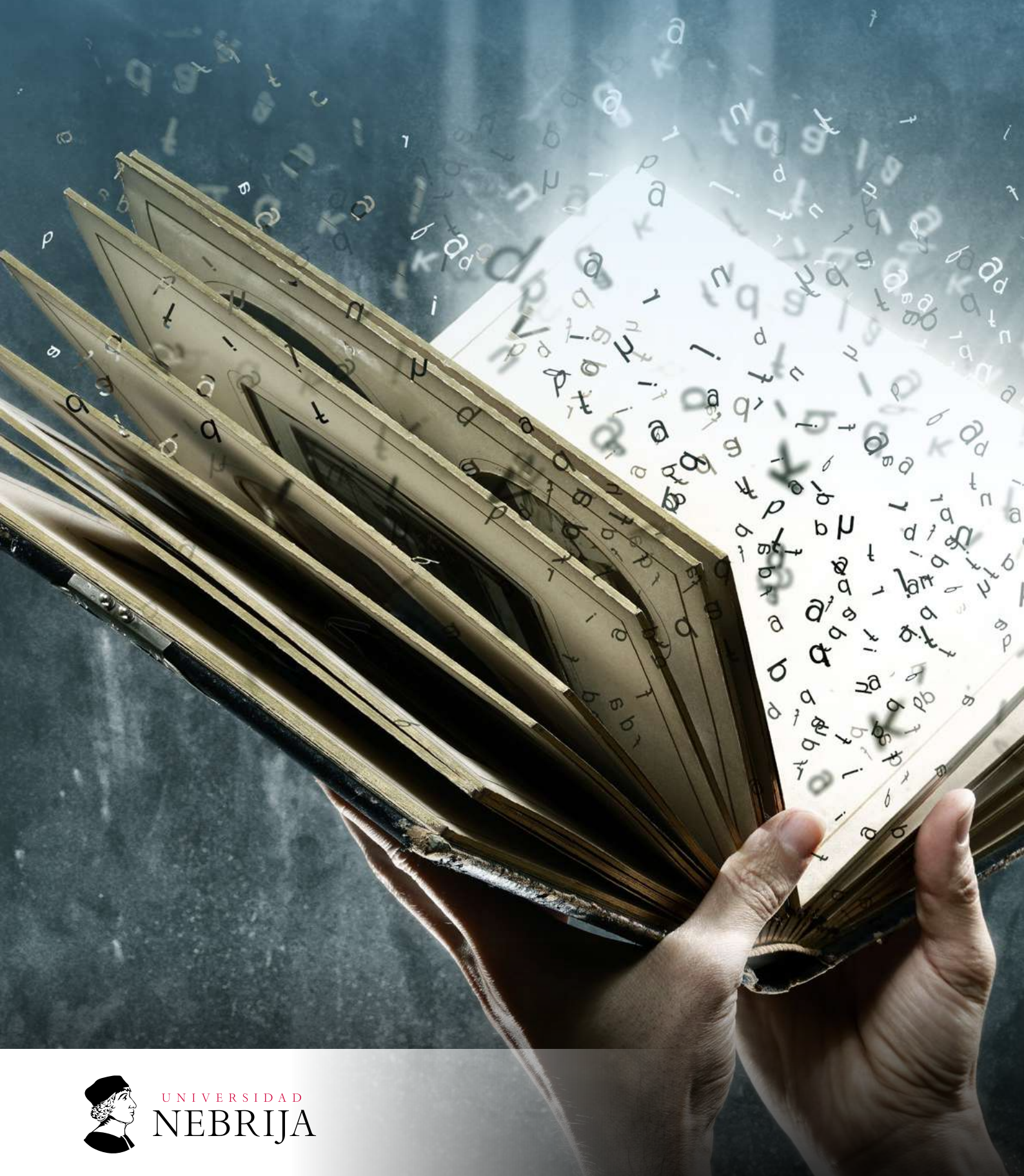


TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

ISSN 2792-3401

PRESENTACIÓN

Las aplicaciones didácticas en las que el Grupo de investigación LAELE viene trabajando como resultado de los proyectos de I+D que desarrolla, se recogen en la publicación **TransferLAELE (ISSN 2792-3401)**, un recurso a disposición de los profesores de español como nueva lengua donde encontrarán propuestas didácticas innovadoras dirigidas a distintos grupos de alumnos y niveles de aprendizaje lingüístico.

El diseño, pilotaje en muchos casos y publicación de estas propuestas didácticas han sido posibles gracias a la financiación del **proyecto EMILIA 2** La emoción en el aprendizaje del español como lengua adicional y en la comunicación bilingüe en contextos de migración (PID2022-138973OB-C22), **Proyecto EMILIA** [Ref.:058583184-83184-45-517], del **Proyecto INMIGRA3-CM** [Ref.: H2019/HUM-5772, financiado por la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid y por el Fondo Social Europeo] y de la **Cátedra Global Nebrija del Español como lengua de migrantes y refugiados**.



FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/Proyecto EMILIA-058583184-83184-45-517





COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Susana Martín Leralta

Dra. María Cecilia Ainciburu

Dr. Juana Muñoz Liceras

Dr. Kris Buyse

Dra. Anna Doquin de Saint Preux

Dra. Mercedes Pérez Serrano

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Irini Mavrou

Dra. Cristina Herrero Fernández

Dra. Clara Ureña Tormo

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Teresa Simón Cabodevilla (coordinadora)

Dra. Marta García Balsas

Dra. Marta Gallego García

Dra. María Eugenia Flores

Prof. Lizeth Guthemberg

Prof. Tahereh Arabsaeidi Arabsaeidi

Prof. Iker González García

Contenidos

La poesía como herramienta de identidad en el español de herencia: secuencia didáctica ApS para niños de 9-10 años (nivel B1 MCER)

Autora: Marina Santos Albeza

Número 1 Volumen VII Año 2026

UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Editado en Madrid por la Universidad Nebrija

País de publicación: España

ISSN 2792-3401

Facultad de lenguas y educación

Tutora: Katherine Daniela Villalobos Muñoz

Alumna: Marina Santos Albeza

Máster en Español como Lengua Extranjera

Trabajo Fin de Máster

La poesía como herramienta de identidad en el español de herencia: secuencia didáctica ApS para niños de 9- 10 años (nivel B1 MCER)



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER



GLOBAL CAMPUS
NEBRIJA

Autorización:

Dña. Marina Santos Albeza autoriza a la Universidad Nebrija la disposición en abierto del presente trabajo.

Resumen / Abstract

Este Trabajo Fin de Máster (TFM) presenta una propuesta didáctica innovadora para la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH) a niños y niñas en contextos migratorios, específicamente en Praga, a través de la poesía como herramienta de desarrollo lingüístico, identitario y afectivo. La propuesta, implementada en el Instituto Cervantes de Praga con un grupo de niños de 9-10 años de nivel B1, se fundamenta en un enfoque de Aprendizaje-Servicio (ApS) que combina el aprendizaje lingüístico con la realización de un proyecto de impacto comunitario: la creación y presentación de poemas dirigidos a personas mayores para combatir la soledad. El TFM analiza la importancia de atender las necesidades específicas del alumnado de ELH, caracterizado por un dominio asimétrico del español, fortalezas en la oralidad cotidiana y carencias en registros escritos. A partir de un marco teórico que abarca la didáctica del ELH, la educación literaria en la infancia y los principios del ApS, se diseña una secuencia didáctica de ocho sesiones que integra las cuatro destrezas lingüísticas mediante actividades significativas y lúdicas, fomentando la autoestima lingüística y el vínculo con la lengua de herencia. El trabajo incluye una descripción detallada de los objetivos, contenidos, metodología, materiales y procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Se concluye que la poesía no solo favorece la competencia lingüística y expresiva, sino que fortalece la identidad cultural y el sentido de pertenencia del alumnado, al tiempo que promueve la sensibilidad social y la cohesión intergeneracional. La propuesta demuestra el potencial transformador de metodologías activas y creativas en la enseñanza del español como lengua de herencia, abriendo nuevas líneas para el trabajo con niños bilingües en contextos europeos.

Palabras clave: español de herencia, poesía, aprendizaje-servicio, identidad, didáctica, enseñanza de español, educación primaria.

This Master's Thesis presents an innovative didactic proposal for teaching Spanish as a Heritage Language (SHL) to children in migratory contexts, specifically in Prague, using poetry as a tool for linguistic, identity, and emotional development. The proposal, implemented at the Instituto Cervantes in Prague with a group of 9-10-year-old children at B1 level, is based on a Service-Learning (SL) approach that combines language learning with a community-impact project: creating and presenting poems to elderly people to address loneliness. The thesis analyzes the specific needs of SHL students, characterized by an asymmetrical command of Spanish, strengths in everyday oral communication, and gaps in written registers. Drawing from a theoretical framework that includes SHL didactics, literary education in childhood, and SL principles, it designs an eight-session teaching sequence that integrates all four language skills through meaningful and playful activities, fostering linguistic self-esteem and the emotional bond with the heritage language. The work provides a detailed description of the objectives, contents, methodology, materials, and processes for diagnostic, formative, and summative assessment. It concludes that poetry not only enhances linguistic and expressive competence but also strengthens cultural identity and students' sense of belonging, while promoting social awareness and intergenerational cohesion. The proposal demonstrates the transformative potential of creative, active methodologies in teaching Spanish as a Heritage Language, opening new lines of work for bilingual children in European contexts.

Keywords: heritage Spanish, poetry, service-learning, identity, didactics, Spanish teaching, primary education.

