



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Eurocentrismo en la ESO.

Una propuesta de innovación educativa para la valorización de lo árabe en la
asignatura de Lengua Castellana y Literatura

Eurocentrism in Compulsary Secondary Education.

A proposal of educational innovation for the valorization of Arab culture for the
subject of Spanish Language and Literature

Alumna: Nélide Urbistondo Serna

Especialidad: Lenguas Extranjeras

Director: Íñigo González de la Fuente

Curso académico: 2017-2018

Fecha: Febrero de 2018

ÍNDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	3
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
2. OBJETIVOS	7
3. MARCO TEÓRICO: El eurocentrismo y el legado árabe en la escuela	8
3.1. La visión eurocéntrica actual y la necesidad de cambio	8
3.2. Lo árabe como una parte esencial de la cultura española	12
3.2.1. Influencias árabes en la lengua castellana	14
3.2.2. Influencias árabes en la literatura castellana	16
3.3. El papel de la escuela en el actual contexto social	20
4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	24
4.1. Introducción y justificación	24
4.2. Objetivos	26
4.3. Competencias básicas	27
4.4. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables	29
4.5. Metodología	36
4.6. Características del grupo y tipos de agrupamientos	38
4.7. Desarrollo del taller y secuenciación de actividades	38
4.8. Materiales y recursos	44
4.9. Evaluación	44
5. CONCLUSIONES	47
 BIBLIOGRAFÍA	 49
 ANEXOS	 55

RESUMEN

La sociedad actual necesita alternativas al sesgo eurocéntrico presente en todos sus ámbitos –fenómeno que, no solo tergiversa la realidad en beneficio de unos pocos, sino que también daña el bienestar de otros muchos–. Estas alternativas deben ser impulsadas desde la Educación puesto que uno de los compromisos de la escuela es dar respuesta a las necesidades sociales.

Así, partiendo de esta idea, se plantea una propuesta de innovación educativa, dirigida al alumnado de 1º ESO para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que contribuya a solucionar este problema a través de la valorización de lo árabe en la cultura española –especialmente, en la lengua–, por su gran importancia en la configuración y desarrollo de la cultura española.

PALABRAS CLAVE

Educación Secundaria Obligatoria; Eurocentrismo; Cultura árabe; Lengua Castellana y Literatura.

ABSTRACT

Nowadays society needs alternatives to the Eurocentric bias present in all its areas –a phenomenon that, not only distorts reality in benefit of a few, but also damages the welfare of many others–. These alternatives must be driven by Education since one of the commitments of school is responding to social needs.

Thus, based on this idea, a proposal of educational innovation is offered and addressed to the students of 1st ESO for the subject of Spanish Language and Literature, which contributes to solve this problem through the valorization of Arab culture into Spanish culture –especially, in Spanish language–, due to its great importance in the configuration and development of Spanish civilization.

KEY WORDS

Compulsory Secondary Education; Eurocentrism; Arab culture; Spanish Language and Literature.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Vivimos en una sociedad extremadamente cambiante. En los últimos años ha sufrido rápidas y continuas transformaciones que afectan de forma notable a la vida cotidiana de las personas. Así, “los vertiginosos cambios sociales a los que estamos asistiendo generan alteraciones en las mentalidades, los valores y las costumbres, que precisan de nuevas respuestas ante problemas que tienen su traslación al sistema educativo” (García Ruiz, 2007, p. 335), ya que la escuela es un claro reflejo de la sociedad.

De entre la multitud de los problemas sociales que sufrimos, en este trabajo nos centraremos en los derivados de la desafortunada visión eurocéntrica que impera en todos y cada uno de los ámbitos del mundo occidental. “El eurocentrismo no es una teoría social, [...] no es más que una deformación, pero sistemática e importante, que la mayoría de las ideologías y teorías sociales dominantes padecen” (Amin, 1989, p. 9). Visión agravada por la ignorancia, la falta de interés y la desinformación junto a los prejuicios y estereotipos existentes ante todo lo diferente, lo lejano, etc. A esto hay que añadir que actualmente nos hallamos inmersos en una situación de crisis económica y de valores, que potencia el rechazo a los procesos migratorios dificultando la integración de las personas llegadas de otros lugares y la tolerancia y aceptación de sus culturas, en detrimento de una sociedad más deseable en la que la convivencia –basada en los principios de igualdad y respeto a las diferencias– nos permita enriquecernos culturalmente, cuestión que, sin duda, nos beneficia a todos.

Este asunto se manifiesta con especial relevancia respecto a la comunidad árabe que, obviamente, se ve vilipendiada por la manipulación mediática y el fuerte repudio a la religión musulmana¹. Por ello, uno de los principales desafíos de la sociedad actual es cómo afrontar la diversidad cultural y el reconocimiento de las distintas identidades que comparten un mismo espacio (Bartolomé y Cabrera, 2003).

¹ No deben confundirse los términos árabe y musulmán. Como señala la RAE, *musulmán* es el que profesa la religión del Islam; mientras que *árabe* es la persona nacida en un país de habla árabe, independientemente de sus creencias religiosas.

La escuela no puede mantenerse al margen. Es deber de todos –y aún más si cabe, del cuerpo docente, por su papel en la sociedad y por lo que conlleva la tarea del educador– trabajar para cubrir las necesidades de la realidad plural, y en constante cambio, que se nos presenta, ofreciendo una educación inclusiva e igualitaria que favorezca la cohesión social y, por consiguiente, evite la exclusión, desechando el modelo de cultura homogeneizadora sustentado por el Estado-nación tradicional (Bartolomé y Cabrera, 2003).

Por tanto, el presente trabajo plantea una de las posibles respuestas al tema que nos ocupa. Específicamente, se pretende realizar una aportación –que destierre el punto de vista eurocéntrico predominante en el sistema educativo– a través de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria, como medio de conocimiento y valorización de las extraordinarias aportaciones árabes.

Y no solo en la asignatura citada sino también en otras muchas, que, en definitiva, se interrelacionan y conforman un todo, sin el cual no seríamos lo que somos, ya que forman parte esencial de las raíces de nuestra identidad cultural y, por fortuna, irremediablemente no es posible desligarse de ello. “Los árabes salvan el saber clásico, pero no sólo eso: sobre esos saberes trabajan [...] ¡y desarrollan avances y logros originales en todos los campos de la ciencia y de la cultura!” (Vernet, 2002, p. 7). En concreto, la “España del Medievo” se encargó de transmitir gran parte de esos saberes al resto de Europa y, también, permitió que la cultura española goce de ciertas singularidades propias. A colación de esto,

[...] cabe decir que la aportación islámica confirió a la cultura española un carácter específico. Merced a la presencia de los musulmanes y a las traducciones de textos griegos al árabe y, después, de estos textos árabes al latín, el saber y la ciencia, tanto clásicos como islámicos, se difundieron por el resto de Europa. España actuó, pues, de puente entre Oriente y Occidente. Acabó por predominar la cultura occidental cristiana, aunque impregnada de elementos orientales, lo que hizo de la civilización española algo distinto a la plenamente europea. (Teófilo y Cuadrado, 2002, p. 65)

Si se logra el objetivo propuesto, estamos brindando oportunidades y situaciones positivas que favorecen el desarrollo personal de los individuos y, al mismo tiempo, estamos formando ciudadanos autónomos y críticos que actúen conforme a un conjunto de valores que los capaciten para convivir en armonía; así, también se propicia la integración, respondiendo a las demandas de la realidad multicultural.

Por último, debe destacarse que las referencias a la contribución árabe a la cultura española y, en particular, al área que nos atañe, son mínimas. Es incomprensible “[...] el peregrino hecho de que en España, con su fabuloso legado árabe, no se enseñe en los centros escolares ni los rudimentos del idioma” (Gibson, 2007, s.p.). El tratamiento que se le dispensa es muy somero en las aulas, pero aún es peor con respecto a la normativa educativa, en el que se obvia. “Lo lógico, lo sensato, lo culto, lo normal y lo práctico sería que en España el árabe fuera considerado no solo una parte esencial de la herencia nacional, sino que se comprendiera su gran importancia [...]” (Gibson, 2007, s. p.). Existe una imperdonable laguna y, por ende, es vital cambiar esta situación, de modo que se incluya como parte básica de los contenidos de la ESO.

Entre los numerosos problemas de España, “uno es de identidad. No promociona esa mezcla maravillosa de razas, culturas, lenguas... ¿por qué no se enseña a los niños unos rudimentos básicos de árabe?” (Gibson, 2017, s. p.) o, al menos, ¿por qué no se visibiliza más lo árabe en la cultura española?

A continuación, una vez presentando el tema de este trabajo, expondré los objetivos planteados, el marco teórico en el que se sustenta mi planteamiento, la propuesta de innovación educativa y unas conclusiones al respecto.

2. OBJETIVOS

Objetivos generales:

- Poner de manifiesto la existencia –no siempre percibida– del sesgo eurocéntrico que impregna el sistema educativo español y, en concreto, el área de conocimiento de Lengua Castellana y Literatura de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Plantear una propuesta de innovación educativa dirigida a los alumnos de 1º ESO en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura que, frente a ese supuesto eurocentrismo, trataría de valorizar específicamente lo árabe como parte esencial de la identidad² española.

Objetivos específicos:

- Combatir la actual postura eurocéntrica de la sociedad, que impide una visión integral del hecho y la evolución sociales y, además, dificulta la convivencia y el enriquecimiento derivado del fenómeno multicultural.
- Conocer la importancia del vínculo que nos une con la cultura árabe, desterrando concepciones erróneas sobre esta.
- Proponer en la escuela una alternativa más justa y más en consonancia con la realidad que conlleve la valorización de lo árabe en la lengua y literatura españolas.
- Exponer un enfoque no eurocéntrico, como instrumento dinamizador del escenario escolar, que permita valorar otras perspectivas que den pie a la reflexión y al debate y, por consiguiente, abran la posibilidad de cambio en beneficio de todos.

² Se sigue el planteamiento de Gilberto Giménez (2005) de que identidad y cultura son dos conceptos estrechamente interrelacionados e indisolubles; no obstante, se va a utilizar preferentemente el de cultura.

3. MARCO TEÓRICO: EL EUROCENTRISMO Y EL LEGADO ÁRABE EN LA ESCUELA

3.1. LA VISIÓN EUROCÉNTRICA ACTUAL Y LA NECESIDAD DE CAMBIO

Hemos de partir de que “[...] el –mundo– actual tiene en común tres elementos centrales que afectan la vida cotidiana de la totalidad de la población mundial: *la colonialidad del poder, el capitalismo y el eurocentrismo*” (Quijano, 2014, p. 793).

Eurocentrismo es [...] el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América. [...] No se refiere a todos los modos de conocer de todos los europeos y en todas las épocas, sino a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo. (Quijano, 2014, pp. 798-799)

Europa reguló todas las formas de control de la subjetividad y de la cultura, especialmente del conocimiento y la producción de este, configurando unas nuevas relaciones intersubjetivas de dominación entre Europa y las demás zonas del mundo, a las que simultáneamente se les asignó nuevas identidades geoculturales. En un principio, expropiaron a los colonizados los descubrimientos culturales que favorecían al capitalismo y a Europa como centro. También reprimieron sus formas de producción de conocimiento y de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad. Además, los forzaron a aprender la cultura de los dominadores en todo lo provechoso para la continuación de esa situación de dominio (Quijano, 2014).

La unión entre el etnocentrismo colonial y la clasificación racial universal motivó que los europeos se sintieran naturalmente superiores a los demás pueblos, engendrando un nuevo panorama temporal de la Historia: Europa en la meta de su recorrido y los colonizados reubicados en el pasado. Conforme a esta visión, se percibió lo moderno y lo racional como algo europeo en exclusiva. De este modo, las interrelaciones obedecen a las incipientes categorías de: *Oriente-Occidente*, *primitivo-civilizado*, *mágico/mítico-científico*, *irracional-racional*, *tradicional-moderno*; en definitiva, *Europa y no-Europa*. Los europeos se creyeron los únicos portadores de la modernidad y además sus exclusivos creadores y protagonistas; lo llamativo de esto es que consiguieron instaurar ese punto de vista histórico como hegemónico en el *nuevo universo intersubjetivo del patrón mundial de poder*. Sus defensores se justifican atendiendo a la historia cultural grecorromana clásica y al mundo del Mediterráneo anterior a América; sin embargo, obvian que el área mediterránea avanzada era la judeo-islámica y fue dentro de ella donde se conservó, entre otros, la herencia cultural de griegos y romanos, las ciudades, el comercio y la filosofía en tanto que el feudalismo y su oscurantismo cultural imperaban en la futura Europa (Quijano, 2014).

De lo anteriormente expuesto, Quijano (2014) formula dos implicaciones determinantes: el despojo de las identidades históricas de los pueblos colonizados y la dación de una nueva identidad racial, colonial y negativa que los borra de la historia de la creación cultural humana. A partir de aquí, serán razas inferiores que únicamente darán lugar a culturas inferiores.

