrá asegurar que los contenidos y estrategias están cohesionados y bien organizados.

La unidad cuenta con actividades de carácter inicial que son el punto de partida y nos sirven para conocer qué sabe el alumnado sobre el tema. Por su parte, también incluye actividades de carácter procesual utilizadas para ver la evolución del alumnado (Romero, Heredia & Trigo, 2020). De esta manera, no solo valoramos el producto final, sino la evaluación continua. Por último, las actividades finales recogen lo visto durante la unidad didáctica.

En lo referente a los agentes, la unidad cuenta tanto con la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación. En lo que concierne a la primera, solo participa un agente y tiene como finalidad tomar conciencia de las dificultades y los logros. Por otra parte, la segunda es la valoración de una persona, en este caso, el docente sobre los niveles de aprendizaje del alumnado, y finalmente, la coevaluación que implica a los propios alumnos (Romero *et al.* 2020).

Transposición	Actividades	Técnica	Instrumento	Momento	Agente
1	Comprensión lectora cuento XXVI Video y explicación de refrán Debate Tabla rasgos conversación Análisis cuentos y elementos de la narración	Observación	Checklist	Inicial	Heteroevaluación
2	Mapa mental Presentación Mapa mental Creación de cuento	Petición de producto Observación	Rúbrica	Desarrollo	Heteroevaluación Coevaluación

3	Significados denotativos y connotativos de las palabras Creación de refranes con imágenes	Observación Petición de producto	Checklist Rúbrica	Desarrollo	Heteroevaluación
4	Grabación de video	Petición de producto	Rúbrica	Final	Heteroevaluación Coevaluación

Tabla 13. Evaluación

6.10.3 De la evaluación a la calificación

La evaluación consiste en “emitir un juicio acerca de los aprendizajes alcanzados por los alumnos” y el juicio de ese resultado es la calificación (Ruíz, 2009: 7). Esta parte de la evaluación requiere la reflexión sobre el tipo de actividades que se han incorporado y cómo estas actividades contribuyen al desarrollo de cada uno de los cuatro bloques de contenido⁷.

Bloque de contenido	Criterio de evaluación	Calificación
Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar	1.1 1.3 1.4 1.6 1.7 1.8	40%
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir	2.2 2.6	30%

⁷ Para llevar a cabo una calificación coherente, hemos contando el número de apariciones de cada uno de los bloques de contenido para darle un porcentaje adecuado.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua	3.3	10%
Bloque 4. Educación literaria	4.6	20%

Tabla 14. Calificación

7. CONCLUSIONES

La elaboración de la propuesta afirma la posibilidad de llevar al aula el refranero español. Al no aparecer como contenido explícito en el curriculum, requiere una planificación y una reflexión sobre los contenidos que podrían servir como punto de partida. En esta ocasión, consideramos que los aspectos elegidos guardan estrecha relación con los refranes y, por tanto, la propuesta didáctica presenta coherencia y cohesión.

En segundo lugar, el hecho de elaborarla y trabajar con los refranes como punto de arranque, ha reafirmado su importancia como conocimiento de la sociedad en la que vivimos. En este sentido, el alumnado tiene la oportunidad de ampliar su corpus léxico y conocer la cultura de la sociedad en la que vive.

Otro punto a destacar es que la forma más tradicional de acercar el refrán es través de procesos memorísticos que no llegan a ser prácticos. Por esta razón, propusimos una metodología práctica y activa en la que refrán aparece en la vida cotidiana. Concretamente, el proyecto final de la propuesta deja entrever la utilidad de este en la vida diaria. Para lograr esto, hemos recurrido al trabajo cooperativo y el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Por otra parte, no podemos olvidar que hemos creado una propuesta didáctica que no ha sido llevada a la práctica. En relación con esto, sería pertinente llevarla al aula para detectar qué aspectos de la propuesta funcionan y cuales necesitarían un cambio.