1. Introducción	6
2. Marco Teórico	9
2.1. El español como lengua de herencia (ELH)	9
2.1.1. Definición y características generales del ELH	9
2.1.2. Rasgos lingüísticos comunes en hablantes de herencia	10
2.1.3. El ELH en contextos de migración	11
2.1.4. Dimensiones afectiva, identitaria y motivacional del ELH	12
2.1.5. Desafíos y potencialidades educativas del ELH	14
2.2. Principios didácticos para el ELH en la infancia	15
2.2.1. Infancia y aprendizaje de lenguas: fundamentos para un enfoque comunicativo	15
2.2.2. Especificidades del ELH y principios psicopedagógicos en la infancia	16
2.2.3. Enfoque socioconstructivista y mediación lingüística	18
2.2.4. Materiales y recursos específicos para el aula de ELH infantil	19
2.3. Educación literaria y poesía en la enseñanza del ELH	20
2.3.1. Enfoques de la educación literaria en la infancia	20
2.3.2. Funciones de la poesía en el desarrollo lingüístico y emocional	21
2.3.3. La poesía como herramienta cultural e identitaria	22
2.3.4. Criterios para la selección de poesía infantil en contextos de ELH	23
2.3.5. Actividades poéticas creativas y participativas en el aula	24
2.4. Enfoques metodológicos y psicopedagógicos para el diseño didáctico en aulas de ELE	26
2.4.1. El Aprendizaje-Servicio (ApS) como eje metodológico	26
2.4.1.1 ApS y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): convergencias y diferencias	28
2.4.1.2. Interdisciplinariedad y potencial integrador del ApS	29
2.5. Escritura y creación literaria en la enseñanza del español como lengua de herencia	30
2.5.1 Importancia de la escritura en el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil	30
2.5.2. Creación literaria como herramienta para el aprendizaje del español	32
2.5.3. Estrategias didácticas para fomentar la escritura creativa en contextos de ELH	34
2.5.4. Reflexión metalingüística a través de la producción literaria	35
2.5.6 Coherencia entre el marco teórico y la propuesta didáctica	36
3. Estado de la cuestión	39
3.1. Evolución histórica y surgimiento del interés por el ELH	40
3.2. Características lingüísticas y perfiles de los hablantes de ELH	41
3.3. Factores afectivos, identitarios y transmisión familiar	42
3.4. Propuestas didácticas basadas en metodologías activas	42
3.5. Desarrollo de la competencia cultural e identitaria	43

3.6. Evidencia empírica y estudios de caso	43
3.7. Síntesis crítica y vacíos detectados	44
4. Propuesta didáctica	45
4.1. Marco Competencial y normativo de la propuesta	45
4.2. Objetivos didácticos	48
4.3. Descripción del contexto de intervención	48
4.4. Grupo meta	49
4.5. Enfoque metodológico	49
4.6. Temporización	51
4.7. Descripción de la propuesta didáctica	52
4.7.1 Material para el profesor	53
4.7.2 Material para el alumno	87
4.8. Sugerencias para trabajar después de la secuencia	109
5. Conclusiones	111
5.1. Relación del marco teórico con la propuesta desarrollada	112
5.2. Relación de las conclusiones con los estudios del estado de la cuestión	113
5.3. Limitaciones de la propuesta didáctica	115
5.4. Líneas de investigación y proyección futura	116
6. Referencias bibliográficas	118

Índice de figuras

Figura 1.....	27
Figura 2.....	29
Figura 3.....	31
Figura 4.....	41
Figura 5.....	51

Índice de tablas

Tabla 1.....	38
Tabla 2.....	45
Tabla 3.....	47

1. Introducción

En las últimas décadas, el aumento de los contextos de migración y la diversificación lingüística de las familias han impulsado el estudio de los hablantes de lenguas de herencia, especialmente en el ámbito hispanohablante. Estos aprendientes, generalmente hijos de migrantes, han adquirido el español en contextos familiares no escolarizados y presentan un dominio asimétrico de la lengua, con fortalezas en la oralidad cotidiana y vacíos en registros escritos o formales. Como señala Trujillo (2020), a pesar de que su competencia comunicativa puede ser alta en determinados registros y contextos, especialmente en la oralidad, muchos de estos niños presentan necesidades educativas específicas que no pueden abordarse desde un enfoque tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras (Ferre-Pérez, 2024). Este perfil de alumnado, cada vez más presente en numerosos contextos europeos, plantea el reto de diseñar propuestas didácticas adaptadas a su realidad lingüística, cultural y afectiva (Potowski, 2018).

Esta realidad está reconocida tanto en la normativa educativa española actual, particularmente en la Ley Orgánica 3/2020, de modificación de la LOE (LOMLOE), que promueve una educación inclusiva, equitativa y atenta a la diversidad lingüística y cultural del alumnado (Preámbulo y artículo 4), como en marcos y organismos internacionales, como la UNESCO y el Consejo de Europa, que impulsan el respeto a la diversidad lingüística y cultural como parte de una educación de calidad e inclusiva. En coherencia con estos principios, el Real Decreto 157/2022, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en España, defiende el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural y reconoce explícitamente la necesidad de atender a contextos multilingües y familias diversas, lo cual resulta especialmente relevante para propuestas educativas llevadas a cabo en entornos internacionales como Praga.

La enseñanza del español como lengua de herencia (en adelante ELH) se sitúa en un espacio intermedio entre la lengua materna y la lengua extranjera (Montrul, 2016). Este tipo de enseñanza no parte desde cero, sino que se fundamenta en el reconocimiento de competencias previas, frecuentemente marcadas por la informalidad, la variación dialectal, la convivencia con otras lenguas y una fuerte carga emocional. Cassany (2003) defiende que la enseñanza debe ir más allá de instruir en el idioma, validando también las formas de hablar que el estudiante ya posee.

Este Trabajo Fin de Máster se enmarca en este escenario de diversidad lingüística y plantea una propuesta didáctica centrada en la creación poética como medio para fomentar el desarrollo de la competencia lingüística, cultural y expresiva del alumnado de español como lengua de herencia en un contexto no formal. El proyecto está dirigido a un grupo de niños y niñas de entre 9 y 10 años residentes en la República Checa, cuyos hogares mantienen el español como lengua de uso habitual o intermitente. Aunque no han recibido educación reglada en esta lengua, su nivel global de competencia se sitúa en un B1 avanzado, lo que implica una comprensión fluida y una producción verbal rica, aunque

con lagunas en aspectos gramaticales, ortográficos y discursivos, especialmente en la modalidad escrita.

La elección de este grupo responde tanto a criterios pedagógicos como a motivaciones personales y afectivas. El proyecto se enmarca en el contexto del Instituto Cervantes de Praga, donde se imparten cursos de español para niños en los que participa alumnado hispanohablante en contextos de herencia. Esta propuesta busca desarrollar la competencia de producción escrita en estos niños, a través de un enfoque creativo, afectivo y significativo. Concretamente, se plantea la creación poética como herramienta para potenciar la expresión escrita, fortalecer el vínculo con la lengua y fomentar la participación activa mediante proyectos con una dimensión comunitaria.

En esta propuesta, la poesía no se concibe solo con fines artísticos, sino como un medio para experimentar con el idioma, manifestar emociones y fortalecer la identidad cultural. Como señalan Senís y Soria Doñate (2019), la poesía infantil tiene un valor formativo esencial, al conjugar ritmo, juego y emoción, permitiendo trabajar múltiples dimensiones del lenguaje: léxica, fonológica, sintáctica y semántica. Asimismo, la producción poética favorece el desarrollo de la conciencia lingüística y promueve una relación afectiva y personal con la lengua, lo cual resulta especialmente relevante en contextos de herencia, donde el idioma suele estar fuertemente vinculado a la esfera emocional y familiar.

El proyecto se articula a partir de un enfoque de Aprendizaje-Servicio (ApS), entendido como una metodología que combina el aprendizaje de contenidos con la realización de proyectos con impacto comunitario (Batlle, 2011, 2013). A través de esta metodología, el alumnado no solo adquiere conocimientos y desarrolla competencias lingüísticas, sino que se convierte en agente activo en su entorno, generando productos culturales significativos como recitales, libros colectivos o exposiciones poéticas. Este enfoque responde a la necesidad de conectar el aprendizaje con la vida real, con las emociones y con la comunidad, tal como defendieron autores como Dewey (1938) y Freire (1970). De acuerdo con Batlle (2010, p.81), se trata de "aprender haciendo un servicio a los demás", lo que en el caso de los hablantes de herencia, contribuye también reforzar su autoestima lingüística y visibilizar su identidad bicultural.

Desde una perspectiva pedagógica, esta propuesta busca dar respuesta a necesidades específicas observadas en el contexto de enseñanza del español como lengua de herencia. Mi experiencia de prácticas en el Instituto Cervantes de Praga y el contacto directo con familias con niños hablantes de herencia me permitieron comprobar tanto el interés y la motivación de estos niños por expresarse en español, como las dificultades que presentan para desarrollar la escritura en contextos no formales. Esta vivencia motiva mi interés por enriquecer el uso activo y creativo del idioma; fomentar la producción escrita, especialmente en géneros no académicos; desarrollar la competencia comunicativa desde una perspectiva lúdica y crítica; y promover la pertenencia cultural e identitaria en contextos plurilingües. El hecho de que el alumnado posea ya un nivel B1 avanzado permite trabajar con mayor profundidad

aspectos estilísticos, expresivos y culturales del idioma, abriendo la puerta a una exploración poética más rica y matizada.

Este trabajo se plantea, por tanto, como una contribución didáctica y pedagógica al campo del español como lengua de herencia, mediante una propuesta que aúna lenguaje, creatividad, expresión artística y compromiso comunitario. Se parte de la premisa de que aprender una lengua no consiste únicamente en dominar estructuras gramaticales, sino en habitarla como espacio de expresión, de juego y de pertenencia

En consecuencia, el objetivo principal de este trabajo es diseñar una propuesta didáctica basada en la creación poética y en el aprendizaje por proyectos con dimensión comunitaria. Esta propuesta está orientada al desarrollo de la competencia lingüística, cultural y expresiva de estudiantes de español como lengua de herencia, de entre 9 y 10 años y con nivel B1. Esto se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Revisar los fundamentos teóricos de la didáctica del ELH, la educación literaria en la infancia y las metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio y el Aprendizaje Basado en Proyectos.
- Identificar los procesos didácticos, cognitivos y lingüísticos implicados en la producción escrita del alumnado, con el fin de adaptar la propuesta a sus necesidades y potencialidades.
- Analizar las características lingüísticas, afectivas y educativas del alumnado de español como lengua de herencia en contextos migratorios, con especial atención al caso de la República Checa.
- Diseñar una propuesta didáctica centrada en la producción poética, adaptada al nivel B1 infantil, que articule objetivos lingüísticos, identitarios y comunitarios.
- Establecer criterios de evaluación coherentes con los principios del aprendizaje significativo, la pedagogía crítica y la diversidad lingüística del alumnado de herencia.