A continuación de esta exposición somera acerca del concepto de eurocentrismo, sus causas y consecuencias, nos centraremos en la crítica a esta tendencia. Así,

en el período posterior a 1945, sin embargo, la descolonización de Asia y África y el incremento de la conciencia política de la totalidad del mundo no europeo han afectado al mundo del conocimiento tanto como a la política del sistema-mundo. Uno de los cambios fundamentales que se produjeron y que perdura hasta hoy desde hace al menos treinta años, es que el

‘eurocentrismo’ de las ciencias sociales ha sido atacado, duramente atacado. Este ataque ha estado, por descontado, fundamentalmente justificado, y no hay ninguna duda de que si las ciencias sociales han de progresar en el siglo XXI están obligadas a superar su herencia eurocéntrica, que ha tergiversado sus análisis y su capacidad de abordar los problemas del mundo contemporáneo. (Wallerstein, 2001, p. 27)

Revisando la literatura sobre esta diatriba y centrándonos en el ámbito de la Educación, Atienza y Van Dijk (2010) evidencian, a través del análisis crítico del discurso de libros de texto españoles de Ciencias Sociales de la ESO, cómo en estos se manifiesta un prejuicio ideológico sistemático que favorece a los endogrupos españoles y europeos y perjudica a los exogrupos no europeos. Así, la perspectiva adoptada en los libros –que choca en un marco de estudios democrático, igualitario y multicultural– puede promover en los adolescentes ideologías eurocéntricas en la configuración de sus identidades sociales, debido a que la ideología subyacente –polarizada y eurocentrista–, dirige el retrato discursivo de todas esas identidades y estas, a su vez, “[...] controlan las prácticas sociales de los miembros del grupo y la comunidad y, por ende, la manera en que producen y entienden el discurso” (Atienza y Van Dijk, 2010, p. 73).

De esta manera, es de vital importancia seleccionar con sumo cuidado los materiales y discursos (los contenidos y sus formas) que se van a emplear en los centros educativos con los alumnos ya que ejercerán gran influencia en la formación de sus identidades y, como advierten Atienza y Van Dijk (2010), “una vez que dicha ideología es adquirida [...], define el modo en que estos adolescentes se ven a sí mismos como miembros dominantes europeos e influye en la manera en que interactúan, a lo largo de su vida, con inmigrantes y no europeos” (pp. 68-69).

Como se ha citado con anterioridad, en el ideario social, no puede negarse la existencia de la oposición *Nosotros* (Europa) / *Ellos* (no Europa), cuyas representaciones –debido al afán de superioridad de Europa, ya señalado– propenden a ser orientadas en dos direcciones contrapuestas: la imagen positiva de los primeros y la negativa de los últimos. Es decir, se potencian las

características positivas y se mitigan las negativas del endogrupo y de forma inversa en el exogrupo, en los distintos niveles del discurso; quedando manifiestamente visible en los libros de texto cuando, por ejemplo, se presenta siempre de forma positiva a España. Además, no debe obviarse que los libros de texto son, para los jóvenes discentes, indiscutibles fuentes de saber y, por consiguiente, influirán en su percepción de la realidad y en la construcción de sus representaciones sociales sobre las identidades (Atienza y Van Dijk, 2010).

Para los estudiantes que repetidamente se enfrentan a semejante autoimagen positiva, será muy difícil no identificarse con este tipo de grupo evaluado tan positivamente. En cambio, la representación de los *Otros* es tan negativa que es probable que los estudiantes no se identifiquen con estos otros y que puedan, incluso, desarrollar actitudes de rechazo y superioridad, cuando hubiera sido deseable que el libro de texto propiciara actitudes de respeto a la diversidad y de tolerancia hacia el otro, aspectos estos últimos propios de un lenguaje políticamente correcto, que pareciera lo esperable. (Atienza y Van Dijk, 2010, p. 99)

De acuerdo con Atienza y Van Dijk (2010), estas cuestiones no se circunscriben en exclusiva al ámbito escolar –si bien es cierto que el alumnado aprende muchas cosas por primera vez en él–, sino que se extienden a cualquier vivencia fuera de las aulas de modo que tanto el entorno familiar, como las amistades, los medios de comunicación o la sociedad en general colaboran en la creación de la forma de entender y valorar a los demás; por tanto, el sesgo eurocéntrico desempeña un papel fundamental en el *statu quo* de la percepción negativa de lo no europeo y, en última instancia, de lo diferente, hallándonos ante la obligación moral y de justicia histórica de enmendar este error.

Por último, cabe señalar que aunque el estudio de Atienza y Van Dijk se centra en las Ciencias Sociales, sus conclusiones pueden extrapolarse a los discursos establecidos en las distintas materias escolares debido a la globalización de la visión eurocéntrica –justificada anteriormente–. Y conocer el funcionamiento de las sociedades globalizadas exige descubrir cómo se originan las injusticias en todos los ámbitos sociales (Torres Santomé, 2008).

3.2. LO ÁRABE COMO UNA PARTE ESENCIAL DE LA CULTURA ESPAÑOLA

En primer lugar, hay que pararse a pensar y tomar conciencia de que ocho siglos de presencia musulmana en la Península Ibérica, conviviendo con la población de los reinos cristianos, inevitablemente, dejan una profunda huella, y más si se tiene presente su gran desarrollo cultural durante el Medievo (Teófilo y Cuadrado, 2002). Abundando en esta cuestión, “[...] los mozárabes, si bien en un primer momento debieron comenzar por oponer una fuerte resistencia a la influencia islámica, permaneciendo como minoría cristiana dentro de al-Andalus, terminaron en el siglo X, por aceptar la cultura musulmana, deslumbrados por su brillantez” (Teófilo y Cuadrado, 2002, p. 39) y, así, como indica Juan Vernet (2006), con la Córdoba califal se inicia el auge de la cultura española que se mantendrá durante tres siglos.

De hecho, en vísperas de la llegada de los árabes el reino visigodo se encontraba al borde del colapso. La situación económica era mala y había una guerra civil entre los partidarios de Rodrigo y los de Witiza, quienes pidieron ayuda a los musulmanes. Además, el nivel cultural de la España visigoda era bastante pobre. En cambio, los nuevos gobernantes crearon un estado sólido, tolerante y próspero. Así, se considera al Califato de Córdoba una de las épocas de mayor brillantez cultural de la historia de España y, seguramente, la de mayor esplendor de su tiempo. Si bien este auge arrancaba desde tiempos del emir Abd al-Rahman II, llegó a su cenit con Abd al-Rahman III y continuó, incluso, con los reinos de taifas, en cuyas cortes florecieron importantes filósofos y poetas. Además, la tolerancia de la que hicieron gala las autoridades andalusíes favoreció la convivencia entre musulmanes, cristianos y judíos. Esto, sin duda, contribuyó a la interacción cultural entre esos tres grupos, de forma que se dio una influencia mutua. (Teófilo y Cuadrado, 2002, p. 64)

En este sentido, se pronuncia también Alegre Peyrón (1991) señalando que esta tolerancia tuvo un papel fundamental permitiendo la transición de la cultura.

Su influencia abarcó el completo abanico de disciplinas científicas y artísticas, Sánchez Albornoz señala que

no se puede hablar de tinieblas de la Edad Media como antes; más no cabe olvidar que mientras Europa yacía desmedrada, misérrima, espiritual y materialmente, los españoles islamizados crearon una civilización y una economía esplendorosa. Los maestros del arabismo español han reivindicado para la España islamita una participación decisiva en el desenvolvimiento del arte, de la filosofía, de la ciencia, de la poesía y de toda la cultura europea medieval. Ellos han demostrado que hasta las más agudas cumbres del pensamiento del siglo XIII, Santo Tomás y Dante, llegaron las influencias de la civilización hispano-musulmana. (Citado en Alegre, 1991, p. 30).

Así, en esta época, Occidente será un importante referente en Medicina, gracias a las aportaciones de los musulmanes, que destacaron notablemente en esta ciencia; a modo de ejemplo, Ibn-Rush –más conocido como Averroes– que no solo fue un excelente médico sino también filósofo, siendo sus comentarios a Aristóteles determinantes en la historia de la cultura. Gracias a su alto nivel en Astronomía, nuestros conocimientos en esta materia también llamaron la atención en el Medievo de los estudiosos europeos (Alegre, 1991). “[...] La transmisión a Occidente de los diversos elementos técnicos, de arquitectura naval (vela latina y timón de codaste), astronómicos (determinación de coordenadas) y geográficos (cartas náuticas), que iban a permitir la navegación Atlántico adentro” (Vernet, 2006, p. 349). Las obras de Botánica del s. XVI –como la de los alemanes Bock y Brunfels– incluyeron sinonimias y autoridades árabes por sus importantes conocimientos en esta área (Vernet, 2006). “La fabricación de papel se transmitió a través de la España árabe en el siglo XII” (Goody, 2011, p. 252). Respecto al Arte, con claridad destacan el mudéjar y el mozárabe como dos estilos auténticamente españoles con un innegable influjo islámico, que también se aprecia en nuestra Península en las manifestaciones artísticas medievales de corte occidental (Teófilo y Cuadrado, 2002).

Además de las aportaciones arabomusulmanas ya comentadas, se aprecian otras aportaciones culturales de interés en la España medieval, como pueden ser: la influencia de la moda andalusí en la indumentaria de la época –por ejemplo, las *aljubas* moras y las *marlotas*, trajes de lujo entre los cristianos españoles–; el influjo en el ámbito de la música, además de la incorporación de instrumentos musicales –como el adufe o el rabel–; en el terreno de los juegos, la introducción del ajedrez alrededor del siglo X por los mozárabes; la adopción de elementos arquitectónicos –pasadizos a nivel, jabalcones...–; la figura del sereno –conservada hasta mediados del siglo XX en España–, cuyo precedente es la institución del *bayyat*³ en las ciudades musulmanas; en la gastronomía, cuyos dulces –turrónes, mazapanes y alfajores– y especias –canela, azafrán...– son empleados en nuestra cocina actual; u otras costumbres tales como sentarse en escaños y almohadones o el uso de alfombras (Teófilo y Cuadrado, 2002).

En consecuencia, debido a la cuantía de aportes culturales –y gracias a la atención concedida por soberanos, como Abd al-Rahman III, a las ciencias y a las letras durante el Califato de Córdoba, que permitió su conservación y progreso, hasta llegar a ser el mayor centro cultural de su época–, se infiere la trascendencia de la contribución árabe en la conformación de la cultura española posterior (Teófilo y Cuadrado, 2002).

3.2.1. INFLUENCIAS ÁRABES EN LA LENGUA CASTELLANA

Como señala Vernet (2006), la conquista árabe de la Península Ibérica se realizó con prontitud y se logró la arabización de la mayor parte de los hispanos, hasta el punto de que a finales del siglo X la lengua árabe comenzó a ser la mayoritaria debido a la influencia política de los dominadores y a su superior cultura respecto de la cristiana.

La lengua oficial era el árabe del Corán a la que se añaden voces latinas. Por ello, los fenómenos lingüísticos revisten importancia especial. Existía la *aljamía*, nombre dado antiguamente por los moros al castellano y que hoy designamos lo escrito por los moriscos en castellano con caracteres

³ Persona encargada de vigilar por la noche las calles y los adarves.

arábigos. El lenguaje de uso corriente en la España cristiana era el romance predecesor del castellano, que penetra en el mundo musulmán por los matrimonios, las conversiones y los esclavos que constituían, junto con los españoles que permanecieron en tierras conquistadas por los árabes, el 85% de la población. (Alegre, 1991, p. 27)

Como los dialectos romances no estaban sólidamente establecidos en la Edad Media, incorporaron abundantes palabras del árabe familiar –muchas con el artículo árabe *al* inserto al comienzo– que aún perduran hoy en día en la lengua castellana. Estos vocablos se refieren a elementos cotidianos como útiles agrícolas, flores, frutos, ciudades... como también ocurre en otros idiomas europeos que conservan algunas que ya se han perdido en el español (Alegre, 1991). Así, según Lévi-Provençal, los préstamos árabes dotan a los actuales castellano, portugués y catalán de una impronta de arabismo tan profunda y peculiar que va más allá de lo meramente filológico, haciendo patente el enorme influjo que la cultura andalusí tenía sobre los pueblos cristianos de la época. Aunque no cabe discusión de que la lengua española proviene de los dialectos ibero-latinos que conformaban el romance hispánico, no puede obviarse que al menos hasta el siglo IX tuvo que adoptar del árabe todo de lo que carecía para poder expresar nuevos conceptos sobre las instituciones y la vida privada (citado en Alegre, 1991, p. 32).

Menéndez Pidal indica que se ha calculado que unas 4.000 palabras de nuestro vocabulario son de origen árabe, o sea, que “el 2% del léxico español proviene del árabe” (Alegre, 1991, p. 32) y la mayor parte de ellas fueron introducidas, según Graupera, en el siglo XIII (citados en Alegre, 1991, pp. 32-33).

Cabe indicar que numerosas palabras tomadas de los árabes fueron recogidas por ellos del sánscrito, persa, griego o latín, siendo posible su incorporación por el rol de puente entre distintas culturas y la hispánica (Alegre, 1991).

3.2.2. INFLUENCIAS ÁRABES EN LA LITERATURA CASTELLANA

Volvieron al mundo, entumecido por la ignorancia, el brillo y la lozanía de la rica imaginación del Oriente y respiraron en la literatura los perfumes encantados de la Arabia, viéndose renacer de las ruinas griegas la poesía de los primeros pueblos, cuyas obras admiramos ahora en las traducciones que de ellas se han hecho recientemente a los idiomas modernos. (Amador de los Ríos, 1848, pp. 543-545)

En el Medievo, lo extraordinario de la cultura árabe –solo a medias Oriental– residió en primer lugar en su literatura. Si no fuese por las versiones que los árabes hicieron de numerosas obras clásicas, estas se hubiesen perdido. Y, no solamente se limitaron a traducirlas, sino que además les sirvieron de fuente para sus propias creaciones, como indica el hecho de que, por ejemplo, en *Las mil y una noches* se aprecia la influencia de la *Odisea* (Vernet, 2006).

Díaz y Díaz afirma que entre la España musulmana y la cristiana, a partir del año 850, la transmisión de ideas escritas fue constante (citado en Vernet, 2006, p. 400).