En suma, consideramos que los objetivos de este trabajo fin de máster han sido alcanzados, pues hemos conseguido elaborar una propuesta didáctica basada en el refranero español partiendo de la escritura y la oralidad. De esta forma, hemos conseguido que el refrán sea visto como elemento de la cotidianidad. Con todo esto, se cumplen nuestros objetivos secundarios al acercarnos al terreno literario a través del *Conde Lucanor* y con él, trabajar la educación en valores partiendo de sus ejemplos.

8. BIBLIOGRAFÍA

Abdelaziz, A. (2016). Estudio paremiológico contrastivo de El Quijote y su traducción al árabe de Abd al-Rahman Badawi, Universidad Pablo Olavide.

Aguilar, A. (2006). El Conde Lucanor. Clásicos adaptados. Vicens Vivens.

Alama, M. (2015). Un estudio sobre la fraseología y los refranes saleños. *Horizonte de la Ciencia*, 9, pp. 75-85.

Alba Quiñones, V. (2011). La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ELE. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 13, 1-14. https://marcoele.com/descargas/13/alba-competencia_lexica.pdf

Almela, R. & Sevilla, J. (2000). Paremiología contrastiva: propuesta de análisis lingüístico. *Revista de investigación lingüística*, 1, pp. 4-47.

Álvarez, M. (2000). Tipos de escrito I: Narración y descripción, Ed. Arco Libros.

Angélica Medina, M. & Patricio Tapia, M. (2017). El aprendizaje basado en proyectos. Una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *OLIMPLIA, Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(46), 236-246.

Anscombe, J. (2018). La gnomicidad/genericidad de las paremias desde el punto de vista del tiempo y del aspecto, *Rilce*.

Blanco, D. (2004). Autor, enunciador, narrador. *Lienzo*, 25, 9-26.

Camacho *et al.*, (2010). *Enciclopedia de conocimientos fundamentales. Volumen I. Literatura y Español*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/3049>

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua* (9.^a ed.). Editorial GRAÓ.

CEDEC (s. f). *Rúbrica de evaluación de un texto narrativo*. Materiales del REA Viaje a la Alta Edad Media del Proyecto EDIA, CEDED. <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-de-evaluacion-de-un-texto-narrativo/>

Cervera Mata, T. (2012). El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir de un método de enseñanza de español. *Enunciación*, 17(2), 138-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782148>

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Corpas Pastor, G. (1998). Manual de fraseología española, Gredos.

Corpas, G. & Mena, F. (2003). Aproximación a la variabilidad fraseológica de las lenguas alemana, inglesa y española. *Estudios lingüísticos*, 17, p. 183.

Cousillas, M. (1998). Literatura popular en la Costa de la Muerte (Enfoque semiótico), Ventoprint.

Crida, A. & Sevilla, J. (2015). La problemática terminológica en los estudios paremiológicos. *Anuari de Filologia, estudis de lingüística*, 5, 68-67.

De Miguel García, L. (2005). La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1960824>

Dirección General del Desarrollo Curricular (DGDC) (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Edición electrónica recuperada de [4-las-estrategias-y-los-instrumentos-de-evaluacion-desde-el-enfoque-formativo.pdf \(wordpress.com\)](#)

Ettinger, S. (2008). Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación. *Cadernos de Fraseoloxía*, 10, 95-127.

Fernández, V. (2014). De lo oral a lo literario. La paremiología en las clases de literatura en educación secundaria: propuesta didáctica. En *Didáctica y traducción de las unidades fraseológicas*. Universidad de Santiago de Compostela.

García Muruais, M. T. (1997). Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE. *ASELE, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*. Centro Virtual Cervantes, 363-369.

García Puertas, J. (2018). *El problema de la lectura en secundaria. Una propuesta didáctica: El Conde Lucanor*. Universidad de Almería. Repositorio UAL.
<http://repositorio.ual.es/handle/10835/7113>

García-Page, M. (2008). Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones, Anthropos Editorial

Giménez Soler, A. (1932). *Don Juan Manuel: biografía y estudio crítico*. Academia Española.

Gómez, J. C. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE*, 7, 69-93.

Gómez, J. R. (2000). La competencia léxica en la enseñanza de español como L2 y LE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 5, 23-29.