La memoria se organiza en cinco capítulos. El primer capítulo corresponde a la introducción, donde se contextualiza el proyecto, se presentan los objetivos y se justifica su relevancia en el campo del español como lengua de herencia. El segundo capítulo expone el marco teórico, con una revisión crítica de las principales aportaciones sobre el ELH, la didáctica de la poesía y el enfoque de aprendizaje-servicio que sustentan la propuesta. El tercer capítulo aborda el estado de la cuestión, analizando estudios previos sobre las características de los hablantes de herencia y propuestas didácticas relevantes. El cuarto capítulo desarrolla el diseño de la propuesta didáctica, detallando los objetivos didácticos, la secuenciación de actividades, la metodología aplicada, los materiales utilizados y los instrumentos de evaluación. Por último, el quinto capítulo presenta las conclusiones generales del trabajo, relacionándolas con el marco teórico y el estado de la cuestión, e incluye la bibliografía y los anexos que complementan la propuesta.

2. Marco Teórico

2.1. El español como lengua de herencia (ELH)

2.1.1. Definición y características generales del ELH

El concepto de *lengua de herencia* se ha convertido en un referente esencial dentro de la investigación sociolingüística y educativa, sobre todo en situaciones marcadas por la migración y la coexistencia de varias lenguas. Hace referencia a aquellas lenguas que, aunque no coinciden con la lengua dominante del entorno social, han sido adquiridas de forma temprana en el ámbito familiar por niños y niñas cuyos progenitores son hablantes nativos (Carreira, 2004; Montrul, 2008).

En el caso del español, este fenómeno es especialmente relevante en países con una amplia diáspora hispanohablante, como Estados Unidos, Francia, Alemania o la República Checa. En estos contextos, los hablantes de español como lengua de herencia (ELH) son personas que han estado expuestas al español en casa, pero cuya escolarización y socialización se han dado fundamentalmente en otra lengua, generalmente la oficial del país de residencia (Ferre-Pérez, 2024; Potowski, 2018).

Como señala Montrul (2016), los hablantes de herencia adquieren el idioma desde la infancia, pero no alcanzan un dominio completo y equilibrado debido a la falta de input sostenido o a la interrupción de su desarrollo formal. Carreira (2012) añade que estos aprendientes presentan necesidades específicas que los diferencian tanto de los hablantes nativos como de los aprendientes de lengua extranjera.

El Instituto Cervantes (2023) y Trujillo (2020) coinciden en que el español como lengua de herencia ocupa un espacio intermedio entre la lengua materna y la lengua extranjera. No se parte desde cero, pero tampoco se domina plenamente la escritura formal ni se ha desarrollado una competencia académica sólida. El contacto con la lengua suele restringirse al entorno doméstico y cotidiano, careciendo de un seguimiento formal dentro del sistema escolar.

Este perfil híbrido genera una competencia parcial y variable, en la que es frecuente observar una fuerte oralidad, influencias dialectales según el origen familiar, y un conocimiento limitado de las normas gramaticales y ortográficas (Ferre-Pérez, 2024; Orejudo, 2025). El español se usa sobre todo para interactuar con la familia o expresar emociones, pero rara vez se emplea en contextos escolares o administrativos.

Finalmente, el ELH está estrechamente vinculado a factores afectivos, culturales e identitarios. Como destacan Ferre-Pérez (2024) y Potowski (2005), el idioma no solo es una herramienta comunicativa, sino un símbolo de pertenencia, de vínculo con las raíces familiares y de afirmación de una identidad bicultural. En este sentido, su enseñanza no debe centrarse únicamente en la corrección lingüística, sino también en el reconocimiento de su valor simbólico y emocional.

2.1.2. Rasgos lingüísticos comunes en hablantes de herencia

Los hablantes de herencia presentan patrones lingüísticos que, aunque diversos, permiten identificar una serie de tendencias recurrentes. En primer lugar, se observa una competencia receptiva alta en la modalidad oral. Los niños y niñas pueden comprender conversaciones familiares, instrucciones sencillas, o narraciones orales, especialmente cuando se producen en contextos significativos y con interlocutores habituales (Trujillo, 2020).

La producción oral, por su parte, suele mostrar fluidez, aunque con interferencias de la lengua mayoritaria. Estas interferencias pueden manifestarse en el plano fonético-fonológico (como la pronunciación de /r/ o la entonación influida por la lengua del entorno), en el léxico (empleo de préstamos, falsos amigos o calcos), y en la gramática (confusión en los tiempos verbales, omisión de artículos o errores de concordancia). Cassany (2003) destaca que estas transferencias interlingüísticas son procesos naturales del contacto de lenguas y deben abordarse pedagógicamente desde la comprensión del bilingüismo como fenómeno dinámico.

En estudios realizados con hablantes de herencia en contextos urbanos de EE. UU, Fairclough (2012) ha documentado fenómenos similares de simplificación morfosintáctica, omisiones de clíticos y uso variable de los modos verbales. Además, Leeman (2005) plantea que estos patrones deben interpretarse desde una visión sociolingüística crítica, que reconozca la legitimidad de estas formas como parte de un repertorio bilingüe dinámico, y no como “errores”, en sentido estricto. En el plano escrito, las dificultades se incrementan notablemente. La falta de escolarización formal en español hace que los hablantes de herencia no estén familiarizados con las normas ortográficas, la puntuación, los conectores discursivos o los géneros textuales académicos (Editorial Difusión, 2016). Esto no significa que carezcan de capacidad comunicativa, sino que no han desarrollado las habilidades necesarias para emplear la lengua en registros formales y escritos.

Además, los hablantes de herencia suelen emplear estrategias de compensación: recurren a muletillas, alternan códigos (code-switching), o simplifican estructuras para facilitar la comunicación. Estas estrategias, lejos de ser signos de déficit, reflejan su competencia multilingüe y su capacidad de adaptación a contextos complejos (Trujillo, 2020).

La evaluación del nivel de competencia de estos aprendientes no puede realizarse con herramientas tradicionales diseñadas para español como lengua extranjera, ya que estas no contemplan las especificidades del ELH. Es necesario emplear instrumentos que permitan valorar la competencia lingüística de manera holística, teniendo en cuenta la dimensión sociolingüística, afectiva y comunicativa de los usos del español (Instituto Cervantes, 2023).

2.1.3. El ELH en contextos de migración

En los contextos migratorios, el español de herencia se convierte en una herramienta de conexión con el país de origen, con la familia extensa, y con una cultura que muchas veces se vive a distancia. Este vínculo lingüístico-cultural se ve afectado por factores como el grado de contacto con hablantes nativos, la disponibilidad de recursos en español, la actitud de las instituciones educativas, y la voluntad de las familias de mantener la lengua en el hogar (Ferre-Pérez, 2024).

Ferre-Pérez (2024) señala que el mantenimiento del español en contextos migratorios depende de una red compleja de factores: la constancia en el uso doméstico, la creación de entornos significativos de uso, el acceso a recursos culturales (libros, música, cine, actividades), y el reconocimiento social del bilingüismo. Cuando el español es valorado por la familia y se asocia con experiencias positivas, su transmisión resulta más exitosa.

Sin embargo, la lengua mayoritaria del país tiende a desplazar progresivamente al español, sobre todo en la escolarización y en las interacciones sociales. Este fenómeno de desplazamiento lingüístico puede desembocar en una erosión paulatina de la lengua de herencia, reduciendo su uso a expresiones básicas, vocabulario familiar o frases hechas. De ahí la importancia de generar espacios alternativos, educativos, culturales, comunitarios, donde el español pueda tener una función activa, creativa y funcional (Instituto Cervantes, 2023).

Diversos estudios han mostrado que el grado de desplazamiento lingüístico está mediado también por las políticas lingüísticas del entorno. Parra (2016) observa que cuando las escuelas o las comunidades adoptan una postura de apertura hacia el bilingüismo, los niños tienden a mantener la lengua de herencia con mayor frecuencia y autoestima. En esta línea, Potowski (2018) destaca que el estatus simbólico de la lengua en la sociedad receptora condiciona tanto su uso como su transmisión, lo que requiere propuestas pedagógicas que integren una visión crítica de las relaciones lingüísticas de poder.

Desde una perspectiva europea, Moreno-Fernández et al. (2025) señalan que el mantenimiento del español en contextos migratorios no puede entenderse al margen de las ideologías lingüísticas dominantes, las cuales determinan el grado de aceptación o marginación de las lenguas de herencia en los sistemas educativos.

En esta línea, el Instituto Cervantes (2023) ha publicado recientemente una guía orientadora para la enseñanza del español a niños en sus centros, donde se reconoce la necesidad de atender a hablantes de herencia con enfoques pedagógicos específicos. Estas orientaciones se alinean con los principios del enfoque comunicativo, al recomendar el uso de materiales auténticos, la creación de contextos significativos de uso y la promoción de actividades que conecten el idioma con la experiencia personal y cultural del niño. Este enfoque busca desarrollar la competencia comunicativa en todas sus dimensiones, poniendo énfasis en el uso funcional de la lengua en situaciones reales y relevantes para el alumnado.

2.1.4. Dimensiones afectiva, identitaria y motivacional del ELH

El estudio del español como lengua de herencia no puede desligarse de los factores afectivos e identitarios que inciden directamente en su mantenimiento y en el uso activo del idioma. La lengua de herencia, lejos de ser una mera herramienta comunicativa, representa una dimensión simbólica que conecta al hablante con su historia familiar, sus vínculos emocionales y su sentido de pertenencia (Trujillo, 2020).

Diversas investigaciones han demostrado que la motivación, la autoestima y la seguridad emocional influyen de forma decisiva en la disposición para aprender, en la persistencia ante las dificultades y en la calidad del aprendizaje logrado (Bona, 2015; Ferre-Pérez, 2025). En contextos donde el español no es la lengua mayoritaria, muchos niños con ELH se enfrentan a sentimientos de inseguridad lingüística, vergüenza al hablar o miedo a cometer errores. Estas emociones negativas pueden derivarse de experiencias pasadas, de la percepción de que su forma de hablar es incorrecta o de la falta de oportunidades reales para usar la lengua con confianza. Por ello, el trabajo sobre la autoestima lingüística se convierte en un eje pedagógico fundamental (Trujillo, 2020).

Desde una perspectiva sociolingüística, se ha destacado que la transmisión del español en contextos migratorios está estrechamente relacionada con la percepción que tienen las familias sobre el valor del idioma en términos culturales, afectivos y funcionales (Ferre-Pérez, 2025; Instituto Cervantes, 2023). Cuando el español se asocia con el orgullo cultural, el afecto por las raíces o la conexión con familiares en el país de origen, su uso se refuerza. En cambio, cuando se vincula con estigmas o se percibe como poco útil, tiende a ser abandonado progresivamente.