“La huella de la poesía hispano-árabe es profunda y extensa a lo largo y ancho de la Península Ibérica” (Teófilo y Cuadrado, 2002, p. 48). Varios estudiosos han puesto de manifiesto la impronta de la poesía árabe en la castellana; a modo de ejemplo, el origen árabe del villancico castellano de las *Tres Morillas* que, como indicó Ramón Menéndez Pidal, tiene una estructura zejelesca y la fuente de su argumento es, según Julián Ribera, una historieta atribuida a Hārūn al-Rāsīd y que aparece también en *Las mil y una noches* y en otro villancico, igualmente de estructura zejelesca, del *Cancionero de Palacio* (citado en Rubiera, 2001, p. 238). “Reconociendo que la coincidencia del sistema árabe y el románico [...] revela el parentesco entre los dos [...], la explicación más natural [...] es suponer que la poesía románica imitó a la árabe [...]” (Vernet, 2006, p. 423). Pero también es preciso hacer notar que las influencias entre las culturas islámica y cristiana se produce en los dos sentidos, como se puede apreciar en las jarchas (Teófilo y Cuadrado, 2002).

Parece oportuno pensar que los mozárabes conocían las obras épicas que desde bien temprano existieron en la España musulmana (Vernet, 2006) y prueba de ello es, por ejemplo, como indica Charles Pellat, el conocimiento del Islam que se manifiesta en los cantares de gesta occidentales (citado en Vernet, 2006, p. 406). Existen paralelismos entre las épicas árabe y cristiana occidental: el descuido de la forma métrica, en oposición a la de las composiciones líricas; en cuanto al héroe, no ha de ser necesariamente bello, debe practicar deportes –destacando la cetrería– y actividades como el ajedrez, monta un caballo con nombre propio y una considerable inteligencia y su espada también posee un apelativo propio y es un premio por sus proezas (Vernet, 2006).

La creación de cuentos, su transmisión y adaptación a un contexto árabe es una de las grandes aportaciones de la cultura árabe a la literatura universal. [...] En Al Andalus se adoptaron todos estos géneros literarios orientales: discursos, *maqāmāt*⁴, proverbios, máximas, etc., sus modos de expresión e innovaciones estilísticas.

Los precedentes de la cuentística o corriente didáctica conocida en España a partir del siglo XIII lo encontramos en obras como el *Calila e Dimna*, *Sendebār*, *Bocados de Oro*, *Amadis de Gaula* y *Barlaam y Josafat* que no son solo colecciones de cuentos sino compendios de sabiduría y guías de buena conducta. (Gómez Renau, 2000, p. 321)

En este sentido, hay que hacer referencia a la importancia de las traducciones llevadas a cabo en común por cristianos y musulmanes hispánicos, en especial, en el siglo XIII con la Escuela de Traductores de Toledo (Teófilo y Cuadrado, 2002).

La traducción de *Calila e Dimna* posibilita el inicio “de la prosa literaria española del siglo XIII, en la que la narrativa de *adab*⁵, el género de las

⁴ Las *maqāmāt* son conjuntos de episodios y anécdotas, en prosa rimada con intercalación de versos de los cuales se extraen máximas morales; en ellas se encuentran las principales obras de *adab*.

⁵ *Adab*, a pesar de que se trata de un término complejo, a grandes rasgos puede decirse que es un género literario árabe medieval que engloba saberes prácticos y normas de conducta para desenvolverse en la vida.

maqāmāt y la obra de *Las Mil y Una Noches (Alf Layla wa Layla)* van a tener una gran influencia” (Gómez Renau, 2000, p. 323). Así, “sirvió de fuente a Ramón Llull en el *Libre de les meravelles*” (Rubiera, 2001, p. 247).

También se aprecia la cultura oriental a través de las distintas clases de cuentos: “relatos de caballería, cuentos ejemplares y didácticos, fragmentos esotéricos y místicos, es decir, todo lo que encierra la literatura de *adab* del mundo árabe.” (Gómez Renau, 2000, p. 328)

Disciplina clericalis, de gran éxito en su momento, utilizó el *Calila y Dimna*, el *Sendebar* y otras obras paremiológicas, como ha indicado Rubiera (2001), de forma que algunas de sus fábulas influyeron en el *Conde Lucanor* – “Don Juan Manuel es, tal vez, el más claro ejemplo de utilización de la literatura árabe del tipo didáctico-moral de los apólogos” (Rubiera, 2001, p. 245)–, en el *Viejo Celoso* de Cervantes, en el *Decamerón*, en Molière, en Bocaccio, el Arcipreste de Hita, Juan de Timoneda y muchos otros (Gómez Renau, 2000). *Barlaam y Josafat*, obra que cuenta la leyenda de Buda, fue usada por don Juan Manuel en el *Libro de los estados* y en *El Conde Lucanor*. Ambas fueron empleadas en otras muchas, como en *El caballero Cifar* o en la *General estoria* –atribuida a Alfonso X–, influyendo notablemente en la literatura hispánica (Rubiera, 2001).

La influencia de los cuentos orientales no se acaba en el siglo XIII y XIV ya que más adelante aún encontramos vestigios suyos en escritores españoles, como el que aparece en uno de los cuentos más populares de nuestra literatura: *De lo que contescio a un omne que por pobreza et mengua de otra vianda comia altramuzes* de D. Juan Manuel y que posteriormente utilizó Calderón en su obra *La Vida es Sueño*. (Gómez Renau, 2000, p. 328)

Cuyo calco literal ha localizado Fernando de la Granja en una historia arábigo-española del siglo X (citado en Gómez Renau, 2000, p. 328).

Otra muestra podemos encontrarla, como indica Fernando de la Granja, en el episodio de *La casa donde nunca comen ni beben* de *El Lazarillo de Tormes* cuyo precedente es un cuento árabe recogido en el siglo X (citado en Gómez

Renau, 2000, p. 330). Otra más la constituyen las obras de esta naturaleza referidas a perros que provienen de la literatura de *adab*; así, como señala García Gómez, “el cuento de *El perro del hortelano* está recogido en la obra de Ibn Ḥazm: *Tawq al-Ḥamāma* (El Collar de la paloma)” (citado en Gómez Renau, 2000, p. 330), historia posteriormente utilizada por el marqués de Santillana, Pinciano, el maestro Correas y Lope de Vega, que lo inmortalizará en *El perro del hortelano*, como apunta Fernando de la Granja (citado en Gómez Renau, 2000, p. 330).

[...] Podemos afirmar que la literatura de *adab* tuvo una gran influencia en la formación de nuestra prosa literaria, cuya temática responde a la misma de este género, del mismo modo que los arabismos sintácticos y estilísticos se manifiestan en el romance del siglo XIII, ampliando y desarrollando giros romances ya preexistentes. La narrativa occidental tiene una gran deuda con la cuentística oriental que por su amplia difusión en los siglos XII-XIII vuelve a reaparecer en el siglo XIV con el procedimiento de insertar versiones de estos cuentos orientales en las obras de autores españoles. (Gómez Renau, 2000, p. 331)

La influencia de las *maqāmāt*, no solo fue patente en la literatura andalusí, sino también en la literatura picaresca española; claro ejemplo, *El Lazarillo*, cuyo personaje principal se asemeja con el pícaro Abu Zayd de Al Ḥarīrī (Gómez Renau, 2000).

El influjo de esta literatura oriental se manifestó en nuestra Península del siglo XIII al XV, momento en el que disminuye; para volver a cobrar importancia en el XVI; abandonando su condición paradigmática en el XVIII, para ser recobrada en el XIX por el Romanticismo (Gómez Renau, 2000).

Por otro lado, el largo periodo de ocho siglos de presencia musulmana en la Península Ibérica “convierte a los musulmanes inevitablemente en tema literario. Ya desde los más primitivos textos épicos aparecen los musulmanes de al-Andalus no sólo como antagonistas de los héroes sino desarrollando otras funciones literarias como sucede en el *Cantar del Mio Cid* (Rubiera, 2001). “Los «moros» [...] están también presentes en las cantigas del rey don

Alfonso el Sabio.” (Rubiera, 2001, p. 251). La idealización del moro de Granada en los romances fronterizos llama la atención al coincidir con la guerra de Granada y la lucha ideológica entre cristianos y moriscos; este tema se tratará de modo similar en el Siglo de Oro. Estas cuestiones se fijan en el siglo XV con los romances moriscos, novelas como *El abencerraje* y comedias de moros y cristianos. Esta temática morisca es la que se traslada al resto de Europa y con la corriente romántica se generaliza a los árabes andalusíes, por su inclinación hacia el Medievo y el drama (Rubiera, 2001). El tema es recurrente durante toda la historia de nuestra literatura. Lo tratan algunos modernistas españoles y, más tarde, gracias a la publicación en 1930 de la obra de Emilio García Gómez *Poemas arabigoandaluces* se origina un renacer de este imaginario estético, sobre todo apreciable en la generación del 27 –siendo Federico García Lorca el poeta más apasionado por la Granada árabe y los árabes andalusíes, y Rafael Alberti, en el que se aprecia con mayor claridad la influencia de la literatura árabe (Hasan, 2008)– y que cuando parecía que estaba consumido, tras la muerte del general Franco, brota de nuevo al surgir el nacionalismo regional –especialmente el andaluz– como respuesta a la nueva organización en autonomías del Estado español; a modo de ejemplo, la novela *El manuscrito carmesí* (1990) de Antonio Gala retoma al moro granadino (Rubiera, 2001).

Para finalizar este apartado, remarcando la importancia de la Literatura, menciono una cita de Emilio García Gómez referida a una sentencia de la retórica árabe antigua: “a veces unos cuantos versos muestran mejor el alma de un pueblo que largas páginas de historia” (citado en Gómez Renau, 2011).

3.3. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL ACTUAL CONTEXTO SOCIAL

Vivimos una época de intenso cambio social, que podríamos cifrar en el acceso a una economía global (mundializada), una sociedad informacional (de la información, del conocimiento, del aprendizaje) y una era transformacional (de cambio social acelerado, claramente perceptible en el curso de una generación o una vida individual). (Fernández Enguita, 2010, p. 156)

En la actualidad, el concepto de educación en sí mismo está fuertemente ligado al de cambio social, de tal forma que es complicado reflexionar solo sobre uno de ellos sin, inevitablemente, caer en el otro (Fernández Enguita, 1998). En el tema que nos atañe, “para la escuela y la sociedad, esto implica la necesidad de repensar el papel de aquella en ésta, en particular sus funciones básicas de cohesión social, integración política y apoyo al desarrollo personal” (Fernández Enguita y Terrén, 2008, p. 15), pero como advierte Fernández Enguita (2016) esto no se llevará a cabo por sí solo.

Visto que los libros de texto “pueden fomentar ideologías eurocéntricas en la formación de las identidades sociales de adolescentes” (Atienza y Van Dijk, 2010, p. 68), en lo que ahora se refiere al cuerpo de profesores –según Fernández Enguita (2016), la figura docente es para el alumnado ejemplo universal de persona, de ciudadano, de trabajador–, hay que tener especial cuidado no solo en realizar una apropiada y justa selección de los contenidos que se transmiten sino también en la forma que estos adoptan y en los discursos empleados, ya que ciertos alumnos de la fase escolar que nos concierne (ESO), por la edad y características propias de esa etapa de la vida, tienden a considerar al profesor como infalible.

Desde la escuela se debe cambiar este tipo de discursos para ofrecer una educación justa, equitativa, inclusiva, intercultural... “con el fin de formar ciudadanos que sepan convivir respetando la diversidad y practicando la solidaridad” (Santos, 2005, p. 289), que fomente el bienestar de todos y cada uno de los participantes de la sociedad. Por otra parte, ya que “las identidades sociales no son innatas, sino que se adquieren desde la infancia, si bien es cierto que van cambiando y transformándose gradualmente a través del discurso y de otras formas de interacción” (Atienza y Van Dijk, 2010, p. 68), y debido a que “los ideales de justicia social han estado casi siempre unidos a la educación” (Fernández Enguita, 2016, p. 215), la escuela se presenta como marco idóneo para empezar a erradicar esa visión eurocéntrica característica de la sociedad actual.

De acuerdo con Torres Santomé (2008), las instituciones escolares tienen el deber de educar y no pueden originarse y reproducirse discursos discriminatorios que provocan marginación sino que deben rechazarlos. Al fin y al cabo, no pueden silenciarse otros discursos porque se caerá en la naturalización del discurso predominante y sus visiones de la realidad se considerarán como las únicas razonables y serán las que conformen el llamado “sentido común”. De hecho, hoy en día, aún se encuentran en los libros de texto mentiras históricas que dañan a algunos estudiantes.

El derecho a la autorrealización personal de cada niño, adolescente o joven, que abarca desde la protección de su autoestima hasta la ampliación de sus oportunidades de elegir, requiere una no siempre fácil combinación de reconocimiento de su pertenencia y de su singularidad, de su identidad colectiva y de su personalidad individual, de su particular cultura comunitaria como elemento constitutivo (el *ethnos*) y su derecho a integrarse en la sociedad global (el *demos*) con independencia de cualquier adscripción, de su origen dado e innegable y de su destino abierto e irrenunciable. Éste es el difícil terreno en el que, a partir de una base multicultural, corresponde a la institución desarrollar un proyecto intercultural, de aceptación de la diversidad y (re)construcción de la comunidad al mismo tiempo. (Fernández Enguita y Terrén, 2008, p. 17)

En cuanto a la diversidad étnica y cultural, Oliva (2003) apunta que se deben destinar recursos para la consecución de la deseable integración de las minorías y resalta la importancia de la introducción de contenidos interculturales para fomentar actitudes de aceptación y desechar prejuicios y rechazos sin fundamento. Al fin y al cabo, a través de las experiencias positivas se fomenta el desarrollo óptimo en adolescentes y adultos.

“Un aspecto importante de la enseñanza y el aprendizaje escolares es transmitir el legado histórico y cultural a las nuevas generaciones [...]” (Fernández Enguita, 2016, p. 92); lo que justifica acercar la cultura árabe inherente a las raíces del pueblo español.

La diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que

pocas personas cuestionan [...]. Conviene ser conscientes de que, en el sistema educativo actual, son muchas las alumnas y alumnos que no se sienten reconocidos en las aulas, porque, entre otras cosas, los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni tampoco en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares. (Torres Santomé, 2008, p. 86)

Ni, como apunta Fernández Enguita (2016), se encuentran identificados en las aulas porque apenas hay representación de su mismo grupo y cultura entre los profesores.

Musito y Román señalan “que la forma en que el niño percibe su propia imagen en términos positivos o negativos –autoestima– es en gran parte un producto del grupo social al que pertenece” (citado en Fernández Enguita, Gaete y Terrén, 2008, p. 161).

Educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita que se haga hincapié en los modos a través de los que en el pasado y en el presente se fueron realizando las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias. (Torres Santomé, 2008, p. 109)

La mejor labor de los docentes con respecto al alumnado radica en conseguir que “administre su libertad y responsabilidad de manera consciente, en un entorno de valores que ha adquirido en la escuela” (Navarro, 2011, p. 4).

Asimismo, la necesidad de cambio se hace patente cuando “el balance de la política educativa frente a las desigualdades étnicas es hoy por hoy el peor, como lo es por doquier para las grandes minorías” (Fernández Enguita, 2005, p. 225; citado en Fernández Enguita, 2016) o cuando, según datos de la OCDE, un 19 % de los profesores españoles dice precisar de formación para ejercer sus tareas educativas en contextos multiculturales y un 6,4% de los directores españoles indican que la diversidad étnica impide el progreso del aprendizaje (citado en Fernández Enguita, 2016, p. 228).

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

4.1. Introducción y justificación

Una vez mostrado el sesgo eurocéntrico que impera en la sociedad actual y, por supuesto, en el sistema educativo, parece evidente la necesidad de dar respuesta a este fenómeno que, no solo tergiversa la realidad en beneficio de *unos pocos*, sino que también está dañando el bienestar de *otros muchos*.

Esta propuesta de innovación educativa para el área de conocimiento de Lengua Castellana y Literatura plantea una de las posibles soluciones al problema expuesto, dicho de otra forma, ofrece una herramienta al profesorado para la mejora, a este respecto, de la Educación Secundaria Obligatoria.

En concreto, está destinada al alumnado de 1º ESO porque, al ser la escuela un escenario clave en la formación de las identidades sociales, creo que cuanto antes se aborde esta cuestión, será más fácil lograr el objetivo deseado; si bien sería necesaria su continuación durante los restantes cursos de la ESO y el Bachillerato y, por supuesto, previamente, en la Educación Primaria.

A causa del eurocentrismo, las voces y aportaciones de muchas culturas quedan silenciadas; sin embargo, por las características de este trabajo sería desmedido intentar abarcarlas todas y, por tanto, se centra en *lo árabe* por un doble motivo: por una parte, la importancia del legado árabe en el desarrollo de la civilización y, en particular, de la lengua y literatura castellanas; y, por otra parte, la singular inherencia entre las culturas árabe y española y la presencia cada vez mayor de alumnos árabes o pertenecientes a la comunidad musulmana en la sociedad española y, por tanto, en las aulas.

En consecuencia, visibilizar el problema y valorizar el legado árabe es, por justicia histórica y obligación moral, inexcusable.

Al igual que el sesgo eurocéntrico está instalado de continuo en la escuela, y en la sociedad en general, considero que es fundamental que las acciones que se lleven a cabo para erradicarlo impregnen todos los ámbitos sociales. Por

consiguiente, estarán presentes a lo largo de todo el curso en todas las unidades didácticas de Lengua Castellana y Literatura –haciendo especial hincapié cuando la estrecha relación de los contenidos específicos de la materia con el legado árabe lo precisen– y, además, deberían estarlo en el resto de asignaturas, en cualquier actividad extraescolar, etc. Así, sería interesante ponerse en contacto con el resto de departamentos didácticos para visualizar este problema, que el resto del profesorado se implique en el intento de solucionarlo –máxime cuando por ejemplo es muy gráfico para los alumnos darse cuenta de que existe este sesgo en Geografía e Historia– y elaborar un proyecto transversal interdisciplinar que dé coherencia al discurso escolar en su conjunto.

En consonancia con lo que acabo de exponer, me inclino por no desarrollar una unidad didáctica dedicada al tema en sí mismo –ya que, en la actualidad, no se recoge en los contenidos de la materia como tal y, además, lo que se pretende es el uso de discursos no eurocéntricos que valoricen el legado cultural árabe–, sino por realizar una propuesta secuencial de innovación educativa para que los alumnos de estas edades tomen conciencia de la importancia de la herencia del pueblo árabe para la lengua y literatura españolas. No obstante, esta propuesta se dedica a la lengua y no a la literatura –a pesar de que, como es obvio, están íntimamente ligadas– por varios motivos, entre los cuales cabe destacar que este formato y sus características y el tiempo disponible no da lugar a ocuparse de ambas. Ahora bien, más adelante, se pretende realizar otro taller centrado en la parte literaria que resulta más compleja –de ahí su conveniencia para desarrollarlo con posterioridad al de lengua–.

Así, esta propuesta –concretada en un taller–, por su estructura, contenidos y otros aspectos planteados en las páginas siguientes, puede incluirse en distintos momentos dentro de la programación didáctica de la materia de Lengua Castellana y Literatura de 1º ESO como se indicará en el apartado del desarrollo de dicho taller.

4.2. Objetivos

Objetivo general:

El fin último del taller propuesto es valorizar las influencias de la cultura árabe en la lengua y literatura castellanas, al mismo tiempo que se enseñan los contenidos específicos de la materia, haciendo visible que el eurocentrismo puede ser superado en la práctica docente.

Objetivos específicos respecto al alumnado:

- Identificar y apreciar elementos culturales del legado árabe, especialmente, términos lingüísticos –ampliando la competencia léxica–.
- Usar diccionarios como herramientas de trabajo útiles para un mejor conocimiento de la lengua.
- Comprender e interpretar textos escritos.
- Producir textos escritos bien estructurados y con una presentación cuidada.
- Realizar una exposición oral con orden, coherencia y claridad.
- Desarrollar el espíritu crítico para reorganizar el pensamiento y tener una visión más acertada de la realidad.
- Expresar y justificar de forma argumentada opiniones, participando de forma activa y democrática en debates.
- Trabajar de forma colaborativa y cooperativa en el aula y poner en común las experiencias.
- Hacer un uso correcto de las TIC (selección de fuentes, tratamiento crítico de la información y utilización de distintos soportes electrónicos y recursos web).

Objetivos específicos respecto al docente y al ámbito escolar:

- Hacer uso de discursos no eurocéntricos.
- Valorizar el legado árabe haciéndolo visible y desterrando concepciones erróneas acerca del pueblo árabe.
- Impulsar el desarrollo de diversas metodologías y vías de intervención con el fin de mejorar la actuación docente.

- Promover un clima positivo en el aula y dar respuesta a las disfunciones y conflictos que puedan surgir.

4.3. Competencias básicas

Tal y como se explicita en la normativa vigente (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero), las competencias básicas son fundamentales y su aprendizaje

implica una formación integral de las personas que, al finalizar la etapa académica, serán capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a las nuevas instancias que aparezcan en la opción de vida que elijan. Así, podrán reorganizar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus actuaciones y descubrir nuevas formas de acción y nuevas habilidades que les permitan ejecutar eficientemente las tareas, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida. (BOE, p. 6987)

En consecuencia, deben ser fomentadas desde todas las acciones educativas para obtener la mejor educación para los alumnos.

Así, esta propuesta de innovación educativa, formulada a partir de esos principios, impulsa el desarrollo de las competencias básicas de la siguiente manera:

- Competencia en comunicación lingüística

Este taller inscrito en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, como es obvio, supone una importante aportación a la adquisición por parte del alumnado de esta competencia. Potencia sus capacidades, habilidades y destrezas permitiendo desarrollar esta competencia en todos sus componentes: comunicarse e interaccionar de forma eficiente y eficaz a través de las destrezas básicas de la lengua, por ejemplo, respetando el ritmo, la entonación, la acentuación y las pausas para lograr un discurso claro y correcto o mediante la adquisición de nuevo léxico (componente lingüístico); hacer un uso práctico y eficaz de los recursos lingüísticos para conseguir un discurso con coherencia y cohesión, respetar los turnos de palabra, hacer una escucha activa, diferenciar y aplicar las normas lingüísticas de registro coloquial y culto

(componente pragmático-discursivo); conocer las aportaciones árabes al castellano como parte de nuestro mundo y su dimensión intercultural (componente socio-cultural); y, por último, entrenar diferentes estrategias que agilicen la comunicación y potencien el autoaprendizaje, como interpretar el sentido de un texto e identificar sus ideas principales y secundarias, elaborar discursos escritos y orales... (componente estratégico).

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Respecto a estas competencias, contribuye a fomentar un conjunto de actitudes y valores basados en el rigor, el respeto a los datos y la veracidad para la resolución de una tarea, interpretar con corrección escalas y sistemas de representación como mapas y planos, conseguir una adecuada organización espacial y temporal y el uso apropiado del lenguaje científico.

- Competencia digital

Algunas de las actividades del taller implican el uso de procesadores de texto y otros programas y la búsqueda y obtención de información en Internet para la ejecución y presentación de trabajos, con lo que se pretende ayudar al alumnado a discernir qué información es relevante y fidedigna entre la vasta cantidad de información de que disponemos en la red y a ser consciente de los derechos y los riesgos en el mundo digital, haciendo un uso crítico y oportuno de las TIC.

- Competencia para aprender a aprender

Si partimos del principio metodológico de que cada alumno debe ser el protagonista de sus propios procesos de aprendizaje, el desarrollo de esta dimensión competencial es fundamental. Así, esta propuesta contribuye a conocer las capacidades de uno mismo, analizar y reconocer la importancia de los propios procesos de aprendizaje a través de una autoevaluación planteada para detectar los puntos fuertes y los débiles, planificar y llevar a cabo el trabajo de tareas de forma autónoma y autocrítica (gestionando adecuadamente el tiempo del que se dispone), aplicar al propio trabajo las técnicas de lectura y relectura así como de resumen, al igual que otras técnicas y hábitos de estudio, analizar el proceso de elaboración de trabajos pautados

para tomar decisiones argumentadas y usar el diccionario como herramienta de gran valor lingüístico, entre otros.

- Competencias sociales y cívicas

Debido a las interacciones provocadas por el trabajo colaborativo y cooperativo con otros compañeros en distintos tipos de agrupaciones, los alumnos tendrán que hacer uso de diferentes habilidades sociales. Al mismo tiempo, las actividades permitirán a estos adquirir valores, como el respeto y la tolerancia, y comprender la realidad que nos rodea a través de aspectos de interés así como de problemas socialmente relevantes en la actualidad, para fomentar el diálogo y lograr una buena convivencia.

- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

El taller posibilita que los participantes mantengan una disposición activa ante las actividades planteadas, fomenta la originalidad y la creatividad mediante la lectura, la composición de textos y la realización de proyectos, promueve la participación en debates, impulsa la toma de decisiones, despierta el interés por acometer acciones que implican un reto y el ser autocrítico con el propósito de solucionar contratiempos y adaptarse a distintas situaciones para la consecución de los objetivos propuestos.

- Conciencia y expresiones culturales

Las tareas a realizar inciden de lleno en el desarrollo de esta competencia. Permiten al alumnado ser consciente de la inherencia de la cultura árabe a otras culturas y en particular a la española, reconocer y valorar la importancia del patrimonio artístico y cultural como fuente de aprendizaje y placer, participar en la vida cultural del entorno, respetar la diversidad y fomentar el enriquecimiento intercultural.

4.4. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Los contenidos trabajados en el taller están extraídos del vigente Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad de Cantabria,

regulado por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, que organiza la materia de Lengua Castellana y Literatura en cuatro grandes bloques: Comunicación oral, Comunicación escrita, Conocimiento de la lengua y Educación literaria.

A continuación se exponen los contenidos a los que contribuye la propuesta –de entre los establecidos para 1º ESO–, junto con el cuadro 1 con los correspondientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables –fijados en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato–:

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar

- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico/escolar y ámbito social.
- Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que los regulan.
- Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales.
- Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva.
- Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan estas prácticas orales.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos.
- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y ámbito social.

- Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando las ideas de los demás.
- Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información.
- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.
- Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico/escolar y social.
- Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua: la palabra y el discurso

- Reconocimiento, uso y explicación de la categoría gramatical del sustantivo.
- Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.
- Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre el uso de la lengua.
- Reconocimiento, uso y explicación de los diferentes recursos de modalización en función de la persona que habla o escribe. La expresión de la objetividad y la subjetividad a través de las modalidades oracionales y las referencias internas al emisor y al receptor en los textos.
- Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.

Bloque 4. Educación literaria

- Introducción a la literatura a través de los textos como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el

desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

- Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.

Además de estos contenidos especificados en el currículo, considero necesario añadir otro –pues el tema tratado no tiene peso en él– que se concreta en el conocimiento de las aportaciones de la lengua árabe a la lengua castellana y su valoración como fuente de enriquecimiento personal y como muestra de la riqueza del patrimonio cultural de España.