Johnson, D. W., Johnson R. T. y & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Kühn, P. (1987). Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 16, 62-79.

López, A. & Encabo, E. (2001). De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. Contextos educativos, 4, 241-250.
file:///C:/Users/trian/Downloads/Dialnet-DeMitosLeyendasYCuentos-209698.pdf

López, C. (2001). Aspectos de fraseología contrastiva (alemán-español) en el sistema y en el texto, Universidad de Valencia.

Losilla, A. & Saneleuterio, E. (2017). El aprendizaje del léxico en 2º de ESO, análisis crítico de las propuestas de un manual de castellano. *Estudios interlingüísticos*, 5, 66-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6230538>

Martínez, I. (2015). La Expresión Escrita y el Texto Narrativo en Secundaria. Universitat Jaume I.
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/159076/TFM_Mart%c3%adnez_Pallar%c3%a9s_Iris.pdf?sequence=1&isAllowed=yfile:///C:/Users/trian/Downloads/DialnetDeMitosLeyendasYCuentos-209698.pdf

Medina, D. (2014). *Refranes: denotación y connotación* [presentación de diapositivas]. Prezi. <https://prezi.com/usivyroqkcto/refranes-denotacion-y-connotacion/>

Montoro del Arco, E. T. (2006). Teoría fraseológica de las “locuciones particulares”. Las locuciones prepositivas, conjuntivas y marcadoras en español, Peter Lang.

Mura, G. A. (2019). La fraseología del desacuerdo. Los esquemas fraseológicos en español, Editorial Universidad de Sevilla.

Orden del 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, BOJA, 144, de 14 de julio de 2016. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/18>

Orden del 15 de enero de 2021, 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, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas, BOJA, de 15 de enero de 2021. Recuperado de <file:///C:/Users/trian/Downloads/andalucia-orden-15-01-2021-desarrollo-curriculo-educacion-secundaria.pdf>

Palacios, I.M. *et al.*, (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, ENCLAVE/ELE.

Peramos, N. & Batista, J.J. (2008). Unidades fraseológicas y variación. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, 43-52. [Dialnet-UnidadesFraseologicasYVariacion-2510404.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510404)

Pla Colomer, F. (2020). Refranes y proverbios en romance de Hernán Núñez (I): patrones fraseométricos. En *Historia, uso y codificación: estudios de fraseología española*. Rilex.

Pujol-Cunill, F. (2017). *El Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje por Descubrimiento Guiado como estrategias didácticas en Biología y Geología de 4º de ESO*. Universidad de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6052>

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>

Real Decreto 1105/2014, 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, BOE, 4 de diciembre de 2014. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial de Estado, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.

Rodríguez, C. (2021). *El refranero español en el aula de secundaria*. Universidad de Jaén. Repositorio TAUJA. https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/15152/1/RodrguezRuizCarmen_TFM_2021.pdf

Romero, M., Heredia, H. y Trigo, E. (2020). Comprender la enseñanza de la lengua y la literature: (re)escribir el curriculum desde la formación inicial del futuro docente. En De la Maya, G. y M. López (coords.), *Del multiculturalismo a los mundos distópicos: Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literature* (75-92). Madrid: Marcial Pons.

Romero, M., Jiménez, R. y Trigo, E. (2020). Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Ublin Studies in Modern Languages and Literature*, 44(3), 117-118.

Ruiz, L. (1998). *La fraseología del español coloquial*, Ariel.

Ruiz, L. (2000). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. *Quaderns de Filologia. Estudios Linguistics*, 259-275.

Ruiz, M. Carmen (2009). Evaluación Vs Calificación. *Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-10.

Sánchez Alonso, F. (1998). Teoría del personaje narrativo: Aplicación a El Amor en los tiempos del cólera. *Didáctica*, 10, 79-105.

SiFuera (s. f). *Si los refranes fueran literales* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=K7i2ZleKZkI&ab_channel=SiFuera

Szyndler, A. (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación fraseodidáctica. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 27, 197-216.