Ferre-Pérez (2024) subraya que uno de los factores más determinantes para el mantenimiento del español como lengua de herencia es la implicación activa de las familias. Las prácticas lingüísticas cotidianas, el uso constante del idioma en el hogar y la participación en actividades extracurriculares en español contribuyen al refuerzo positivo del idioma. Asimismo, la actitud del entorno familiar hacia el bilingüismo y su disposición a involucrarse en proyectos escolares o comunitarios inciden directamente en la motivación del alumnado.

Por otra parte, Vygotsky (1978) y Bruner (1983) aportan una base teórica esencial al mostrar que el desarrollo del lenguaje está íntimamente ligado al entorno social y a las interacciones significativas. En este sentido, la lengua de herencia difícilmente puede florecer si no se convierte en una herramienta viva de comunicación dentro de la comunidad inmediata del niño. Esto incluye tanto el núcleo familiar como los espacios educativos, culturales y sociales donde el español tenga presencia y valor simbólico.

Desde un enfoque más reciente, Carreira (2004, 2012) sostiene que el éxito del aprendizaje en contextos de herencia está íntimamente relacionado con el *investment* lingüístico (Norton, 2000), entendido como el grado en que el estudiante percibe que el uso del español le permite construir una

identidad social valorada. Esta noción permite comprender por qué la dimensión afectiva es central en la enseñanza de lenguas de herencia.

Numerosas investigaciones han destacado la relevancia de los aspectos afectivos en el proceso de adquisición de una lengua. Bona (2015) destaca la importancia de generar entornos en los que el aprendizaje esté ligado a emociones positivas, ya que esto favorece no solo la retención, sino también la disposición hacia el uso activo del idioma. En el caso de los hablantes de herencia, la creación de espacios en los que se legitime su forma de hablar, aunque no se ajuste a las normas académicas, resulta clave para reforzar la autoestima lingüística y el sentido de competencia.

Trujillo (2020) plantea que uno de los principales retos del profesorado que trabaja con este perfil de alumnado es evitar una visión deficitaria del lenguaje de herencia. En lugar de centrarse en lo que “falta” o “falla”, propone una pedagogía basada en el reconocimiento, la validación y la expansión del repertorio lingüístico del alumno. Esta perspectiva se alinea con lo que Cassany (2003) denomina “enseñanza desde el respeto al bilingüismo funcional”, que implica reconocer el valor comunicativo y expresivo del español de herencia en todas sus variantes.

La afectividad también debe impregnar el vínculo pedagógico. El docente actúa como mediador emocional que acoge, respeta y estimula al alumno desde su singularidad. Generar un clima de aula seguro, lúdico y afectivamente positivo favorece la participación activa, el deseo de expresarse y la apertura a nuevas formas de aprendizaje (Munita, 2021).

En cuanto a la motivación, resulta esencial diseñar propuestas que conecten con los intereses del alumnado, que tengan una finalidad real y que les permitan vivenciar el español como una herramienta útil, expresiva y social. En este sentido, el Aprendizaje-Servicio y el Aprendizaje Basado en Proyectos ofrecen marcos idóneos para fomentar una motivación intrínseca basada en el sentido, la pertenencia y la autorrealización (Batlle, 2013; Dewey, 1938).

La participación activa de las familias también refuerza la motivación y la autoestima lingüística. Cuando los niños perciben que su entorno valora el español, que sus producciones son escuchadas y que su esfuerzo es compartido, se incrementa su implicación emocional y su deseo de mantener viva la lengua de herencia (Ferre-Pérez, 2024).

Por tanto, cualquier propuesta educativa dirigida a hablantes de herencia debe incorporar una dimensión emocional y familiar que actúe como palanca para el aprendizaje. Actividades como la recolección de historias familiares, la creación de poemas inspirados en recuerdos personales o la elaboración de productos culturales intergeneracionales son vías eficaces para conectar el idioma con la identidad. Estas prácticas permiten no solo mejorar la competencia lingüística, sino también fortalecer el tejido emocional que une a los estudiantes con su lengua de herencia (Paez Caro, 2019).

2.1.5. Desafíos y potencialidades educativas del ELH

El español como lengua de herencia no solo plantea desafíos para el sistema educativo, sino que también ofrece un enorme potencial pedagógico. Su dimensión emocional, cultural y vivencial abre la posibilidad de diseñar propuestas didácticas que conecten el aprendizaje con la identidad del alumnado y fomenten una relación significativa con el idioma (Norton, 2000; Trujillo, 2020). Batlle (2013) señala que los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) permiten integrar la lengua en experiencias comunitarias que le otorgan sentido y visibilidad social. Estas experiencias no solo refuerzan la autoestima lingüística del alumnado, sino también su compromiso con la lengua y la cultura de origen.

En esta línea, autores como Cassany (2003) y Carreira (2012) defienden un enfoque didáctico que no parta del déficit, sino del reconocimiento y la expansión del repertorio funcional del alumnado. Este tipo de enfoque exige una transformación profunda del rol docente, que pasa de ser transmisor de normas a mediador entre lengua, experiencia y cultura (Parra, 2016). La didáctica del ELH, por tanto, no puede limitarse a la corrección lingüística, sino que debe incluir la validación de las variedades familiares, la conexión con la historia personal del estudiante y la creación de vínculos afectivos con el idioma.

La literatura ha destacado especialmente el valor de enfoques pedagógicos basados en la creación, el juego lingüístico y la expresión artística. En particular, la poesía se presenta como un recurso didáctico altamente eficaz para trabajar con hablantes de herencia, al permitir explorar el lenguaje desde una perspectiva lúdica, emocional y estética (Senís & Soria Doñate, 2019). Este enfoque conecta directamente con los planteamientos de Dewey (1938) y Vygotsky (1978), quienes defienden que el aprendizaje significativo nace de la experiencia y de la mediación simbólica en contextos socialmente relevantes.

Además, el uso de la poesía permite acceder a dimensiones profundas del lenguaje: su función identitaria, su potencia evocadora y su carga cultural. Munita (2021) sostiene que la poesía en el aula no debe concebirse como un contenido decorativo o periférico, sino como una vía privilegiada para el desarrollo de la competencia literaria y la sensibilidad lingüística en la infancia. Esta visión es compartida por Colomer (2020) y Contreras (2019), quienes subrayan la importancia de integrar la educación literaria desde una mirada crítica y emocional.

Asimismo, estudios recientes como los de Pascual y Velázquez (2021) o Rodrigo y Ibarra (2024) han demostrado que la participación del alumnado en actividades creativas con impacto social, tales como recitales, talleres intergeneracionales o proyectos culturales colaborativos, favorece no solo el desarrollo lingüístico, sino también la consolidación de una identidad bicultural positiva. Estas prácticas fomentan el reconocimiento mutuo, la visibilidad y el empoderamiento del alumnado, al ofrecer espacios en los que pueden expresarse desde su singularidad y su realidad lingüística.

El potencial educativo del ELH también reside en su capacidad para abrir la escuela a las voces familiares y comunitarias. Como muestran los trabajos de Ferre-Pérez (2024) y Moreno-Fernández et

al. (2025), las prácticas educativas que involucran a las familias y reconocen el valor cultural del español contribuyen a sostener el vínculo afectivo con la lengua, especialmente en contextos de migración.

En definitiva, abordar el español como lengua de herencia desde una perspectiva pedagógica transformadora implica superar los enfoques normativos y construir propuestas didácticas situadas, culturalmente relevantes y emocionalmente significativas. Estos planteamientos fundamentan la propuesta didáctica presentada en el capítulo 4, en la que se plantean actividades adaptadas a las necesidades lingüísticas y afectivas del alumnado de herencia, con el objetivo de fortalecer su competencia comunicativa en español.

2.2. Principios didácticos para el ELH en la infancia

2.2.1. Infancia y aprendizaje de lenguas: fundamentos para un enfoque comunicativo

El aprendizaje de lenguas en la infancia posee características propias que lo diferencian notablemente del aprendizaje en edades más avanzadas. La infancia constituye una etapa especialmente receptiva para el desarrollo de habilidades lingüísticas, gracias a la plasticidad cerebral y a la disposición natural hacia la imitación, el juego y la interacción social (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978).

En este sentido, la adquisición de una lengua adicional en edades tempranas puede darse de forma integrada en contextos de interacción significativa, especialmente si se dan condiciones adecuadas de exposición, motivación y acompañamiento emocional. Dewey (1938) ya señalaba que todo aprendizaje significativo debe estar vinculado a la experiencia directa, una premisa que cobra especial relevancia en el caso del aprendizaje lingüístico infantil.

Según Editorial Difusión (2016), el enfoque comunicativo resulta especialmente eficaz en el aula de español como lengua extranjera infantil, ya que permite al alumnado aprender la lengua mediante tareas funcionales, lúdicas y significativas, en lugar de centrarse exclusivamente en la instrucción gramatical. Las actividades deben fomentar la participación activa, la manipulación de materiales, la dramatización, la música y el trabajo cooperativo, dado que estos elementos estimulan la curiosidad y favorecen la retención del conocimiento.

Eusebio et al. (2015) subrayan que el desarrollo lingüístico infantil está fuertemente influido por la afectividad. La motivación, el vínculo con el docente, la autoimagen como aprendiente y la percepción de éxito o fracaso inciden directamente en el rendimiento. Por ello, el diseño de propuestas didácticas dirigidas a la infancia debe contemplar explícitamente la dimensión emocional del aprendizaje, promoviendo la autoestima, el reconocimiento, la participación equitativa y el respeto por los ritmos individuales.

La infancia, además, se caracteriza por un pensamiento que combina lo concreto y lo simbólico. Piaget (1972) sitúa a los niños de esta etapa en un tránsito entre el pensamiento preoperatorio y las

operaciones concretas, lo que implica una capacidad progresiva para la reflexión, aunque aún anclada en lo tangible, lo visual y lo afectivo. En consecuencia, las propuestas pedagógicas deben apoyarse en materiales visuales, actividades manipulativas y estrategias que conecten con el mundo experiencial del alumnado.

Desde una perspectiva más actual, Bona (2015) insiste en la necesidad de convertir la educación infantil en una experiencia significativa, creativa y estimulante, que permita al niño desarrollar no solo competencias académicas, sino también personales, sociales y expresivas. Esta visión holística del aprendizaje se alinea plenamente con las necesidades de los niños que aprenden español como lengua de herencia, ya que integra los aspectos lingüísticos, identitarios y afectivos del proceso educativo.