Cuadro 1

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de 1º ESO con respecto a los contenidos elegidos

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social.	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. 1.2. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas. 1.3. Sigue e interpreta instrucciones orales respetando la jerarquía dada. 1.4. Resume textos, de forma oral, recogiendo las ideas principales e integrándolas, de forma clara, en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.
2. Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo.	2.1. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas. 2.2. Interpreta y valora aspectos concretos del contenido y de la estructura de textos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular. 2.3. Utiliza progresivamente los instrumentos adecuados para localizar el significado de palabras o enunciados desconocidos. (Demanda ayuda, busca información en diccionarios, recuerda el contexto en el que aparece...) 2.4. Resume textos narrativos e instructivos de forma clara, recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.
3. Comprender el sentido global de textos orales.	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

	<p>la postura de cada participante, así como las diferencias formales y de contenido que regulan los intercambios comunicativos formales comunicativos espontáneos.</p> <p>3.2. Observa y analiza las intervenciones particulares de cada participante en un debate teniendo en cuenta el tono empleado, el lenguaje que se utiliza, el contenido y el grado de respeto hacia las opiniones de los demás.</p> <p>3.3. Reconoce y asume las reglas de interacción, intervención y cortesía que regulan los debates y cualquier intercambio comunicativo oral.</p>
4. Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando, dialogando..., en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar.	4.1. Interviene y valora su participación en actos comunicativos orales.
5. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).	<p>5.1. Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos.</p> <p>5.2. Reconoce la importancia de los aspectos prosódicos del lenguaje no verbal y de la gestión de tiempos y empleo de ayudas audiovisuales en cualquier tipo de discurso.</p> <p>5.3. Reconoce los errores de la producción oral propia y ajena a partir de la práctica habitual de la evaluación y autoevaluación, proponiendo soluciones para mejorarlas.</p>
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo.	<p>6.1. Organiza el contenido y elabora guiones previos a la intervención oral formal seleccionando la idea central y el momento en el que va a ser presentada a su auditorio, así como las ideas secundarias y ejemplos que van a apoyar su desarrollo.</p> <p>6.2. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.</p> <p>6.3. Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales.</p> <p>6.4. Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.</p> <p>6.5. Evalúa, por medio de guías, las producciones propias y ajenas mejorando progresivamente sus prácticas discursivas.</p>
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas.	<p>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.</p> <p>7.2. Se ciñe al tema, no divaga y atiende a las instrucciones del moderador en debates y coloquios.</p> <p>7.3. Evalúa las intervenciones propias y ajenas.</p> <p>7.4. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás y usando fórmulas de saludo y despedida.</p>

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.	1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto. 1.2. Relaciona la información explícita e implícita de un texto poniéndola en relación con el contexto. 1.3. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas. 1.4. Hace inferencias e hipótesis sobre el sentido de una frase o de un texto que contenga diferentes matices semánticos y que favorezcan la construcción del significado global y la evaluación crítica.
2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.	2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y familiar académico/escolar y ámbito social (medios de comunicación), identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado. 2.2. Localiza informaciones explícitas e implícitas en un texto sencillo relacionándolas entre sí y secuenciándolas y deduce informaciones o valoraciones implícitas. 2.3. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas. 2.4. Entiende instrucciones escritas de cierta complejidad que le permiten desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana y en los procesos de aprendizaje.
3. Manifiestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias sencillas a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.	3.1. Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales, o globales, de un texto. 3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto sencillo. 3.3. Respeta las opiniones de los demás.
4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.	4.1. Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos. 4.2. Conoce y maneja habitualmente diccionarios impresos o en versión digital. 4.3. Conoce el funcionamiento de bibliotecas (escolares, locales...), así como de bibliotecas digitales y es capaz de solicitar libros, vídeos... autónomamente.
5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.	5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales etc. y redacta borradores de escritura. 5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y coherentes, y respetando las normas gramaticales y ortográficas. 5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas, coherencia y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática, cohesión y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros.

6. Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso.	6.1. Escribe textos propios del ámbito personal y familiar, escolar/académico y social imitando textos modelo. 6.2. Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en las exposiciones y argumentaciones.
7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.	7.1. Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento. 7.2. Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y por escrito con exactitud y precisión. 7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos.	1.1. Reconoce y explica el uso de las categorías gramaticales en los textos utilizando este conocimiento para corregir errores de concordancia en textos propios y ajenos. 1.2. Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos verbales en sus producciones orales y escritas. 1.3. Conoce y utiliza adecuadamente las formas verbales en sus producciones orales y escritas.
2. Comprender el significado de las palabras en toda su extensión para reconocer y diferenciar los usos objetivos de los usos subjetivos.	2.1. Diferencia los componentes denotativos y connotativos en el significado de las palabras dentro de una frase o un texto oral o escrito.
3. Usar de forma efectiva los diccionarios y las fuentes de consulta, tanto en papel como en formato digital para resolver dudas y ampliar su vocabulario.	3.1. Utiliza fuentes variadas de consulta en formatos diversos para resolver sus dudas sobre el uso de la lengua y para ampliar su vocabulario.
4. Identificar los marcadores del discurso presentes en los textos reconociendo la función que realizan en la organización del contenido del discurso.	4.1. Reconoce y usa los marcadores del discurso (de adición, contraste y explicación), valorando su función en la organización del contenido del texto.
5. Identificar la intención comunicativa de la persona que habla o escribe.	5.1. Reconoce la expresión de la objetividad o subjetividad en relación con la intención comunicativa del emisor.
6. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, gramaticales y léxicos, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa.	6.1. Reconoce la coherencia de un discurso atendiendo a la intención comunicativa del emisor, identificando la estructura y disposición de contenidos.
7. Conocer, usar y valorar las normas ortográficas y gramaticales, reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.	7. 1. Conoce, usa y valora las reglas de ortografía: reglas generales de acentuación, tilde diacrítica, ortografía de las letras y signos de puntuación.

Bloque 4. Educación literaria

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Mostrar interés por la lectura.	1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía.

2. Favorecer progresivamente la lectura y comprensión de obras literarias, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria.	2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...).
3. Promover progresivamente la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas...), personajes, temas, etc. de todas las épocas.	3.1. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma. 3.2. Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.
4. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.	4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios sencillos en versión original o adaptados, y representativos de la literatura, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.
5. Comprender textos literarios sencillos representativos de la literatura reconociendo en ellos el tema, la estructura y la tipología textual; y emitir una valoración personal sobre ellos.	5.1. Lee y comprende una selección de textos literarios, identificando el tema, la estructura y la tipología textual; y redacta valoraciones personales de los textos leídos.
6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.	6.1. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias estudiadas, expresándose con rigor, claridad y coherencia. 6.2. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.

Fuente: elaboración propia a partir del BOC.

4.5. Metodología

Puesto que consideramos que, para conseguir los objetivos propuestos, la base fundamental está en lograr un aprendizaje significativo y participativo, se focalizarán los esfuerzos en esa labor.

Se adoptará una postura constructivista, es decir, cada alumno será el protagonista de sus procesos de aprendizaje y quien finalmente construya su propio conocimiento. Mientras que el docente se presentará como un guía y facilitador que acompaña al alumno en esos procesos, favoreciendo el ejercicio de su conciencia y pensamiento críticos y, por supuesto, haciendo de ellos aprendices autónomos y agentes de cambio social.

El punto de partida será siempre despertar el interés de los alumnos por los nuevos contenidos y simultáneamente explorar sus conocimientos previos –a modo de evaluación inicial para constatar el grado de conocimiento sobre los contenidos y observar la disposición actitudinal frente al tema a tratar–. Así, se intentará partir de la realidad del alumno, dirigiendo el desarrollo del taller en función de sus conocimientos y de las actitudes adoptadas, y se le animará a descubrirse e ir más allá, alentando su espíritu emprendedor.

De esta manera, los alumnos realizarán actividades de índole variada, que se alternarán con ciertas exposiciones/aclaraciones teóricas cuando sea oportuno por parte del profesor. Además, se utilizarán diferentes estrategias metodológicas como, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo, con la formación de grupos heterogéneos; la ludificación, sirviéndonos del juego como instrumento de motivación; el aprendizaje por descubrimiento, a través de recursos de la biblioteca y recursos web; o un enfoque por tareas, entre otros. La combinación de estas estrategias, a la par que evita caer en la monotonía, se ocupa de los distintos estilos de aprendizaje ya que permitirá a los alumnos descubrir diversos procedimientos para alcanzar un mismo fin: un aprendizaje real y efectivo.

Asimismo, la implementación de las TIC también constituye un buen recurso para estimular la motivación de los alumnos hacia las tareas, por el incuestionable atractivo que posee para ellos, a la vez que se los dota de útiles herramientas que han de aprender a emplear.

Finalmente, tiene que destacarse que para que todo ello sea posible se deben respetar unas normas básicas de conducta y se ha de fomentar en el aula un clima positivo de respeto e inclusión, que permita desarrollar todas las capacidades del alumnado y propicie el aprendizaje, en aras de su pleno bienestar físico, emocional y psicosocial.

4.6. Características del grupo y tipos de agrupamiento

El taller está destinado al conjunto del alumnado de 1º ESO de los centros escolares de Cantabria, que se distribuyen en grupos, cuyo número de alumnos ronda los veinticinco y se caracterizan por su heterogeneidad en cuanto a ritmo de aprendizaje, procedencia, nivel socio-económico, motivaciones e intereses... teniendo especial relevancia la presencia del fenómeno multicultural en las aulas.

Partimos del concepto de agrupamiento flexible para diferenciar tres tipos de forma de trabajo que, al mismo tiempo, determinarán la distribución espacial del aula: individual, en pequeños grupos (4 - 6 personas) o gran grupo (toda la clase). Cuando no se trate de trabajo individual, será el profesor quien forme con disimulo agrupaciones heterogéneas atendiendo a las habilidades y personalidades concretas de cada alumno y a las relaciones establecidas entre ellos. Así, nos serviremos de la indiscutible diversidad que presenta el alumnado para lograr un enriquecimiento mutuo.

En el caso de que haya participantes árabes o pertenecientes a la comunidad musulmana, se mostrará especial atención a los comportamientos y relaciones que el resto del grupo mantiene con ellos, y viceversa.

4.7. Desarrollo del taller y secuenciación de actividades

En primer lugar, debo resaltar que el formato taller me parece muy interesante para llamar la atención de los jóvenes alumnos –porque se desvía de las prácticas escolares diarias– y despertar su interés por el tema de una manera más atractiva y lúdica para que participen activamente en los ejercicios y, así, mantener alto su nivel de motivación.

Puesto que será impartido en el horario establecido para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, debe ceñirse a sesiones de cincuenta y cinco minutos, por lo que se desarrollará en cuatro sesiones consecutivas, lo que es factible ya que esta materia en 1º ESO se imparte todos los días.

Puede ser introducido en dos momentos determinados de acuerdo con la distribución de contenidos establecidos en la mayor parte de programaciones didácticas de la materia de Lengua Castellana y Literatura⁶ de 1º ESO de Cantabria: al inicio del curso, en el tema 1, ya que suele tratarse el nivel léxico de la lengua castellana; y al final del primer trimestre, en el tema 4, cuando se trabaje el sustantivo y la relación semántica de sinonimia, así como la composición de textos escritos y el debate.

A continuación, se expone la planificación de cada sesión (ver Cuadros 2, 3, 4 y 5), las cuales, en su mayoría, comparten la misma estructura pues comienzan con una actividad introductoria de pocos minutos que sirve para activar los conocimientos previos y motivar al alumnado y terminan con un ejercicio de reflexión. Cabe señalar que las duraciones especificadas son orientativas, variarán según la evolución de las mismas en función del ritmo de cada grupo concreto de alumnos.

Cuadro 2

Secuenciación de la sesión 1 (Lo árabe en el castellano)

Duración	Agrupam.	Actividad	Objetivos	Materiales
5 min	Gran grupo	Texto y pregunta	Leer y comprender textos escritos sencillos. Activar los conocimientos previos. Despertar el interés por la lengua árabe.	Pizarra
5 min	Gran grupo	Vídeo: <i>Las similitudes entre el español y el árabe.</i> Puesta en común	Despertar el interés por las relaciones de la lengua árabe y la castellana. Percibir el legado lingüístico árabe. Reflexionar sobre las similitudes encontradas.	Ordenador Proyector Pantalla Altavoces Video
30 min	Gran grupo	Juego Time's Up (léxico de origen árabe)	Definir léxico. Descubrir palabras de origen árabe en nuestro habla cotidiano.	Tarjetas
5 min	Individual	Campo semántico	Conocer el concepto de campo semántico. Agrupar léxico en campos semánticos.	Papel Bolígrafo
5 min	Individual	Creación de pequeño texto	Incorporar el léxico trabajado. Desarrollar estrategias para la producción de textos escritos. Fomentar la creatividad.	Papel Bolígrafo
5 min	Gran grupo	Reflexión sobre la actividad.	Reflexionar sobre la influencia de la lengua árabe en la castellana. Respetar los turnos de palabra.	

Fuente: elaboración propia.

⁶ Tomando como base una programación estándar compuesta de 12 unidades didácticas.