Vicedo, J. (s. f). Introducción a “El Conde Lucanor”. *Biblioteca Virtual Universal*.
<https://es.scribd.com/document/382654058/Estudio-Conde-Lucanor>

Vicente, S. (2010). Estudio histórico de la fraseología en la obra literaria de don Íñigo López de Mendoza, Universidad de Valencia.

Zuluaga, A. (1980). Introducción al estudio de las expresiones fijas. *Studia Romanica et Linguistica*, 10.

9. ANEXOS

Anexo 1. Trasposiciones

Trasposición 1

SESIÓN N.º 1,2	TÍTULO: ¡A buen entendedor pocas palabras bastan!	Objetivos de área
Objetivos específicos:		1,10 y 12
-Conocer el concepto de refrán y su aplicación a la vida cotidiana -Acercamiento a los géneros orales y escritos		Competencias clave
		CCL, CPAA, CSC y CEC
Descripción de las rutinas de la sesión		Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Día 1 Lectura del cuento XXVI del <i>Conde Lucanor</i> . Preguntas de comprensión lectora que sacarán a la luz el concepto de refrán.	Aula Trabajo en grupo Trabajo individual
2. Presentación del tema	Video humorístico de los refranes. Seleccionar uno y explicar el significado con sus palabras.	
3. Desarrollo de actividades	Día 2 Recuperamos el refrán para realizar un debate. ¿Están presentes los refranes en el día a día ¿Son frecuentes en la oralidad? Géneros orales: la conversación espontánea. Enumeramos los rasgos oralmente.	
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Género narrativo: lectura del cuento XLII del <i>Conde Lucanor</i> para analizar los elementos de la narración. -Trabajo en grupo -Corrección entre compañeros	Recursos
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación	Cuento XXVI “El árbol de la mentira” Video “Si los refranes fueran literales” Cuento XLII “La beguina diabólica” Pizarra digital
Observación	<i>Checklist</i>	

Actividades de refuerzo Video explicativo de los refranes. Ofrece una definición	Actividades de ampliación Busca dos refranes que hayas escuchado alguna vez y explica su significado	
--	--	--

Trasposición 2

SESIÓN N.º 3,4	TÍTULO: La unión de la oralidad y la escritura	Objetivos de área
Objetivos específicos: -Conocer las características del género narrativo -Conocer las características de los géneros orales		2,7,12
		Competencias clave
		CCL, CPAA, CSC, CEC y CD
Descripción de las rutinas de la sesión		Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Día 3 Mapa mental género narrativo (el cuento) y géneros orales (la conversación) -Trabajo en grupo	Aula Trabajo en grupo Trabajo individual
2. Presentación del tema	Trabajo en al aula para elaborar el mapa mental.	
3. Desarrollo de actividades	Día 4 Exposición oral de los mapas mentales	
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Creación de un cuento utilizando los “Datos de la Historia” -Trabajo individual	Recursos
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación	Datos narrativos Folios A5 Pizarra digital
Petición de producto	Rúbrica <i>Checklist</i>	

Actividades de refuerzo	Actividades de ampliación	
Esquema de los elementos de la narración.	Relee el cuento del que hemos analizado los elementos de la narración y propón un final alternativo.	

Trasposición 3

SESIÓN N.º 5,6,7 y 8	TÍTULO: ¡El refranero y yo!	Objetivos de área
Objetivos específicos:		1,7,12
-Interiorizar el concepto de refrán y aplicarlo al uso cotidiano -Conocer el refranero español		Competencias clave
		CCL, CPAA, CSC, CEC y CD
Descripción de las rutinas de la sesión		Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Día 5 Significado connotativo y denotativo. Elegir una palabra y explicar sus dos significados partiendo de <i>gato / dar gato por liebre</i> .	Aula Trabajo en grupo Trabajo individual
2. Presentación del tema	Creación de refranes con imágenes. -Trabajo en grupo -Formato digital o papel	
3. Desarrollo de actividades	Día 6 Trabajo en el aula. Creación de refranes con imágenes. Creación de cartulina con los cuatro refranes representados.	
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Día 7 Creación de tu tablón de refranes -Trabajo individual -Debes incluir (un refrán que uses, un dibujo y refranes familiares). Día 8 Construcción de tu tablón de refranes.	Recursos
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación	Linoit Presentación Ordenador Folios A5 Cartulina