2.2.2. Especificidades del ELH y principios psicopedagógicos en la infancia

La enseñanza del español como lengua de herencia (ELH) en la infancia requiere un conocimiento profundo de las particularidades lingüísticas, afectivas e identitarias de los niños que lo hablan, pues estas difieren sustancialmente de las que presentan los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). Mientras que los aprendientes de ELE suelen iniciar su contacto con el idioma en un contexto académico, sin experiencias previas de uso, los hablantes de herencia han adquirido el español en su entorno familiar, generalmente de manera oral, y presentan una competencia lingüística que combina fortalezas y carencias específicas (Instituto Cervantes, 2023; Potowski, 2005).

La principal diferencia radica en el punto de partida: los hablantes de herencia poseen un repertorio lingüístico implícito, marcado por un dominio variable del léxico cotidiano y la comprensión oral, pero limitado en aspectos como la escritura, la gramática normativa y el manejo de registros formales (Cassany, 2003). Esta competencia asimétrica exige enfoques metodológicos que se alejen de la progresión lineal característica de los manuales de ELE y adopten una perspectiva flexible, centrada en la activación de conocimientos previos, la conciencia metalingüística y la construcción de significados a partir de las experiencias propias del alumnado (Carreira, 2012; Trujillo, 2020).

Asimismo, la dimensión afectiva desempeña un papel fundamental en el aprendizaje del ELH. A diferencia de los estudiantes de ELE, cuya motivación suele estar relacionada con objetivos profesionales, académicos o recreativos, los hablantes de herencia se acercan al español como vehículo para mantener un vínculo emocional con sus familias y sus raíces culturales. Este componente identitario, que configura la relación del alumno con la lengua, transforma la experiencia educativa y demanda estrategias pedagógicas que tengan en cuenta la sensibilidad, el respeto y la validación de su repertorio lingüístico (Martínez-Gibson (2011). Como señalan Trujillo (2020) y Carreira (2012), la autoestima lingüística y la percepción positiva del propio dominio del español son factores clave para que los niños continúen utilizando su lengua de herencia y no la abandonen en contextos donde predomina la lengua del entorno mayoritario.

La creación de un clima de aula acogedor, inclusivo y respetuoso es indispensable para favorecer la participación activa del alumnado y garantizar que los estudiantes se sientan seguros para expresarse, incluso cuando sus producciones se alejen de los modelos normativos del español estándar (Arnold, 1999; Ferre-Pérez, 2024). En este sentido, el error debe concebirse como parte natural del proceso de aprendizaje y como oportunidad para el desarrollo lingüístico, evitando actitudes sancionadoras que puedan reforzar la inseguridad y la desmotivación (Leeman, 2005).

Desde una perspectiva psicopedagógica, el aprendizaje significativo formulado por Ausubel (1968) y ampliado por Dewey (1938) establece que todo nuevo conocimiento debe anclarse en los saberes previos del alumno para que resulte relevante y funcional. En el caso del ELH, esto implica partir de la competencia oral adquirida en el hogar, reconocer el bagaje cultural y emocional de cada estudiante y conectar los contenidos con situaciones reales y significativas que les permitan resignificar el español como lengua viva y útil en su entorno (Eusebio et al., 2015). Este enfoque se traduce en el uso de metodologías basadas en la experiencia y la participación activa, como proyectos colaborativos, juegos simbólicos, dramatización y actividades manipulativas que involucren al alumnado de manera integral (Bona, 2015).

El principio del uso funcional del lenguaje, eje del enfoque comunicativo, cobra un matiz particular en el ELH. No se trata solo de enseñar estructuras lingüísticas, sino de potenciar las funciones comunicativas que los niños ya dominan en el español familiar, narrar, describir, expresar sentimientos, para consolidarlas y ampliarlas hacia registros más formales y variados (Editorial Difusión, 2016; Eusebio et al., 2015). De este modo, la enseñanza se convierte en un proceso de expansión del repertorio lingüístico, más que en una corrección o sustitución de las formas de habla heredadas.

Por otro lado, la conciencia lingüística, entendida como la capacidad de reflexionar sobre la lengua, puede desarrollarse progresivamente incluso en edades tempranas si se trabaja de forma adaptada al nivel cognitivo del niño (Cassany, 2003; Editorial Difusión, 2016). Fomentar esta conciencia permite que los hablantes de herencia comprendan la variación lingüística, adquieran herramientas para adecuar su discurso a diferentes contextos y fortalezcan su autonomía comunicativa, aspectos esenciales para su integración académica y social.

El papel del docente en este proceso resulta determinante: no solo actúa como guía en la adquisición de competencias lingüísticas, sino también como mediador que legitima el repertorio del alumno, genera un clima emocionalmente positivo y acompaña al estudiante en la construcción de una identidad bilingüe y bicultural positiva (Ferre-Pérez, 2024; Trujillo, 2020). Esta mediación debe basarse en el respeto, la escucha activa y la valoración de la diversidad lingüística como una riqueza, no como un déficit.

En consecuencia, la propuesta didáctica que se presenta en este trabajo se fundamenta en estos principios psicopedagógicos y específicos del ELH: atención a la dimensión afectiva, aprendizaje significativo, validación del repertorio lingüístico y participación activa. Estos elementos se concretan

en actividades que integran la expresión oral y escrita, la reflexión sobre emociones y la creación literaria, con el objetivo de que el alumnado experimente el español como una herramienta para comunicarse, expresar su mundo interior y reforzar su vínculo identitario con la lengua de herencia.

2.2.3. Enfoque socioconstructivista y mediación lingüística

El aprendizaje del español como lengua de herencia requiere un enfoque socioconstructivista que conciba el conocimiento como resultado de la interacción social, la mediación lingüística y la participación en contextos culturalmente significativos. Vygotsky (1978) sostiene que el desarrollo cognitivo se construye a partir de la interacción con otros, especialmente mediante el lenguaje como herramienta cultural, y que la zona de desarrollo próximo (ZDP) permite a los aprendientes avanzar desde lo que pueden hacer por sí solos hasta lo que logran con la ayuda de un adulto o de compañeros más competentes.

En este marco, el docente ejerce un papel esencial como mediador lingüístico y afectivo, proporcionando andamiajes que pueden adoptar la forma de modelado de estructuras, apoyos visuales, plantillas o reformulaciones de producciones orales, estrategias que facilitan la transición de los conocimientos orales e intuitivos hacia un uso más consciente, elaborado y funcional del idioma (Donato, 1994). Esta mediación debe estar ajustada a las competencias previas del alumnado, partiendo del repertorio lingüístico familiar e incorporando progresivamente nuevos recursos que amplíen su competencia comunicativa.

Desde la tradición de Dewey (1938), el aprendizaje debe estar estrechamente vinculado a la experiencia y al contexto vital del estudiante, integrando conocimiento, emoción y participación activa. Esta perspectiva es especialmente relevante en la enseñanza del ELH, donde resignificar el español como lengua viva y útil en la biografía del alumno contribuye a reforzar su motivación y su vínculo identitario con el idioma.

Por su parte, Bruner (1997) subraya el papel de la narración como forma de organizar la experiencia y construir significados, lo que legitima el uso de la poesía y la creación literaria como estrategias pedagógicas que permiten a los estudiantes reconstruir su identidad lingüística y expresarse de manera personal y significativa. Asimismo, su propuesta de un currículum en espiral resulta especialmente pertinente para el ELH, dado que permite revisar y profundizar progresivamente en los contenidos en función del desarrollo lingüístico de los niños.

Este enfoque socioconstructivista, que integra la mediación docente y la validación del repertorio lingüístico del alumnado, ofrece un marco coherente para diseñar propuestas didácticas creativas y culturalmente relevantes. Además, responde a la necesidad de superar visiones deficitarias sobre el ELH, poniendo en valor los saberes previos de los estudiantes como punto de partida para su progreso lingüístico y emocional (Trujillo, 2020).

2.2.4 Materiales y recursos específicos para el aula de ELH infantil

Uno de los principales retos en la enseñanza del español como lengua de herencia a niños es la escasez de materiales diseñados específicamente para este perfil de alumnado. La mayoría de los recursos disponibles responden a contextos de ELE general o a la enseñanza del español como lengua materna en entornos monolingües, lo cual no atiende adecuadamente las necesidades particulares del ELH (Editorial Difusión, 2016).

Eusebio et al. (2015) subrayan que los materiales dirigidos a la infancia deben ser visuales, manipulativos, lúdicos y contextualizados. En el caso de los hablantes de herencia, además, es imprescindible que conecten con su realidad personal y cultural. Esto implica integrar contenidos que remitan a sus experiencias familiares, a sus tradiciones, a las variantes lingüísticas de su entorno y a situaciones reales de uso del idioma. La familiaridad temática y emocional incrementa la motivación y favorece una relación más auténtica con la lengua.

La *Guía de orientación pedagógica para la enseñanza del español a niños* del Instituto Cervantes (2023) ofrece criterios clave para seleccionar materiales en contextos de ELH: autenticidad, adaptabilidad a niveles de competencia desiguales, y potencial para articular distintas modalidades (oral, escrita, lúdica, artística). Se recomienda el uso de recursos audiovisuales, cuentos, canciones, juegos interactivos, aplicaciones digitales y proyectos cooperativos como medios eficaces para promover el uso activo del idioma en contextos significativos.

Munita (2021), en el ámbito de la enseñanza literaria, propone utilizar textos breves con carga rítmica y expresiva, como poemas, cuentos acumulativos, trabalenguas o retahílas, que potencien tanto la adquisición lingüística como la exploración identitaria. Estos materiales permiten que el niño se acerque al español desde una experiencia estética, emocional y lúdica, facilitando la conexión con sus propias vivencias.

Asimismo, la producción de materiales por parte del propio alumnado, como diarios, murales, vídeos o grabaciones, representa una vía pedagógica altamente efectiva. Cassany (2003) destaca que este tipo de creación propia estimula la autonomía, la creatividad y la apropiación personal del idioma. Al convertirse en autores, los niños usan el español no como un objeto externo, sino como una herramienta de expresión genuina y social.

Otro recurso valioso en contextos de herencia son los materiales intergeneracionales, diseñados para compartir con la familia: entrevistas a abuelos, recopilaciones de refranes, recetas familiares, historias de migración, entre otros. Estas propuestas no solo fortalecen los lazos familiares y comunitarios, sino que permiten que el español sea vivenciado como una lengua viva, emocionalmente cargada y socialmente útil (Ferre-Pérez, 2024).