Cuadro 3

Secuenciación de la sesión 2 (Webquest Patrimonio andalusí I)

Duración	Agrupam.	Actividad	Objetivos	Materiales
10 min	Gran grupo	Puzle <i>La Alhambra</i>	Activar conocimientos previos. Introducir parte del patrimonio artístico de España legado por los árabes	Piezas de puzle
5 min	Gran grupo	Introducción webquest	Despertar el interés por el patrimonio artístico español legado por la cultura árabe.	Fotocopias webquest
10 min	Individual	Léxico y sinónimos	Conocer palabras de origen árabe de uso común (ampliar el léxico). Fomentar el uso del diccionario como herramienta de aprendizaje. Conocer la relación semántica de la sinonimia	Fotocopias webquest. Diccionarios de español y de sinónimos
10 min	Gran grupo	Puesta en común	Definir términos de forma clara y concisa. Resaltar la gran cantidad de vocablos árabes en nuestra lengua. Respetar los turnos de palabra	
5 min	Gran grupo	Presentación <i>La Alhambra</i>	Potenciar las habilidades deductivas.	Fotocopias webquest
15 min	Pequeños grupos (4-5 personas)	<i>La Alhambra</i> . Formación de grupos heterogéneos y planificación de la tarea	Enfrentarse a elaborar un trabajo (seleccionar tareas, organizar, ajustar tiempos...). Asignar roles y repartir tareas de forma equitativa. Fomentar la toma de iniciativa y el trabajo en equipo.	Fotocopias webquest

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 4

Secuenciación de la sesión 3 (Webquest Patrimonio andalusí II)

Duración	Agrupam.	Actividad	Objetivos	Materiales
30 min	Pequeños grupos (4-5 personas)	<i>La Alhambra</i> . Elaboración de un tríptico informativo	Buscar y analizar información, seleccionar datos relevantes. Hacer un uso adecuado de las TIC. Redactar un texto expositivo bien organizado. Promover la creatividad y la originalidad. Conocer la Alhambra y apreciar su valor artístico. Provocar interés hacia otras culturas y su aceptación a través del arte. Fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo y el aprendizaje mutuo.	Fotocopias webquest. Ordenadores (acceso a Internet)
20 min	Pequeños grupos (4-5 personas)	Exposición oral del tríptico. Valoración de otros trípticos	Hacer uso de un discurso bien organizado (empleo de conectores). Utilizar una expresión y estilos adecuados. Valorar de forma crítica el trabajo de otros compañeros.	Fotocopias webquest Ordenador Proyector Pantalla
5 min	Individual	<i>La Alhambra</i> . Autoevaluación	Valorar no solo los resultados sino también los procesos. Ser autocrítico.	Fotocopias webquest

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 5

Secuenciación de la sesión 3 (Más allá de la lengua)

Duración	Agrupam.	Actividad	Objetivos	Materiales
5 min	Gran grupo	Cita. Lluvia de ideas	Activar los conocimientos previos. Poner de manifiesto un problema socialmente relevante: la inmigración.	Pizarra
10 min	Individual	Lectura ⁷ : <i>Los números árabes</i> de Juan José Millás	Leer, comprender e interpretar textos narrativos. Introducir la literatura a través de los textos. Reconocer los distintos recursos de modalización: la objetividad y la subjetividad.	Fotocopias del texto
30 min	Gran grupo	Debate: La inmigración	Despertar la actitud crítica. Argumentar de forma coherente. Respetar las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan las prácticas orales. Participar de forma activa en debates. Adquirir valores positivos. Reflexionar sobre la inmigración.	
10 min	Individual	Autoevaluación ⁸	Analizar los procesos. Ser autocrítico.	Fotocopias

Fuente: elaboración propia.

Por último, se indican algunas aclaraciones que deben ser precisadas sobre ciertas actividades:

Sesión 1

Actividad Texto y Pregunta. El siguiente texto estará escrito en la pizarra (sin ninguna palabra resaltada):

¡Ring, ring, ring! El despertador retumba en mi cabeza como un **tambor** a pesar de que tengo la **almohada** encima. Son las 7 de la mañana. Me pongo la **bata** y las **babuchas** y preparo el desayuno: una **taza** de **café** con leche y **azúcar**, una **jarra** de zumo de **naranja** con **limón** y una tostada con **aceite**. Voy al baño para asearme y, al salir de la ducha cuando me estoy secando con la **toalla**, resbalo en un **azulejo** mojado y se oye una **carcajada**. ¡Ojalá mejore mi día!

Se lanza la pregunta: ¿Conocéis palabras árabes? Ante su probable respuesta negativa, se les pide que lean el texto e intenten localizar alguna. Después de sus intervenciones se aclara cuáles son y se habla sobre ellas –destacando

⁷ Para la lectura ver Anexo I.

⁸ Para la autoevaluación ver Anexo II.

que muchas son de uso común– y del hecho de que lo árabe forma parte de nuestra lengua y nuestra cultura.

Actividad Vídeo. Se visualiza el vídeo *Las similitudes entre el español y el árabe*⁹ (1 min 25 seg), en el que se pide a dos estudiantes –una araboparlante y otra hispanoparlante– que digan a la vez ciertos términos de uso común en sus respectivas lenguas, siendo las respuestas casi idénticas en algunos casos y parecidas en otros. Los alumnos percibirán de una forma muy gráfica algunas de las similitudes existentes.

Actividad Juego Time's up. El juego consiste en definir palabras que designan objetos cotidianos, animales, oficios... –en este caso, todas de origen o de transmisión árabe– que son proporcionadas en unas tarjetas¹⁰ que son colocadas en un montón.

Cada grupo de alumnos (de aproximadamente cinco miembros) debe adivinar el mayor número posible de palabras en su turno. En cada turno una persona del grupo es el encargado de hacer las definiciones y el resto tiene que adivinar las palabras disponiendo de 30 segundos, tras los cuales otro integrante del grupo pasa a ser quien defina las palabras y así, sucesivamente, hasta que lo hagan todos. Después, el turno pasa al siguiente equipo.

El juego consta de tres rondas, en las que se incorporan variantes: en la segunda, solo puede utilizarse una palabra a la hora de hacer la definición; y, en la tercera, únicamente puede hacerse mímica.

A medida que cada grupo finalice su primera ronda, según el número de las palabras adivinadas, se les entrega un número concreto de piezas de puzle, a modo de recompensa, que utilizarán en la siguiente sesión –de momento, no se les dice la finalidad de esas piezas, así se crea cierta intriga y se despierta su interés–.

Actividad Campo semántico. De las palabras de la actividad anterior, deben elegir algunas para formar un campo semántico.

Actividad Creación de pequeño texto. Empleando el mayor número de palabras que recuerden del Time's Up deben elaborar un texto de pocas líneas y temática libre (a modo de ejemplo disponen del de la primera actividad).

⁹ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=BFjYtT57avk>

¹⁰ Para las tarjetas del Time's up ver Anexo III.

Sesiones 2 y 3

Actividad Puzle. Con las piezas de puzle¹¹ obtenidas en la sesión anterior, cada grupo tiene que intentar formar el puzle –no es posible porque no dispone de todas las piezas necesarias–; tienen que darse cuenta de que han de compartir sus piezas para completarlo y descubrir qué esconde la imagen de la fotografía: La Alhambra –que introduce el tema de la siguiente actividad–.

Actividad Webquest. Se les entrega el dossier de fotocopias del *webquest* de La Alhambra¹² y, tras la introducción, son ellos los que siguen las instrucciones dadas para desarrollar el trabajo: un tríptico informativo sobre La Alhambra, con su posterior presentación oral (de unos cuatro minutos).

Cabe señalar que la incorporación del tríptico en la biblioteca del centro es una buena forma de participar en la vida cultural de la escuela y, además, aumenta su motivación y autoestima.

Sesión 4

Actividad Cita. Se escribe en la pizarra el siguiente fragmento de la obra *El cazador de historias* de Eduardo Galeano:

“Tu dios es judío, tu música es negra, tu coche es japonés, tu pizza es italiana, tu gas es argelino, tu café es brasileño, tu democracia es griega, tus números son árabes, tus letras son latinas.

Yo soy tu vecino. ¿Y tú me llamas extranjero?” (p. 69)

La finalidad es abrir una lluvia de ideas sobre lo que adquirimos de otras culturas, para introducir por analogía el tema de la inmigración.

Actividad Debate. Se tendrá preparada una batería de preguntas para incitar a los alumnos a la discusión del tema tratado. En todo momento se alentará la participación de todos los alumnos.

Una vez terminado el taller, se les planteará a los alumnos dejar abierto un espacio en el que, una vez al mes dentro del horario de la materia, se comenten y se plasmen por escrito –a modo de cuaderno de bitácora– sus

¹¹ Para las piezas del puzle ver Anexo IV.

¹² Para el *webquest* ver Anexo V.

descubrimientos sobre el legado árabe a la lengua y literatura españolas y, también, a otras áreas de conocimiento, o cualquier otro aporte cultural significativo al respecto. Asimismo, se les informará de la realización de un segundo taller focalizado en la aportación árabe a la literatura castellana.

El objetivo es que, al final del curso, al observar la vasta cantidad de información de que disponen, sean aún más conscientes de la importancia de conocer y valorar estas influencias.

De la misma manera, pero de forma independiente, los alumnos podrán recoger artículos de prensa que traten sobre la migración para mantener presente esta problemática socialmente relevante y realizar debates en clase que fomenten su espíritu crítico y la educación en valores.

4.8. Materiales y recursos

Se utilizarán:

- Fotocopias de las actividades, papel y bolígrafo.
- Material auxiliar auténtico: imágenes, vídeos y fragmentos de obras literarias contemporáneas; y de elaboración propia: tarjetas y puzle.
- Diccionarios de español y de sinónimos y antónimos.
- Recursos de la biblioteca (libros, revistas, periódicos...).
- Páginas web (ordenadores u otros soportes electrónicos con acceso a Internet).
- Ordenador, impresora, altavoces, proyector y pantalla.

4.9. Evaluación

La evaluación es una herramienta fundamental en cualquier práctica educativa, pues es esencial saber en qué medida se han logrado los objetivos planteados, a través de un análisis crítico de todo el proceso, con el fin último de enriquecer esa práctica.

Tal y como se indica en la normativa vigente, los procesos de evaluación deben tener en cuenta los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, a partir de los cuales se valora si los alumnos han adquirido las competencias necesarias y cumplido las metas marcadas, mas no debe olvidarse que esa adquisición está estrechamente ligada a la práctica docente, por lo que cabe resaltar que la evaluación no solo atañe al alumnado sino que, ineludiblemente, la labor del docente también debe ser evaluada.

Como no solo es importante el resultado obtenido, sino también todos los procesos que se llevan a cabo para llegar a ese producto final –se busca un aprendizaje significativo–, se hará uso de una evaluación continua que conste de:

- Una evaluación inicial en la que se valorarán las actitudes adoptadas por los alumnos cuando se plantee cada una de las actividades. Para ello, nos serviremos de la observación directa del profesor, a través del análisis de sus primeras reacciones y la participación en las actividades de introducción y/o motivación por el tema a tratar.
- Una evaluación durante el proceso que tendrá en cuenta, principalmente, los progresos durante las distintas sesiones del taller. Una vez más mediante la observación directa del docente, se hará un seguimiento de las tareas: la iniciativa y el grado de implicación en los procesos, la motivación, la evolución de la actitud de los alumnos, el modo de relacionarse con los compañeros... pero también, por ejemplo, las dificultades o necesidades que puedan surgir para, si fuese preciso, hacer las adaptaciones oportunas. Al término de cada sesión, el profesor cumplimentará una tabla de control que recopile datos sobre aspectos que considere relevantes (idoneidad de las actividades, reacciones y comentarios llamativos de los alumnos, imprevistos que puedan surgir...), como ayuda para la última fase de la evaluación.

La autoevaluación¹³ y la evaluación entre iguales, efectuada por los alumnos al acabar la tarea de creación y exposición del tríptico, tienen valor en tanto en cuanto que –además de facilitarles algunas de las pautas que valorarán su trabajo, las cuales les servirán de guía a la hora de realizarlo, promoviendo así su autonomía en el proceso– les va dotando de las herramientas necesarias para que, progresivamente, sean capaces de analizar los procesos en los que están inmersos y sean conscientes de sus propias estrategias de aprendizaje, desarrollando así sus habilidades y su capacidad crítica.

- Y una evaluación final, cuyo propósito es evaluar el conjunto del taller, es decir, todos y cada uno de los aspectos de la propuesta: actividades, planteamientos metodológicos, materiales y recursos, temporalización y secuenciación, etc. para, de nuevo, detectar posibles errores y/o nuevas necesidades y, si es pertinente, introducir modificaciones en aras de una mejora de los resultados obtenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del taller para futuras intervenciones.

Para ello, nos ayudaremos de la información recogida en la tabla de control a lo largo del taller, además de otros instrumentos de evaluación como la rúbrica¹⁴ para el trabajo escrito y la exposición oral del tríptico o la tabla de autoevaluación que completarán los alumnos al terminar el taller.

Con todo, “la información que proporciona la evaluación sirve para que el equipo de profesores disponga de información relevante con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto” (González Halcones y Pérez González, 2004, p. 6) para la mejora de la calidad educativa ofrecida al alumnado.

¹³ Tabla de autoevaluación incluida en el *webquest* que reciben los alumnos (ver Anexo V).

¹⁴ Rúbrica incluida en el *webquest* (ver Anexo V).

5. CONCLUSIONES

Al afrontar la realización del presente trabajo –tras el pertinente estudio teórico sobre el hipotético eurocentrismo imperante en la sociedad actual, la inherencia entre la cultura árabe y la española (en concreto, respecto a la lengua y la literatura) y el papel de la escuela en el actual escenario social, y junto con la lectura reflexiva de la normativa educativa vigente–, he constatado que, efectivamente, existe un sesgo eurocéntrico en el ámbito escolar –y social–, manifiesto en un inexplicable vacío sobre las aportaciones culturales “no occidentales” y “no dominantes” en el currículo de la ESO (específicamente, apenas se encuentran referencias a las contribuciones árabes en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura) y, por tanto, no puede eludirse la obligación de modificar esta situación en el sistema educativo.

Las instituciones educativas deben reparar en el hecho indiscutible de que

plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo requiere analizar hasta qué punto el curriculum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y las personas que tienen que convivir en esa institución. Esto obliga a repensar los contenidos culturales que se consideran básicos, y es preciso tener presente quiénes seleccionan esos contenidos, y no otros, y reflexionar sobre cómo y porqué lo hacen. (Torres Santomé, 2008, p. 83)

De modo que los responsables han de ser conscientes de este menester con el fin de dotar de los recursos necesarios a la escuela y, así, posibilitar el cambio hacia la mejora de la calidad educativa.

Esto justifica la necesidad –entre otras– de acercar la cultura árabe, presente en las raíces de la cultura española. Debe hacerse visible esta cuestión y valorizar su legado –de gran importancia para el desarrollo de la identidad española–, ya que así lo exige una práctica docente justa y fiel a la realidad.