Observación Petición de producto	<i>Checklist</i> Diana	
Actividades de refuerzo Elige dos palabras que tengan significado denotativo y connotativo. Explícalas.	Actividades de ampliación Presentación de tu tablón de refranes	

Transposición 4

SESIÓN N.º 9,10,11 y 12	TÍTULO: Los refranes en la vida cotidiana	Objetivos de área
Objetivos específicos: -Usar los refranes en la cotidianidad -Trabajar la conversación oral		1,2,7,12
		Competencias clave
		CCL, CPAA, CSC, CEC, CD
Descripción de las rutinas de la sesión		Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Día 9 Proyecto final. Grabación de un video. Escenificar una conversación -Trabajo de grupo -Escrito con significado del refrán en el contexto (no más de cinco líneas).	Aula Trabajo en grupo Trabajo individual
2. Presentación del tema	Sesión 10 Elaboración proyecto final en grupo.	
3. Desarrollo de actividades	Sesión 11 Elaboración proyecto final en grupo (grabación y montaje).	
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Sesión 12 Entrega en clase. Visualización de los videos.	Recursos
		Ordenador Móvil

Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación	
Petición de producto	Rúbrica	
Actividades de refuerzo Piensa en situaciones en la que puedas aplicar el refrán que has elegido para el proyecto final. Explícalas.	Actividades de ampliación Sube tu video final a la página web del instituto.	

Anexo 2. Actividades desarrolladas y materiales

Trasposición 1

Actividad 1

1. Lectura del cuento XXVI “El árbol de la mentira”. Lo leemos de forma grupal y realizamos unas preguntas de comprensión del texto. Utilizamos estas preguntas para llegar a los versos finales y extraer un refrán.

https://drive.google.com/file/d/1olBrBlMnQ0Ju7MI2CGyN_O5g8_2fh25e/view?usp=sharing

¿Cuál es el problema que le plantea el Conde a su vasallo?

¿Qué le propone Mentira a Verdad?

¿Qué le ocurre a Verdad por hacer caso de las malas artes de Mentira?

¿Qué le pasó al árbol?

¿Qué hace don Juan Manuel al final de esta historia?

¿Con qué versos acaba este cuento? ¿Qué nombre reciben estos versos?

2. Visualización del video. Selecciona uno de los refranes que presenta y explica el significado con tus palabras.

https://www.youtube.com/watch?v=K7i2ZleKZkI&ab_channel=SiFuera

¿Qué es un refrán? Explícalo con tus palabras

¿Sabes alguno? Si has respondido que sí, pon algún ejemplo

3. Debate: ¿Son útiles los refranes en el día a día? ¿Son usuales en la oralidad?

4. Lectura del cuento XLII “La beguina diabólica”. Analiza los elementos de la narración (narrador, personajes, tiempo y espacio).

<https://drive.google.com/file/d/18oS-OS-fiqUaGnaKlhjEvEkSJ-Vk3o7W/view?usp=sharing>

- Actividad grupal
- Una vez finalizada le pasamos nuestro análisis a otro de los grupos para que haga la corrección
-

Trasposición 2

5. Mapa mental género narrativo (el cuento) y mapa mental de los géneros orales (la conversación).

- Actividad grupal (dos grupos hacen género narrativo y los otros dos realizan los géneros orales). Posteriormente, presentación oral de los mapas mentales.
- Incorpora un dibujo que represente los géneros
- Añade las ideas con números por orden de importancia

6. Tomando como referencia el cuento XLVII “La falsa miedosa” elabora un cuento utilizando los dados narrativos. El profesor dedicará parte de la clase a tirar los dados para cada alumno. Este deberá adaptarse a las imágenes que han salido en los dados para crear su cuento.