En cuanto a los recursos tecnológicos, su potencial motivador es evidente, pero su aplicación debe ser crítica y contextualizada. Godwin-Jones (2018) destaca que la tecnología educativa debe favorecer la

personalización, la creatividad y el acceso a variedades lingüísticas reales, algo esencial en el trabajo con ELH. No todas las aplicaciones digitales cumplen estos requisitos, por lo que se recomienda seleccionar aquellas que permitan adaptar los contenidos a la realidad sociolingüística del alumnado y que refuercen la conexión entre lengua y experiencia personal.

En definitiva, los materiales en el contexto del ELH deben cumplir una triple función: lingüística, afectiva y cultural. No basta con enseñar el idioma; es necesario que el niño lo sienta como propio, lo reconozca en su entorno y lo perciba como parte legítima de su identidad. Para ello, los recursos deben ser próximos, significativos y emocionalmente resonantes: deben hablar su lengua, literal y metafóricamente.

2.3. Educación literaria y poesía en la enseñanza del ELH

2.3.1. Enfoques de la educación literaria en la infancia

La educación literaria en la infancia constituye un componente esencial en la formación integral del alumnado, ya que favorece no solo el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también cognitivas, emocionales y sociales. En el contexto del español como lengua de herencia (ELH), la literatura, y especialmente la poesía, adquiere un valor añadido como herramienta de transmisión cultural, de exploración identitaria y de reconexión emocional con la lengua (Munita, 2021).

Uno de los objetivos fundamentales de la educación literaria es fomentar el gusto por la lectura y establecer un vínculo personal con los textos. Cassany (2003) recuerda que la lectura literaria no es solo una actividad cognitiva, sino también una experiencia estética y afectiva que activa la imaginación, el pensamiento crítico y la sensibilidad. Esta dimensión cobra especial relevancia para hablantes de herencia, para quienes la literatura puede representar una vía de reencuentro con una lengua vivida a menudo de manera fragmentaria.

Desde un enfoque didáctico, la educación literaria en la infancia debe alejarse de modelos centrados exclusivamente en la enseñanza de géneros o en el análisis formal. Editorial Difusión (2016) sugiere trabajar con textos breves, orales, rítmicos y musicales, como cuentos acumulativos, adivinanzas, poemas o canciones, que estimulan la participación activa, la memorización y el disfrute. Esta propuesta es especialmente eficaz con alumnado de ELH, ya que activa su repertorio lingüístico oral y fortalece su confianza.

La literatura infantil cumple también una función socializadora, al permitir compartir experiencias, construir significados comunes y reflexionar sobre emociones y valores. En el caso del ELH, este espacio simbólico puede facilitar la validación de la identidad bicultural y el reconocimiento de la diversidad (Ferre-Pérez, 2024).

En este sentido, Colomer (2020) subraya que la lectura literaria en el aula debe promover el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción de sentido y la apertura hacia temas transversales. La literatura no debe concebirse solo como herramienta lingüística, sino como un medio para abordar realidades éticas, sociales y culturales significativas.

La lectura literaria, tal como propone Rosenblatt (1994), debe entenderse como una transacción entre lector y texto, en la que el significado se construye desde la experiencia y el contexto del lector. Esta perspectiva es especialmente útil en contextos de herencia lingüística, donde la literatura puede actuar como espejo, puente y herramienta de resignificación del idioma.

Desde el punto de vista metodológico, Dewey (1938) y Vygotsky (1978) coinciden en la importancia de generar prácticas educativas basadas en la interacción significativa. En el caso de la literatura, esto implica fomentar experiencias lectoras compartidas: dramatizaciones, creación a partir del texto, diálogo entre pares y actividades que integren lectura, escritura y oralidad.

Por ello, el enfoque de la educación literaria debe ser holístico, activo y conectado con la vida del alumnado. Colomer (2020) resume esta filosofía al afirmar que se trata de “leer para vivir, para expresarse y para construir comunidad”. Esta perspectiva resulta especialmente valiosa para el alumnado de ELH, al integrar lengua, emoción y pertenencia.

Además, la literatura infantil permite introducir de manera natural la variación lingüística y cultural del español. Cuentos tradicionales, poemas populares o canciones regionales ofrecen una excelente oportunidad para reconocer y legitimar las variedades dialectales que el alumnado trae consigo desde su entorno familiar (Instituto Cervantes, 2023).

En suma, la educación literaria en contextos de herencia lingüística debe entenderse como un proceso de exploración, expresión y encuentro con el lenguaje. Lejos de ser un complemento decorativo, la literatura constituye un eje vertebrador para el desarrollo integral del alumnado y para la construcción de su identidad como hablantes legítimos, críticos y creativos del español.

2.3.2. Funciones de la poesía en el desarrollo lingüístico y emocional

La poesía desempeña un papel especialmente significativo en el desarrollo lingüístico y emocional de los niños, ya que permite explorar el lenguaje desde una perspectiva lúdica, estética y simbólica. En el contexto del español como lengua de herencia (ELH), su valor se acentúa al ofrecer una vía de acceso afectiva y creativa a una lengua que, en muchos casos, ha sido vivida de manera fragmentaria o poco legitimada (Senís & Soria Doñate, 2019).

Desde el punto de vista lingüístico, la poesía favorece el desarrollo de diversas dimensiones del lenguaje. A través del ritmo, la repetición, la rima y la musicalidad, los niños interiorizan estructuras sintácticas, amplían su léxico y desarrollan conciencia fonológica, lo que repercute positivamente en la comprensión y en la producción, tanto oral como escrita (Editorial Difusión, 2016). Este tipo de

aprendizaje resulta especialmente útil para el alumnado de herencia, cuya competencia suele estar más consolidada en la oralidad que en la escritura.

Asimismo, la poesía permite trabajar simultáneamente forma y significado. Los juegos de palabras, las metáforas o las aliteraciones invitan al niño a experimentar con el idioma y a reflexionar sobre su funcionamiento. Este proceso estimula el pensamiento divergente y la conciencia metalingüística, una competencia clave en contextos bilingües (Cassany, 2003; Trujillo, 2020).

En el plano emocional, la creación poética ofrece un canal de expresión personal donde el alumnado puede nombrar emociones, compartir vivencias o representar experiencias simbólicas. Esta posibilidad es especialmente relevante para hablantes de herencia que pueden no sentirse plenamente competentes en español para expresarse con soltura. Munita (2021) sostiene que la poesía en el aula no solo potencia la expresión, sino que también crea un espacio de reconocimiento emocional y estético del lenguaje propio.

Además, su estructura flexible permite abordar temáticas identitarias y culturales de forma natural. Los niños pueden escribir sobre su entorno familiar, sus recuerdos, su doble pertenencia o sus referentes emocionales. Contreras (2019) destaca que la poesía permite al niño construir una voz propia, al tiempo que estimula la sensibilidad lingüística y estética. En este sentido, la poesía actúa como herramienta de exploración identitaria y como medio para legitimar el bilingüismo y visibilizar la diversidad (Instituto Cervantes, 2023).

Senís y Soria Doñate (2019) proponen que la poesía en el aula no se limite a la lectura pasiva, sino que se trabaje a través del recitado, la dramatización, la ilustración y la creación. Estas prácticas estimulan múltiples canales de aprendizaje, favorecen la oralidad expresiva y la colaboración, y refuerzan el vínculo con el texto desde una experiencia vivencial.

En definitiva, integrar la poesía en propuestas didácticas dirigidas a hablantes de herencia es una apuesta por un aprendizaje integral, creativo y emocionalmente implicado. No se trata únicamente de enseñar poesía, sino de vivir el lenguaje como forma de expresión, de identidad y de conexión con los otros. Tal como sostiene Colomer (2020), la literatura infantil debe abrir espacios de reflexión y creación donde la palabra tenga valor formativo, simbólico y transformador. Estas funciones de la poesía sustentan la propuesta didáctica detallada en el capítulo 4, en la que se desarrollan actividades creativas que utilizan el lenguaje poético como herramienta para expresar emociones, construir identidad y reforzar el vínculo con la lengua de herencia.

2.3.3. La poesía como herramienta cultural e identitaria

Además de su valor estético y expresivo, la poesía posee una dimensión profundamente identitaria y cultural. En el contexto del español como lengua de herencia (ELH), esta cualidad la convierte en una herramienta didáctica privilegiada para reforzar el sentido de pertenencia lingüística y para conectar al alumnado con su historia personal y comunitaria (Senís & Soria Doñate, 2019).

Desde una perspectiva sociocultural, la poesía vehicula símbolos, valores y referentes culturales que contribuyen a la construcción de una identidad compartida. A través de los textos poéticos, los niños acceden a formas de ver el mundo propias de las culturas hispanohablantes, descubriendo expresiones, ritmos y paisajes que fortalecen su vínculo con la lengua (Trujillo, 2020).

Ferre-Pérez (2024) subraya que, para los hablantes de herencia, el idioma está cargado de connotaciones afectivas vinculadas a la familia, los orígenes geográficos y las experiencias significativas. En este sentido, la poesía actúa como un puente entre generaciones, especialmente cuando se trabaja con coplas, nanas o romances transmitidos oralmente, que constituyen un auténtico patrimonio emocional.

Asimismo, la creación poética ofrece un espacio simbólicamente seguro para explorar los dilemas identitarios que pueden surgir en contextos de bilingüismo. La mezcla de lenguas, la sensación de no encajar plenamente en una sola cultura, o el deseo de integrar lo diverso, encuentran en la poesía una forma legítima de expresión. Esta posibilidad de representar lo híbrido y lo liminal mediante la palabra poética tiene un efecto reparador y empoderador (Paez Caro, 2019).

Desde lo didáctico, trabajar la poesía con enfoque identitario implica seleccionar textos que reflejen la diversidad cultural del mundo hispánico y dar espacio a voces y realidades plurales. También supone promover la creación de poemas personales o colectivos basados en recuerdos, afectos y vínculos familiares. Tal como indican Senís y Soria Doñate (2019), estas prácticas no solo contribuyen al desarrollo lingüístico, sino que refuerzan la autoestima y consolidan una conciencia bicultural positiva.

Instituciones como el Instituto Cervantes (2023) recomiendan incorporar la literatura como espacio de representación y construcción identitaria en el aula de ELH. En este marco, la poesía se consolida como una herramienta transversal para trabajar lengua, cultura, memoria y pertenencia de forma integrada.

En definitiva, la poesía no solo se enseña, se habita. Permite a los niños hablantes de herencia recuperar palabras, resignificar vivencias, dar forma a sus emociones y proyectarse como sujetos activos dentro de una comunidad lingüística plural. Su presencia en el aula no debe entenderse como un recurso complementario, sino como una necesidad pedagógica clave para una enseñanza inclusiva, afectiva y transformadora.