Asimismo, la escuela posee un enorme potencial como impulsora para el desarrollo integral de las capacidades de los alumnos. Por ello, el rol del

docente no puede solo limitarse a la mera transmisión de conocimientos y otras labores estrictamente académicas, sino que además exige un compromiso por su parte para promover en el alumnado la iniciativa, el sentido crítico, la toma motivada de decisiones, la búsqueda de valores como el respeto y la tolerancia, la valoración objetiva de las distintas culturas, etc. para lograr formar personas cívicas que convivan de forma responsable, lo que redundará en su propio beneficio, en particular, y en el de la comunidad, en general.

Por otro lado, considero que se obtendría alguna conclusión interesante una vez finalizado y evaluado el taller, ya que el profesor encargado podría realmente observar si la propuesta ha respondido a las expectativas generadas sobre el propósito buscado, es decir, si constituye una herramienta útil; a la postre, sería fundamental demostrar que el taller ha contribuido de forma significativa al aprendizaje de los alumnos y al cambio de la visión eurocéntrica que impera en la sociedad actual.

Debe resaltarse que, como indica Carbonell (2005), “la escuela ha estado vinculada tradicionalmente a una visión homogeneizadora de la identidad que hoy es imposible defender” (p. 71). Por tanto, siguiendo a este autor, hay que manejar una educación intercultural –que contemple los aportes de todas las culturas, sean mayoritarias o no– y democrática e inclusiva –que persiga la justicia social, apostando por el respeto a la diferencia y en contra de la exclusión–. Así, los responsables de las instituciones y los docentes de los centros educativos han de abogar por su consecución.

A modo de colofón, la escuela –por sus propias características, el papel que desempeña en la sociedad y el objetivo perseguido por la Educación– está obligada a partir de presupuestos democráticos, que incluyan a todas y cada una de las culturas en nivel de igualdad, lo que favorece el entendimiento del hecho multicultural y, en última instancia, supone un claro enriquecimiento para todos los actores sociales, de forma que se camine hacia una sociedad más justa, equitativa e igualitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Alegre, J. M. (1991). Influencias árabes en las ciencias y literaturas europeas. *Revista de la Asociación Europea de Profesores de Español*, año XXI-XXII (38-39), pp. 27-45. Recuperado el 19 diciembre de 2017 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/revista_38-39_21-22_91/revista_38-39_21-22_91_05.pdf

Amin, S. (1989). *El eurocentrismo: crítica de una ideología*. México: Siglo XXI.

Atienza, E. y Van Dijk, T.A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, (353), pp. 67-106.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 33-56. Recuperado el 15 de diciembre de 2017 de <https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2003/re2003.html>

Cuadrado, G. y Teófilo, L. (2002). La influencia musulmana en la cultura hispano-cristiana medieval. *Anaquel de estudios árabes*, 13, pp. 37-65. Recuperado el 19 de diciembre de 2017 de <http://revistas.ucm.es/index.php/ANQE/article/view/4584>

De los Ríos, J. A. (18 de febrero de 1848). Influencia de los árabes en las artes y literatura españolas. Discurso en la Real Academia de la Historia con motivo de su ingreso como académico de número, Madrid. Edición digital (2007) a partir de *Boletín de la Real Academia de la Historia*, tomo 33 (4), pp. 539-552. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 17 de diciembre de 2017 de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/influencia-de-los-rabes-en-las-artes-y-literatura-espaolas-0/>

Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC Extraordinario, 39, pp. 2711-3784 (5 de junio de 2015). Recuperado el 17 de diciembre de 2017 de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=287913>

Fernández Enguita, M. (1998). El cambio social, la institución escolar y la profesión docente: una cuestión de ritmo. En R. Garcés (Coord.), *VI Conferencia de Sociología de la Educación* (pp. 349-362). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación. ISBN 84-7791-159-2.

Fernández Enguita, M. (2010). Los desafíos de la educación en una era informacional, global y transformacional. En J. M^a. Zufiaur (Coord.) *Hacia un cambio de modelo productivo* (pp. 133-160). Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero, Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.

Fernández Enguita, M. y Terrén, E. D. (2008). De inmigrantes a minorías: temas y problemas de multiculturalidad (presentación). *Revista de educación* (345), pp. 15-21. ISSN 0034-8082. Recuperado el 20 de diciembre de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2505817>

Fernández Enguita, M., Gaete, J. M. y Terrén, E. D. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de educación* (345), pp. 157-181. ISSN 0034-8082. Recuperado el 20 de diciembre de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2505968>

Galeano, E. (2016). El cazador de historias. España: Siglo XXI.

García Ruiz, C. (2007). Ciudadanía global y educación: un reto para la enseñanza de las ciencias sociales. En R. M^a Ávila, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 335-344). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de la Ciencias Sociales.

Gibson, I. (3 de marzo de 2007). Una propuesta modesta. *El Periódico*. Recuperado el 5 de enero de 2018 de <http://www.elperiodico.com/es/opinion/20070303/una-propuesta-modesta-5436972>

Gibson, I. (27 de marzo de 2017). Entrevista en *El País*. Recuperado el 5 de enero de 2018 de https://elpais.com/cultura/2017/03/23/actualidad/1490227728_499409.html

Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes*. México.

Gómez Renau, M. (2000). Influencia de la literatura de adab en el origen de la prosa literaria y la cuentística castellana. *Anaquel de Estudios Árabes*, 11, pp. 321-331. ISSN-e 1988-2645. Recuperado el 19 de diciembre de 2017 de <http://revistas.ucm.es/index.php/ANQE/article/view/ANQE0000110321A>

Gómez Renau, M. 2011. La poesía amorosa árabe y su influencia en Al-Andalus. *Anuario de lingüística hispánica*, 27, pp. 57-69. Recuperado el 19 de diciembre de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132244>

González Halcones, M. Á. y Pérez González, N. (2004). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos. *Docencia e*

investigación, 4. Recuperado el 17 de enero de 2018 de <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1JDJ1S5NK-20CY69P-11M9/EVALUACION.pdf>

Goody, J. (2011). *El robo de la historia*. Madrid: Akal.

Millás, J.J. y Fraguas, A. (2001). *Números pares, impares e idiotas*. Barcelona: Alba Editorial.

Navarro, S. (2011). La educación en un entorno de cambio social. *Clave XXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*, 2, 5. ISSN: 1989-9564. Recuperado el 13 de diciembre de 2017 de <http://www.clave21.es/educación-entorno-cambio-social>

Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y educación*, 15, 4, pp. 373-383. ISSN 1135-6405.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE, 25, pp. 6986-7003 (29 de enero de 2015).

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Buenos Aires: CLACSO.

Quintana, L. y Mora, J. P. (2003). Enseñanza del acervo léxico árabe de la lengua española. En M. Pérez y J. Coloma (Eds.) *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Murcia, 2-5 de octubre de 2002 (pp. 697-711). Recuperado el 27 de diciembre de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0697.pdf

- Rubiera, M^a. J. (2001). *Literatura hispanoárabe*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 14 de diciembre de 2017 de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-hispanoarabe--0/html/>
- Sadiq Hasan, S. (2008). *La poesía árabe y sus relaciones con la poesía española (la generación del 27)*. M^a.J. Viguera Molins (Dir.). Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 15 de diciembre de 2017 de E-Prints Complutense: <http://eprints.ucm.es/9431/1/T30906.pdf>
- Santos, M. A. (2005). Manifiesto por la educación. En S. Antúnez, M^a. T. González, X. R. Jares, M. López, J. López, E. Moreno... M. Zafra. *Conocer y transformar la cultura de las organizaciones educativas. Escuelas para la democracia* (pp. 287-290). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria,.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, 345, pp. 83-110. ISSN 0034-8082. Recuperado el 20 de diciembre de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2505954>
- Vernet, J. (1 de septiembre de 2002). Los árabes salvaron el saber clásico. *Revista La Vanguardia*, pp. 6-7. Recuperado el 20 de diciembre de 2017 de <http://hemeroteca.lavanguardia.com/edition.html?edition=Sup.%20Domingo&bd=01&bm=09&by=2002&ed=01&em=09&ey=2002>
- Vernet, J. (2006). *Lo que Europa debe al Islam de España*. Barcelona: Acantilado.

Wallerstein, I. (2001). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales. *Revista de Sociología*, 15, pp. 27-39. DOI: 10.5354/0719-529X.2001.27767

ANEXO I. Fragmento Los números árabes de la obra *Números pares, impares e idiotas* de Juan José Millás

LOS NÚMEROS ÁRABES

"Europa era un lugar sin números, aunque con muchas letras. Sus habitantes no sabían cuántas, puesto que



carecían de números para contarlas. Tampoco sabían el número de piernas ni de ojos, ni de brazos, ni de dedos que tenían.

En las escuelas, cuando los profesores

preguntaban a los niños cuántos dedos tenían, ellos decían:

-Varios.

-¿Y cuántos dientes?

-Varios.

¿Y cuántos ojos tenéis en el pecho?

-Ninguno.

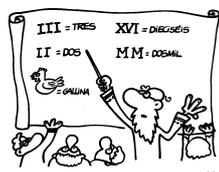
Sólo sabían decir "varios" y "ninguno". Hacían preguntas absurdas, como las de los ojos o los pelos, para dar la impresión de que sabían contar.

Cuando las madres mandaban a sus hijos a la tienda para hacer recados, si ellos preguntaban cuántas patatas o magdalenas debían comprar, las madres decían:

-Varias.

-¿Y cuántos pulmones de acero?

-Ninguno.



Los sabios dijeron a las autoridades que no se podía continuar así, porque para entender la realidad es preciso contarla, o numerarla.

Entonces inventaron los números romanos que están hechos de letras mayúsculas. Así la I quería decir uno; la V, cinco; la X diez; la L, cincuenta y la M mil.

No es que fuera fácil contar y numerar con números romanos, pero eran mejor que nada.

-Yo tengo XXX años.

-Yo quiero V kilos de patatas.

-Pedro me ha quitado VI cromos.

-A mi hijo le han salido XV granos en la cara.



Entre tanto, había en África unos números árabes muy fáciles de entender y muy prácticos para contar y para numerar las cosas, que al enterarse de las dificultades europeas decidieron emigrar en busca de un trabajo aritmético digno.

La mayoría de ellos viajaron, por falta de medios, apiñados en pequeñas embarcaciones, llamadas pateras, que con frecuencia naufragaban antes de alcanzar la costa,

condenando a los números y números árabes a perecer en medio de horribles sufrimientos. Algunas de estas números estaban embarazadas y sus hijos jamás verían la luz.

Los que lograban alcanzar la costa tenían que huir de los números romanos, que les llamaban extranjeros o moros, despectivamente y los perseguían con leyes y palos.



Pero los números árabes estaban convencidos de que eran más útiles que los números romanos y no dejaban de llegar en busca de una vida mejor para sí mismos y para sus descendientes.

La población, al ver que era tan fácil contar o numerar con ellos las cosas, empezó a usarlos sin importarle lo que dijeran las leyes.

-Hijo vete a la tienda y compra dos botellas de leche y 3 barras de pan.

-Mi padre ha cumplido 42 años.

-El día tiene 24 horas y el año 365 días.

-Me debes 7 cromos.

-Pues yo tengo 2 ojos en la cara.

Los números romanos comprendieron que su tiempo había pasado y negociaron ser utilizados para la base de los monumentos, donde llevan una vida muy feliz y son muy respetados.



Hoy la mayoría de la gente no sabe que los números que utiliza son árabes. A nadie en su sano juicio se le ocurriría no usarlos porque son extranjeros. Aunque la pregunta correcta es: ¿son de verdad extranjeros? ¿Qué rayos significa ser extranjero?"

MILLÁS, J. J. y FRAGUAS "FORGES", A.
Números pares, impares e idiotas.
Editorial Alba, Barcelona, 2001.