<https://drive.google.com/file/d/13eWw0IREZD-ry3iPXJ5V9b7h221Ql604/view?usp=sharing>

- Actividad individual
- Recuerda acabar tu cuento con una moraleja

Trasposición 3

7. Presentación de los significados connotativos y denotativos. Utilizamos *gato / dar gato por liebre*. Busca una palabra que tenga significado connotativo y denotativo y explícalo.

- <https://prezi.com/usivyroqkcto/refranes-denotacion-y-connotacion/>

8. Creación de refranes con imágenes. Iniciad una búsqueda de refranes populares y elegid uno que os guste. Posteriormente, representadlo por vía digital o a papel. Tras tener los cuatro refranes de los cuatro grupos, utilizamos una cartulina para escribirlos y colgarlos en el aula.

- Actividad grupal

9. Creación de tu tablón de refranes. En primer lugar, explicamos cómo se usa Linoit y qué tienen que hacer con esta aplicación. El proyecto deberá incluir: un refrán que te guste o uses con frecuencia, un dibujo que lo represente y refranes de tradición familiar.

- Actividad individual

Trasposición 4

10. Graba un video en el que protagonicéis una conversación cotidiana e incluyáis un refrán. Os proporciono una lista de refranes y escogeréis el que más os guste o veáis más propio para vuestra conversación.

- Actividad grupal
- No tenéis que entregar el diálogo por escrito. No obstante, podéis hacer un guion que iré supervisando en las clases

- La entrega consta del video en formato mp3/ mp4 y un breve escrito en el que se explique el sentido del refrán en la conversación creada
- Visualización de los videos tras la entrega

<i>Refranes</i>
De tal palo, tal astilla
Cuando el rio suena, agua lleva
Al mal tiempo, buena cara
A la tercera va la vencida
Más vale tarde que nunca
Del dicho al hecho, hay un trecho
Preguntando se llega a Roma
No hay mal que dure cien años
Quien tiene boca se equivoca
Ojos que no ven corazón que no siente

Anexo 3. Evaluación

3.1 Checklist actividad uno

Indicadores	Sí	No
Realiza una lectura y relectura del cuento		
Ha comprendido el contenido		
Responde adecuadamente a las preguntas de comprensión		
Ha logrado llegar al concepto de refrán		

3.2 Checklist actividad dos

Indicadores	Sí	No
Reconoce refranes		
Sabe dar una definición de refrán		
Explica con sus palabras el significado del refrán seleccionado		

3.3 Checklist actividad tres

Indicadores	Sí	No
Interviene de forma activa		
Anota las ideas comentadas		
Aporta ideas coherentes		
Respeto las aportaciones de sus compañeros		

3.4 Checklist actividad cuatro

Indicadores	Sí	No
Identifica el título del cuento		
Reconoce los personajes (principales y secundarios)		
Señala el tiempo de la historia		
Reconoce el espacio de la historia		
Identifica la acción (planteamiento, nudo y desenlace)		
Identifica el narrador		
Trabaja de forma cooperativa con su grupo		

3.5 Rúbrica y *checklist* actividad cinco

Indicadores	Muy bien	Bien	Regular	Mal
Tratamiento de los conceptos	Conoce los conceptos y los recoge de forma adecuada	Conoce la mayor parte de conceptos, salvo algún error	Cofunde conceptos y no identifica la mayoría	No conoce los conceptos ni los identifica
Relación de conceptos	Los términos utilizados se relacionan entre sí y se distinguen de forma adecuada	Los términos utilizados se relacionan y están organizados	Los términos no tienen una relación específica y, por tanto, no hay suficiente organización	No existe relación entre los términos
Estructura conceptual	Las posiciones de cada término están ordenadas según su grado de importancia	Los términos están generalmente ordenados	Las posiciones de cada término no distinguen una clara jerarquía de importancia	No existe jerarquía de importancia entre los términos
Estética y originalidad	Resulta visual y llama la atención	Es visual	Es visual, pero no llama la atención del receptor	No es visual ni capta la atención
Ortografía	No presenta faltas de ortografía	Comete una o dos faltas de ortografía	Tiene más de tres faltas de ortografía	Comete cinco o seis faltas de ortografía
Trabajo cooperativo	Trabajan de forma conjunta e intercambian opiniones	Trabajan conjuntamente y aportan ideas	Parte del grupo trabaja de forma conjunta	No trabajan de forma grupal y cada uno realiza su parte