2.3.4. Criterios para la selección de poesía infantil en contextos de ELH

La selección de poesía infantil en contextos de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), y especialmente para hablantes de herencia, debe responder a criterios lingüísticos, afectivos, culturales y pedagógicos. No toda poesía infantil es igualmente adecuada para estos fines, y la elección de textos debe considerar el perfil del alumnado, sus experiencias previas con la lengua, su nivel competencial y sus contextos de uso (Senís & Soria Doñate, 2019).

Desde el punto de vista lingüístico, conviene optar por poemas breves, rítmicos y con estructuras repetitivas, que faciliten la comprensión y favorezcan la participación activa. Editorial Difusión (2016) recomienda el uso de rimas, onomatopeyas, juegos de palabras y fórmulas acumulativas, ya que estos elementos ayudan al niño a interiorizar patrones del español y refuerzan su conciencia fonológica.

En cuanto a los criterios afectivos, deben priorizarse textos que conecten con el mundo emocional del alumnado: la familia, los animales, los miedos, el juego o la naturaleza. Esta conexión temática facilita la identificación y promueve una implicación personal en la lectura y en la creación poética (Eusebio et al., 2015).

Desde una perspectiva cultural, es fundamental incluir poemas representativos de diferentes regiones del mundo hispánico, de modo que el aula refleje la diversidad lingüística y cultural del español. El Instituto Cervantes (2023) subraya que este enfoque favorece la inclusión y legitima las variedades dialectales que el alumnado puede traer desde su entorno familiar.

Igualmente, recomendable es combinar poesía de autor y poesía tradicional, con el objetivo de exponer al alumnado a distintos registros y formas expresivas. Poetas como Gloria Fuertes, Carmen Gil o María Elena Walsh destacan por su capacidad de conectar con el lector infantil a través del humor, la imaginación y la ternura (Colomer, 2020; Munita, 2021).

Colomer (2020) señala que la mediación literaria en la infancia debe sustentarse en textos que conjuguen calidad estética, cercanía emocional y capacidad de generar conversación, factores especialmente relevantes en contextos plurilingües como el del ELH.

Munita (2021) insiste también en la importancia de seleccionar textos que no se limiten a la lectura y escucha, sino que activen la dramatización, la interpretación y la producción creativa. La poesía no debe presentarse como un texto cerrado, sino como un punto de partida para actividades expresivas que involucren la voz, el cuerpo y la imaginación.

Finalmente, resulta pertinente incluir textos que abran espacios para el diálogo intercultural, que visibilicen distintas formas de vida, experiencias migratorias y sentidos múltiples de pertenencia. Estos contenidos enriquecen el bagaje cultural del alumnado y fomentan una reflexión crítica sobre la lengua, la identidad y la convivencia (Trujillo, 2020).

En suma, la selección de poesía infantil en el aula de ELH debe equilibrar accesibilidad, atractivo y utilidad lingüística con profundidad emocional y representatividad cultural. Solo así puede convertirse en un recurso que no solo enseña, sino que transforma, al permitir al niño reconocerse en la lengua y construir con ella nuevas formas de habitar el mundo.

2.3.5. Actividades poéticas creativas y participativas en el aula

El trabajo con poesía en el aula de ELE infantil, especialmente en contextos de lengua de herencia, debe orientarse hacia actividades que permitan a los niños no solo comprender y recitar poemas, sino también apropiarse de ellos mediante la interpretación, la creación y el intercambio colectivo. Tal como afirman Senís y Soria Doñate (2019), la poesía puede convertirse en un eje articulador del aprendizaje si se integra en dinámicas lúdicas, expresivas y colaborativas. La creación poética se transforma así en una vía privilegiada para establecer una relación personal y activa con el lenguaje, favoreciendo tanto el desarrollo lingüístico como la construcción identitaria (Munita, 2021).

Una de las actividades más potentes es el recitado expresivo, que permite trabajar aspectos como la entonación, el ritmo, la pronunciación y la expresividad oral. Estas prácticas no solo desarrollan la competencia fonológica, sino que fortalecen la autoestima comunicativa del alumnado, especialmente valiosa en el caso de los hablantes de herencia que pueden sentirse inseguros al expresarse en español (Eusebio et al., 2015).

La dramatización poética es otra estrategia eficaz. Representar corporalmente los versos activa canales kinestésicos, visuales y emocionales, lo que facilita la comprensión y la memorización. Además, estas dinámicas promueven el trabajo cooperativo y la conexión entre el texto y la experiencia vivida (Editorial Difusión, 2016).

La escritura creativa, ya sea individual o colectiva, permite al alumnado asumir el rol de autor, explorar su voz propia y jugar con las posibilidades del idioma. Esta producción puede partir de estructuras guiadas, como acrósticos o coplas, o ser completamente libre, adaptándose al nivel del grupo. Según Rodrigo y Ibarra (2024), este tipo de experiencia resulta fundamental para la afirmación de la identidad lingüística y el reconocimiento del estudiante como sujeto pleno del discurso.

Contreras (2021) resalta que la creación literaria en el aula debe concebirse como un proceso de construcción de sentido, donde el niño articula sus vivencias afectivas y culturales mediante el lenguaje simbólico. Esta dimensión es esencial para fortalecer la autoestima y la seguridad en contextos multilingües.

Una propuesta especialmente significativa en ELH es la poesía intergeneracional, que implica a las familias en la creación o recitación de textos. Actividades como escribir un poema dedicado a los abuelos, recuperar canciones de la infancia o componer versos con palabras del hogar permiten vincular el trabajo escolar con el universo afectivo del niño (Ferre-Pérez, 2024).

Asimismo, se pueden organizar recitales poéticos o exposiciones abiertas a la comunidad, como parte de proyectos de aprendizaje-servicio. Estas actividades visibilizan el bilingüismo, refuerzan el compromiso con la lengua y otorgan valor simbólico a las producciones del alumnado (Batlle, 2013).

La escritura colaborativa también tiene un gran potencial didáctico, ya que fomenta la creatividad conjunta, el diálogo y la negociación de significados. Los textos resultantes reflejan la diversidad del

grupo y pueden compartirse en publicaciones escolares o actividades abiertas, ampliando el alcance del aprendizaje y reforzando el reconocimiento social (Batlle, 2013).

En esta línea, Chambers (1993) propone el uso de la conversación literaria “Tell me: Children, reading and talk” como metodología para explorar textos desde la experiencia del lector. Preguntas abiertas como “¿Qué te ha hecho sentir este poema?” o “¿Qué parte cambiarías?” promueven la reflexión, el pensamiento crítico y la apropiación personal del texto, especialmente útil en contextos de diversidad lingüística.

Por último, las propuestas poéticas no deben limitarse a la escritura convencional. Es deseable integrar formatos multimodales o escénicos que incluyan ilustración, música, dramatización o herramientas digitales. Estos recursos amplían las posibilidades expresivas y permiten al alumnado apropiarse del poema desde múltiples lenguajes, favoreciendo así un aprendizaje más completo y significativo (Senís & Soria Doñate, 2019).

2.4. Enfoques metodológicos y psicopedagógicos para el diseño didáctico en aulas de ELE

2.4.1. El Aprendizaje-Servicio (ApS) como eje metodológico

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología educativa que integra el aprendizaje de contenidos curriculares con la realización de un servicio real y solidario a la comunidad. Se fundamenta en el pensamiento pedagógico de autores como John Dewey, quien defendía que el aprendizaje significativo surge de la experiencia activa y del compromiso con la realidad social (Dewey, 1938). Esta perspectiva ha sido desarrollada en el contexto contemporáneo por autores como Josep Maria Batlle (2011, 2013) quien sistematiza el ApS como una propuesta pedagógica que combina la adquisición de competencias con la participación ciudadana, el trabajo colaborativo y la transformación del entorno.

Desde una concepción constructivista del aprendizaje, el ApS sitúa al alumnado en el centro del proceso, como sujeto activo, reflexivo y comprometido. Según Vygotsky (1978), el desarrollo cognitivo se produce en interacción con el entorno social, lo cual confiere al ApS una dimensión educativa especialmente potente, ya que promueve el trabajo cooperativo, el diálogo intergeneracional y la mediación significativa entre el saber escolar y el mundo real.

El ApS se articula sobre cuatro principios pedagógicos fundamentales (Batlle, 2013). La **Figura 1** sintetiza los principios pedagógicos fundamentales del Aprendizaje-Servicio (ApS) que sustentan la propuesta didáctica desarrollada en este trabajo, y que orientan las actividades hacia la utilidad social, el aprendizaje experiencial, la reflexión crítica y la integración curricular.

Figura 1.

Principios pedagógicos del Aprendizaje-Servicio (ApS).



Fuente: Adaptación Batlle (2013).

En el contexto de la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH), estos principios encuentran un terreno especialmente fértil. Tal como señala Bona (2015), el aprendizaje se vuelve más eficaz cuando está vinculado al sentido, a la emoción y a la pertenencia. El ApS permite precisamente esto: que el uso del español se produzca en situaciones reales y emocionalmente significativas, como la escritura de poemas dirigidos a la comunidad, la participación en recitales o la creación de libros compartidos con familiares.

Aunque guarda similitudes con otras metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el ApS se diferencia por su dimensión ética y comunitaria. Mientras que el ABP se centra en la resolución de problemas escolares o académicos, el ApS introduce una finalidad social explícita: servir, contribuir, transformar. Esta distinción lo convierte en una propuesta especialmente adecuada en el trabajo con hablantes de herencia, donde es fundamental reconstruir el valor simbólico y social del idioma (Cassany, 2003; Trujillo, 2020).

Además, el ApS se caracteriza por su naturaleza interdisciplinar, al integrar aprendizajes de diferentes áreas del currículo: lengua y literatura, artes visuales, educación en valores, competencia digital, etc. Esta transversalidad permite un enfoque holístico e inclusivo, que respeta la diversidad de perfiles del alumnado y favorece una enseñanza más cercana a la vida (Instituto Cervantes, 2023). En un proyecto poético con perspectiva ApS, los estudiantes no solo trabajan la competencia lingüística, sino también su creatividad, su capacidad de colaboración, su expresión emocional y su compromiso cívico.

Desde esta perspectiva, el ApS es mucho más que una técnica metodológica: es una filosofía educativa centrada en la construcción de sentido, en la participación activa y en la transformación del entorno a través del conocimiento. En el caso de los niños hablantes de herencia, esta metodología permite

legitimar su repertorio lingüístico, fortalecer su autoestima, establecer puentes entre generaciones y vivir el español como una lengua útil, expresiva y socialmente valorada.