ANEXO II. Autoevaluación

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
COMUNICACIÓN				
Expreso mis ideas de forma clara, concisa y coherente				
Adecúo el estilo y el registro en función de la situación comunicativa				
Escucho y me intereso por las intervenciones de los demás				
Participo en debates respetando sus normas				
LÉXICO				
Identifico palabras de origen árabe en nuestra lengua				
Incorporo las palabras nuevas a mi vocabulario				
Soy capaz de clasificar palabras en campos semánticos				
Optimizo el uso del diccionario como herramienta de trabajo				
ORTOGRAFÍA				
Hago un uso correcto de los signos de puntuación				
No cometo faltas de ortografía				
TIC				
Sé encontrar fuentes de información fiables				
Trato de forma crítica la información				
Utilizo procesadores de texto y otros programas para presentar mis trabajos				
Me desenvuelvo con soltura con las TIC				
OTROS				
He aprendido cosas interesantes desconocidas hasta ahora				
Me interesa conocer el legado árabe				
Soy consciente de mis propias estrategias de aprendizaje				
Me siento cómodo en el grupo				
Muestro respeto hacia todos mis compañeros				
Trabajo bien en equipo				
Estoy satisfecho con mi progreso				

ANEXO III. 75 tarjetas del juego Time's up adaptadas¹⁵

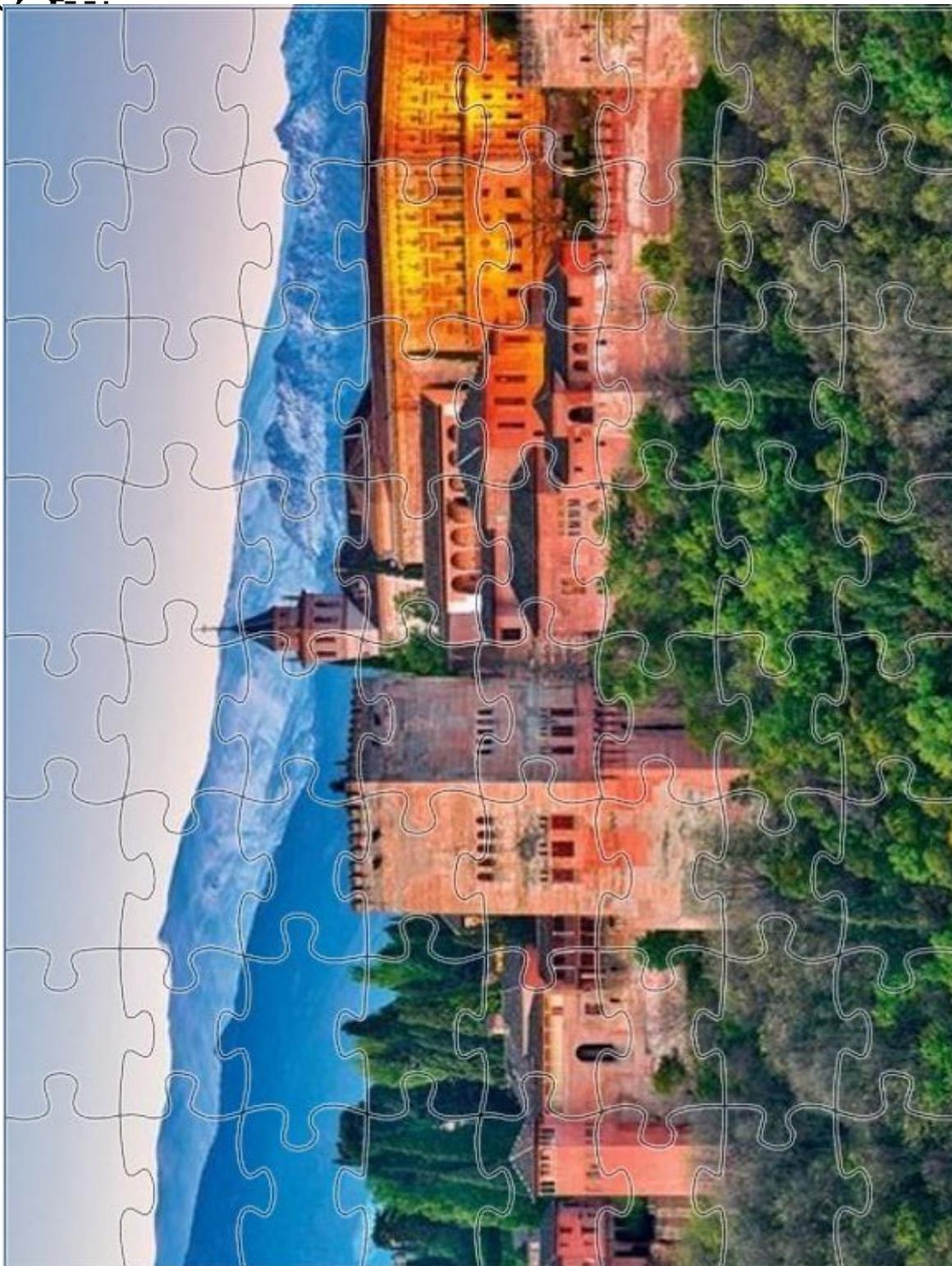


AZÚCAR	BATA	TAZA	GACELA	HAZAÑA
CAFÉ	CHALECO	JARRA	JABALÍ	TALCO
ZANAHORIA	BABUCHAS	HUCHA	GAITA	LACA
LIMÓN	CHUPA	COJÍN	TAMBOR	MARFIL
BERENJENA	MANDIL	BALDOSA	GUITARRA	CÉNIT
ESPINACA	TOALLA	JARABE	JINETE	NUCA
ACEITE	ZAPATO	JAQUECA	GALOPE	MEJUNJE

¹⁵ Palabras extraídas de *Enseñanza del acervo léxico de la lengua española* (2002).

ACEITUNA	CERO	JAZMÍN	ACEQUIA	TALISMÁN
NARANJA	ARROBA	NENÚFAR	ZANJA	ELIXIR
SANDÍA	CALIBRE	SOFÁ	ADUANA	AUGE
ARROZ	ARGOLLA	LAÚD	TARIFA	CHISME
AZAFRÁN	GARRAFA	CAZO	ATALAYA	FAQUIR
BELLOTA	AZAFATO	TAREA	NORIA	TABIQUE
QUIOSCO	FIDEOS	FONDA	AZOTEA	MAZMORRA
CARCAJADA	MOMIA	MÁSCARA	JOROBA	CERBATANA

ANEXO IV. Puzle de La Alhambra



LA ALHAMBRA



INTRODUCCIÓN

¿Sabías que la estancia de los musulmanes en la Península Ibérica abarcó ocho siglos (711-1492)?

El árabe se impuso como lengua oficial y de cultura, dejándonos un gran legado lingüístico y cultural.

*Destaca la ciudad palatina de La Alhambra
(Patrimonio de la Humanidad, UNESCO, 1984)*



TAREA

Ya hemos visto que en la lengua española encontramos numerosas palabras de origen árabe, más de 4.000. Para calentar motores, ¿serías capaz de recordar al menos cinco* y un sinónimo para cada una?

**Pista: muchas palabras que en español empiezan por al- (determinante artículo determinado árabe) lo son, pero ¡cuidado, no todas!*

Una de ellas es Alhambra.

¿Por qué creéis que se llama así? ¿Qué puede significar?

Ya que se trata del enclave cultural más visitado de España, en pequeños grupos, vamos a diseñar y elaborar un **tríptico informativo** sobre este magnífico lugar.

Debéis decidir qué temas ha de incluir un folleto de estas características: emplazamiento, historia, arte y arquitectura, imágenes, información útil (cómo llegar, visitas, horario, mapa, etc.), curiosidades u otros aspectos que creáis oportunos.

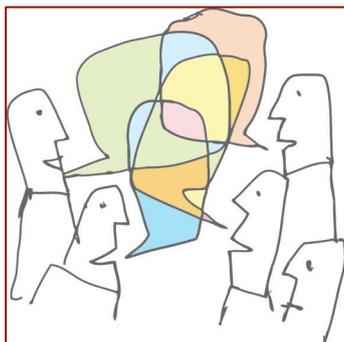


Tendréis que exponer vuestro trabajo al resto de vuestros compañeros.

¿Qué tríptico será el mejor valorado?

¡Mucha suerte a todos!

PROCESO

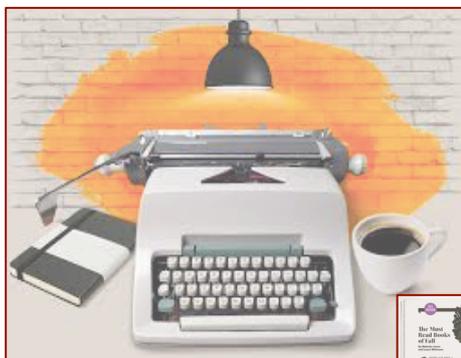


1. *Formación de grupos (equipos heterogéneos de 4 - 5 personas).*

2. *Elección de aspectos a incluir (es aconsejable una lluvia de ideas previa).*



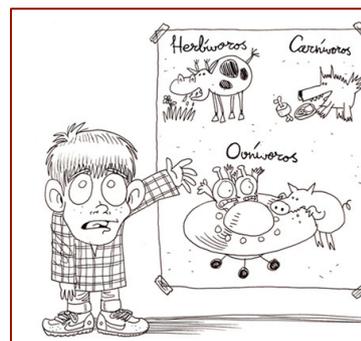
3. *Búsqueda y tratamiento de información: con ayuda de la Web, debéis encontrar, analizar y extraer los datos que consideréis relevantes para vuestra tarea.*



4. *Redacción y maquetación: a continuación, tenéis que redactar la información y presentarla de la forma más original y atractiva posible en un tríptico informativo.*



5. *Presentación y evaluación: por último, cada grupo debe exponer su trabajo y valorar el del resto de compañeros.*



RECURSOS

Información general:

<http://www.alhambra-patronato.es>

<http://www.alhambra.degranada.org/es/info/alhambra.asp>

<https://es.wikipedia.org/wiki/Alhambra>

<https://www.google.es/maps/>

Lengua:

<http://dle.rae.es>

<http://www.wordreference.com/sinonimos/diccionario>

<http://servicios.elpais.com/diccionarios/sinonimos-antonimos/>

http://www.rae.es/sites/default/files/Corriente_153_195_Reducido.pdf

<http://www.arabespanol.org/andalus/palabras.htm>

https://es.wikipedia.org/wiki/Influencia_del_árabe_en_el_español

Historia:

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-invasión-rabe-los-rabes-y-el-elemento-rabe-en-español-o/html/00b64db8-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

<http://viviryentirlaalhambra.es/la-alhambra/historia-de-la-alhambra/>

http://cultura.elpais.com/cultura/2015/11/10/actualidad/1447167584_435751.html

Arquitectura:

https://es.wikiarquitectura.com/index.php/La_Alhambra

Curiosidades:

http://www.nationalgeographic.com.es/articulo/fotografia/paisajes/9280/relatos_alhambra_irving.html

<http://www.alhambra-patronato.es/index.php/Sabias-que/1505/o/>

<http://www.europapress.es/andalucia/noticia-turismo-alhambra-tambien-estudiara-posible-impacto-palos-selfie-flashes-monumento-20160106100753.html>

<http://www.europapress.es/andalucia/noticia-tropicopter-empresa-vuelos-turisticos-helicoptero-ofrece-visitas-alhambra-vista-pajaro-20151225121433.html>

http://www.nationalgeographic.com.es/articulo/viajes/actualidad_viajera/9451/luz_luna-imagen_3.html#gallery-3

Visitas:

<http://www.ticketmaster.es/es/recintos/la-alhambra-de-granada/>

http://www.tropicopter.es/es/rutas/la-alhambra-desde-el-cielo_1/



EVALUACIÓN

Aquí, encontraréis una tabla con los tres aspectos que se tendrán en cuenta y sus respectivos criterios de evaluación. ¡Os guiarán en vuestro trabajo!

	<i>Sobresaliente</i>	<i>Notable</i>	<i>Mejorable</i>
<i>Tríptico</i>	<p>La información es coherente, clara y precisa.</p> <p>Presenta una estructura acertada, un estilo adecuado y una amplia variedad de léxico y términos técnicos.</p> <p>No hay fallos ortográficos.</p> <p>Incluye fotografías y mapas de apoyo al texto pertinentes.</p> <p>El diseño es atractivo y original.</p>	<p>La información es adecuada.</p> <p>Muestra una buena estructura y un léxico adecuado, aunque apenas hay tecnicismos.</p> <p>En general, la ortografía es buena.</p> <p>Incluye imágenes, pero no mapas.</p>	<p>Escasez de información.</p> <p>El texto está desorganizado, el estilo resulta inadecuado y el léxico es limitado.</p> <p>Presenta errores ortográficos.</p> <p>No incluye fotos ni mapas explicativos.</p>
<i>Presentación</i>	<p>Evidencia el dominio del tema.</p> <p>El discurso está muy bien organizado.</p> <p>La expresión y el estilo son correctos.</p> <p>Utiliza una amplia gama de vocabulario, expresiones y conectores del discurso.</p>	<p>Conoce el tema tratado.</p> <p>El discurso está organizado.</p> <p>Se expresa bien aunque comete algunos errores de estilo o expresión.</p> <p>Uso adecuado de vocabulario, expresiones y conectores del discurso.</p>	<p>Apenas conoce el tema tratado.</p> <p>El discurso está desorganizado.</p> <p>No se expresa correctamente.</p> <p>Muestra carencias de vocabulario.</p>
<i>Trabajo en grupo</i>	<p>Muestra una actitud positiva, entusiasmo y motivación.</p> <p>Se esfuerza y participa activa y respetuosamente en todos los procesos y busca la interacción con el resto de compañeros.</p>	<p>Participa y se interesa por llevar a cabo el trabajo de forma exitosa.</p>	<p>No se esfuerza ni se implica en las tareas, entorpece el progreso del grupo.</p>

Además, vosotros mismos decidiréis qué tríptico es el más original y este será incluido en la Biblioteca del Centro.

Para terminar, completaréis una sencilla **autoevaluación** que os ayudará a reflexionar sobre vuestro proceso de aprendizaje:

	<i>Nada satisfecho</i>	<i>Poco satisfecho</i>	<i>Bastante satisfecho</i>	<i>Muy satisfecho</i>
<i>Me desenvuelvo con soltura en internet</i>				
<i>Soy capaz de localizar y leer información extrayendo lo relevante, aunque no comprenda todo el vocabulario</i>				
<i>Optimizo el diccionario como herramienta lingüística</i>				
<i>Conozco palabras castellanas de origen árabe</i>				
<i>He aprendido cosas interesantes desconocidas hasta ahora</i>				
<i>Me expreso con claridad en las exposiciones escritas</i>				
<i>Me expreso con claridad en las exposiciones orales</i>				
<i>Me motiva esta tarea y me implicó en ella</i>				
<i>Trabajo bien en equipo</i>				
<i>Muestro respeto e interés por conocer y aprender de otras culturas</i>				
<i>Aprecio la contribución del árabe a nuestra cultura, en concreto a la lengua</i>				
<i>Soy consciente de mis propias estrategias de aprendizaje</i>				
<i>Estoy satisfecho con mi trabajo</i>				

CONCLUSIÓN

¡Habéis realizado un gran trabajo en equipo!

Gracias a Internet, hoy en día, tenemos al alcance de la mano más información de la que podríamos leer en cien vidas.

Ahora que sabéis localizar, tratar y exponer de forma eficiente y eficaz la información más importante sobre un lugar de interés y conocéis el gran legado que nos dejó el pueblo árabe -a través de uno de los ejemplos más significativos, La Alhambra-, os animo a descubrir otras obras de arte del patrimonio cultural que nos legó esta comunidad.

¿Reconoces esta imagen?