Indicadores	Sí	No
Intervienen todos los miembros del grupo		
Las intervenciones son fluidas		
Emplea un vocabulario adecuado al contexto académico		
Se ajustan al tiempo establecido		
Hacen contacto visual con su público		
Controlan el tono de voz		
Responden las preguntas de sus compañeros		

3.6 Rúbrica actividad seis

REA. Trabajo por proyectos. Proyecto EDIA
Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)
Ámbito de carácter lingüístico y social. Secundaria.

cedec CENTRO NACIONAL DE
DESARROLLO CURRICULAR
EN SISTEMAS NO PROPIETARIOS

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UN TEXTO NARRATIVO				
ASPECTOS	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Título	Aparece un título muy sugerente y guarda una relación muy estrecha con el contenido del relato.	Aparece un título bastante sugerente y su relación con el contenido del relato es clara.	El título es poco original y/o no guarda una relación clara con el contenido del texto.	El relato carece de título.
Presentación	La tipografía empleada es adecuada y legible, se respetan los márgenes y la presentación, en general, está muy cuidada.	La tipografía empleada es correcta y legible, se respetan los márgenes y la presentación, en general, está cuidada.	La tipografía no es demasiado adecuada o no se respetan los márgenes. En general, la presentación no está demasiado cuidada.	La presentación es descuidada, con una tipografía poco adecuada y no se respetan los márgenes.
Contenido	La historia es muy atractiva e interesante.	La historia narrada es bastante atractiva y suscita interés.	La historia no es demasiado atractiva ni interesante.	No se ha mostrado ningún interés por contar una historia atrayente.
Coherencia y cohesión	La información está organizada de forma clara y se utilizan correctamente los conectores de discurso.	La información está bastante bien organizada y, aunque aparecen conectores de discurso, no son variados.	La información no está demasiado bien organizada y/o los conectores de discurso empleados son escasos y poco variados.	El texto está mal organizado y apenas se utilizan conectores de discurso o su uso no es adecuado.
Adecuación	Se respetan las consignas dadas en cuanto a contenido, extensión y tipo de narrador y se utiliza un registro formal, evitando coloquialismos y vulgarismos.	Se respetan las consignas dadas en cuanto a contenido y extensión y tipo de narrador y, en general, el registro utilizado es correcto.	No siempre se respetan las consignas dadas y/o el registro lingüístico es familiar.	No se respetan las consignas dadas y el registro lingüístico empleado es totalmente inadecuado.
Léxico	Se emplea un vocabulario rico y variado y se evitan en todo momento repeticiones innecesarias.	El vocabulario empleado es correcto, pero no lo suficientemente rico ni variado y se observa la presencia de repeticiones innecesarias.	El vocabulario empleado no es demasiado rico ni variado y abundan las repeticiones innecesarias de palabras.	El vocabulario empleado es pobre y repetitivo.
Corrección lingüística	No se aprecian errores ortográficos, morfosintácticos ni de puntuación.	Aparecen uno o dos errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.	Aparecen tres o cuatro errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.	Aparecen cinco o más errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.

3.7 Checklist actividad siete

Indicadores	Sí	No
Reconoce significado denotativo y connotativo de las palabras		
Sabe explicar con el uso del diccionario el significado denotativo		
Expresa con sus palabras el significado connotativo de las palabras		
Identifica palabras que pueden tener los dos significados		

3.8 Rúbrica actividad ocho

Indicadores	Muy bien	Bien	Regular	Mal
Refrán y significado	Selecciona un refrán aplicable a la vida cotidiana y entiende el significado aplicado al contexto	Selecciona un refrán útil y entiende el significado	Selecciona cualquier refrán y no termina de comprender el significado	No selecciona refrán
Representación visual	La imagen se adecua al significado del refrán y capta la atención del receptor	La imagen es apta para el refrán, pero no capta atención del receptor	La imagen no deja claro el significado del refrán y pasa desapercibida	La imagen no representa el refrán elegido

Trabajo cooperativo	Trabaja de forma conjunta e intercambian ideas y opiniones	Trabajan conjuntamente y aportan ideas	Parte del grupo trabaja de forma cooperativa	No trabajan de forma cooperativa, cada integrante realiza su parte
---------------------	--	--	--	--

3.9 Checklist actividad nueve

Indicadores	Sí	No
Usa la aplicación de Linoit adecuadamente		
Incorpora un refrán cotidiano		
Presenta un dibujo que hace referencia al refrán		
Incluye refranes familiares (abuelos, padres, tíos etc.).		
El tablón de refranes es visual y está organizado		

3.10 Rúbrica actividad diez

Indicadores	Muy bien	Bien	Regular	Mal
Duración	El video se ajusta al tiempo establecido (máximo cinco minutos)	El video se ajusta sobrepasando uno o dos minutos	El video sobrepasa más de tres minutos el tiempo establecido	El video es demasiado corto o largo
Participación	Participan todos los integrantes del grupo	Participan al menos tres integrantes	Participan solo dos miembros	Participa solo una persona

Trabajo cooperativo	Trabaja de forma conjunta e intercambian ideas y opiniones dando cohesión al grupo	Trabaja de forma cohesionada y hacen puestas en común	Trabajan conjuntamente a veces, pero no intercambian opiniones	No trabajan de forma cohesionada ni comparten ideas y opiniones
Contenido	El contenido está relacionado con temas cotidianos	El contenido es fiel a la realidad cotidiana, salvo en alguna excepción	El contenido se relaciona con temas cotidianos, pero se desplaza a otros temas	El contenido no representa la realidad cotidiana
Refrán	El refrán elegido se aplica a la vida diaria	El refrán puede utilizarse en la cotidianidad	El refrán solo se aplica a la cotidianidad en alguna ocasión	El refrán no es propio de conversaciones cotidianas
Fluidez y entonación	La conversación es fluida y su entonación representa una conversación real	La conversación es más o menos fluida, pero la entonación no parece propia de una conversación real	La conversación es poco fluida y no usan entonación en sus intervenciones	La conversación parece aprendida de memoria y no dan entonación a sus intervenciones
Postura y contacto visual	Adopta una postura relajada y mira directamente a la cámara	Presenta una postura relajada mayormente y establece	La postura no es relajada y mira a la cámara directamente	Presenta una postura poco relajada y no mira a la cámara

		contacto de forma general	en pocas ocasiones	
Comunicación y claridad	Habla claro y se le entiende siempre	Habla generalmente claro y se le entiende salvo en alguna ocasión	Habla entre dientes, pero se percibe lo que dice	Habla entre dientes y no se comprende lo que dice
Reflexión del refrán	El refrán está explicado según el contexto de uso	El refrán se explica y se pone el ejemplo de la situación usada	El refrán se explica adecuadamente pero no representa la situación de uso	La explicación del refrán no está clara ni representa el contexto en el que se usa

3.11 Coevaluación del alumnado

Siempre = 5; Casi siempre= 4; Algunas veces= 3; Rara vez= 2; Nunca= 1

Nombre del alumno	Participa activamente en el grupo	Ha aceptado y cumplido con las normas del trabajo	Ha desarrollado el rol asignado	Se ha esforzado en colaborar con sus explicaciones	Reconoce con tranquilidad sus aciertos y errores

3.12 Autoevaluación docente

Indicadores	Sí	No
Los objetivos de aprendizaje están claramente definidos		
Los contenidos y objetivos marcados son adecuados y se han alcanzado a nivel general de grupo		
Se ha planificado bien la explicación teórica con la realización de actividades		
Se ha servido de conocimientos previos para explicar los nuevos		
Se ha adaptado al contexto del aula y a las necesidades del alumnado		
Se ha creado un buen clima de aula		
Los materiales escogidos son aptos y variados		