Los principios del Aprendizaje-Servicio orientan la propuesta práctica diseñada en el capítulo 4, donde se integran proyectos poéticos con impacto comunitario para fomentar la participación activa, la empatía y la conexión intergeneracional.

2.4.1.1 ApS y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): convergencias y diferencias

El Aprendizaje-Servicio (ApS) comparte numerosas características con otras metodologías activas, especialmente con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con el que suele establecerse una conexión natural. Ambos enfoques promueven el aprendizaje significativo a través de la acción, el trabajo colaborativo y la elaboración de productos reales. Asimismo, coinciden en la importancia de partir de los intereses del alumnado, integrar diversas áreas del conocimiento y desarrollar competencias complejas mediante la experiencia (Bona, 2015; Cassany, 2003).

Sin embargo, el ApS introduce un componente diferencial clave: la finalidad social y comunitaria del producto final. Mientras que en el ABP el objetivo principal es resolver un reto académico o elaborar un proyecto con valor educativo, en el ApS ese proyecto debe, además, tener un impacto social positivo y responder a una necesidad del entorno (Batlle, 2013). Este matiz convierte al ApS en una metodología más comprometida éticamente, donde el aprendizaje se convierte también en una forma de participación ciudadana.

Esta diferencia cobra especial relevancia en el contexto del español como lengua de herencia (ELH), ya que el ApS permite vincular la lengua con la identidad, con el territorio y con las relaciones familiares y comunitarias. Como señalan Trujillo (2020) y Ferre-Pérez (2024), la enseñanza del ELH no puede limitarse a aspectos lingüísticos normativos, sino que debe integrar dimensiones afectivas, culturales y sociales. El ApS, en este sentido, ofrece un marco idóneo para legitimar el uso del español desde la experiencia, la pertenencia y la transformación compartida.

La **Figura 2** sintetiza las principales convergencias y diferencias entre ambas metodologías en relación con su aplicación en contextos de ELH:

Figura 2.

Convergencias y diferencias entre ABP y ApS en la enseñanza del ELH.

Aspecto	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Aprendizaje-Servicio (ApS)
Finalidad del proyecto	Resolver un reto académico y elaborar un producto con valor educativo.	Elaborar un producto que responda a una necesidad social o comunitaria.
Dimensión social	Opcional o secundaria; no necesariamente vinculada al entorno.	Central: se busca un impacto social positivo en la comunidad.
Aprendizaje	Basado en la resolución de problemas y la integración de contenidos.	Basado en la experiencia solidaria y la reflexión crítica sobre el servicio.
Vínculo con el ELH	Potencia la competencia lingüística en el aula.	Conecta la lengua con la identidad, la comunidad y la participación social.

Fuente: Elaboración propia

Por ello, para los fines de este trabajo se empleará el enfoque de Aprendizaje-Servicio (ApS) como base metodológica principal, por su potencial para unir aprendizaje lingüístico, compromiso social y fortalecimiento identitario.

2.4.1.2. Interdisciplinariedad y potencial integrador del ApS

Uno de los rasgos más potentes del Aprendizaje-Servicio es su naturaleza interdisciplinar. Al estar basado en situaciones reales, con sentido social y emocional para el alumnado, este enfoque facilita la integración de múltiples áreas del conocimiento en una misma propuesta didáctica. No se trata solo de aprender lengua, sino de usarla para comprender, crear, relacionarse y transformar.

En un proyecto poético con orientación ApS, por ejemplo, los alumnos pueden:

- Desarrollar la expresión oral y escrita (lengua y literatura).
- Crear ilustraciones, dramatizaciones o montajes sonoros (educación artística y música).
- Explorar sus emociones y valores (educación emocional y ética).
- Investigar o recoger recuerdos familiares (ciencias sociales e historia personal).
- Usar herramientas digitales para grabar, editar o compartir sus producciones (competencia digital).

Este enfoque interdisciplinar no solo permite una mejor articulación entre saberes, sino que también favorece un desarrollo integral del alumnado, entendido como el equilibrio entre lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo expresivo (Bona, 2015; Instituto Cervantes, 2023). En contextos de ELH, esta

integración contribuye a dignificar la experiencia personal y familiar de los estudiantes, conectando sus conocimientos previos con aprendizajes nuevos en un marco de sentido.

2.5. Escritura y creación literaria en la enseñanza del español como lengua de herencia

2.5.1 Importancia de la escritura en el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil

La escritura desempeña un papel central en el desarrollo integral del niño, no solo como una habilidad lingüística fundamental, sino también como una herramienta de construcción del pensamiento, la creatividad y la identidad. En el marco de la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH), la escritura cobra un valor aún mayor, al convertirse en un vehículo privilegiado para reforzar el vínculo afectivo con la lengua y para legitimar el uso expresivo y funcional del español en contextos migratorios y multilingües (Fernández et al; 2025; Sánchez Abchi & Menti, 2023). Esta dimensión identitaria y emocional, cuando se articula con prácticas pedagógicas que favorecen la reflexión, la autonomía y la producción creativa, convierte la escritura en una herramienta de empoderamiento cultural y lingüístico para los hablantes de herencia.

Desde la perspectiva del desarrollo lingüístico, numerosos estudios han demostrado que la práctica sistemática de la escritura favorece la consolidación de estructuras gramaticales complejas, la ampliación del vocabulario y la mejora de la cohesión y coherencia textual (Sánchez Abchi & De Mier, 2017). En el caso de los hablantes de herencia, esta práctica permite superar limitaciones propias del contacto desigual con el idioma, ayudando a estabilizar aspectos sintácticos y discursivos del español que no siempre son desarrollados plenamente en contextos orales. La producción de textos escritos promueve una atención consciente a las formas lingüísticas, lo cual incide directamente en el desarrollo de la competencia metalingüística.

La escritura también tiene un valor cognitivo profundo. Según Caro (2019), el acto de escribir implica procesos de reflexión, organización del pensamiento, toma de decisiones lingüísticas y autorregulación, lo cual repercute positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico y en la autonomía del aprendiz. En este sentido, la escritura literaria no solo debe entenderse como un ejercicio de estilo, sino como una práctica intelectual que permite al niño estructurar el mundo a través del lenguaje y construir significados personales y sociales.

A nivel pedagógico, la escritura es un eje clave en la formación integral del niño lector y hablante. Segura y Rius (2024) subrayan que el trabajo con la escritura creativa potencia no solo las habilidades expresivas del alumno, sino también su capacidad de análisis, interpretación y producción de sentidos en contextos comunicativos diversos. Esto es particularmente relevante en la enseñanza del ELH, donde muchos estudiantes poseen competencias orales sólidas, pero presentan dificultades en el ámbito escrito debido a la escasa escolarización en español. En este marco, la escritura se convierte

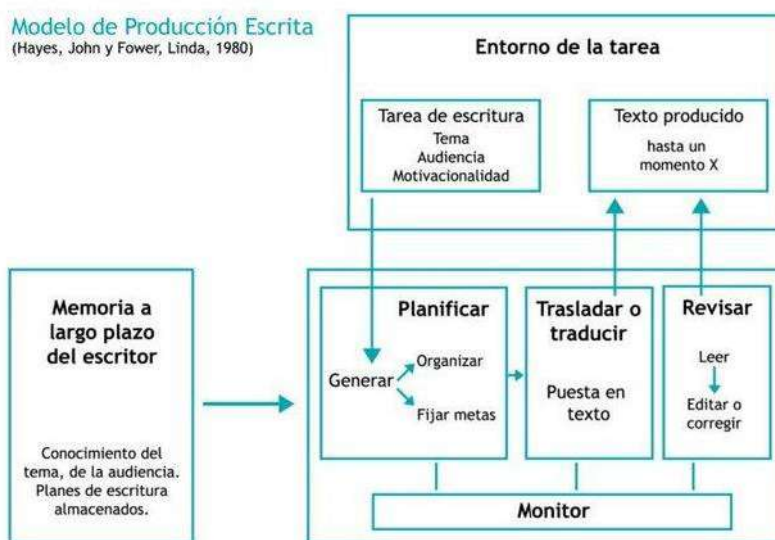
en una herramienta de democratización lingüística, que permite equilibrar las destrezas del alumnado y abrir espacios de legitimación para su español familiar.

Asimismo, el aprendizaje de la escritura debe estar articulado a una concepción activa, colaborativa y significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los enfoques basados en el proceso de composición, como los defendidos por González Lozano (2009) y Lozano y García-Romeu (2011), destacan la importancia de enseñar a escribir no como una actividad mecánica, sino como un proceso recursivo de planificación, redacción, revisión y publicación, que puede desarrollarse en entornos colaborativos presenciales y virtuales. Estas estrategias, además de fortalecer la competencia escrita, promueven actitudes positivas hacia la lengua y refuerzan la autoestima lingüística del alumno.

En este contexto, el modelo de proceso de escritura propuesto por Flower y Hayes (1981) se representa gráficamente en la **Figura 3**, donde se muestran las fases interrelacionadas de planificación, traducción y revisión, junto con su dimensión de monitorización. Este modelo plantea que la escritura implica tres componentes principales: la planificación, la traducción (escritura del borrador) y la revisión. Estos procesos no se desarrollan de forma lineal, sino que interactúan de manera recursiva, permitiendo al escritor volver constantemente sobre sus decisiones lingüísticas, textuales y discursivas. Aplicado a la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH), este modelo facilita la intervención pedagógica en cada una de las fases del proceso, ofreciendo apoyo y andamiaje a los aprendientes según sus necesidades específicas.

Figura 3.

Modelo cognitivo del proceso de escritura según Flower y Hayes (1981).



Fuente: Adaptado de Mahanta (2021), disponible en [https://www.researchgate.net/publication/237101215 Portafolio docente y evaluacion del profesora do de ELE/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/237101215_Portafolio_docente_y_evaluacion_del_profesora_do_de_ELE/figures?lo=1)

Además del trabajo sobre los procesos de planificación, redacción y revisión, es fundamental incorporar la intencionalidad comunicativa como eje vertebrador de la enseñanza de la escritura. La intencionalidad comunicativa se refiere a la conciencia del escritor sobre el propósito y el destinatario de su texto, lo que le otorga sentido y relevancia personal a la producción escrita. Según Camps (2000, 2014), escribir con un objetivo claro, como contar una historia a la familia, expresar emociones, dejar un mensaje a la comunidad o crear un texto para ser leído en público, transforma la escritura en una actividad significativa y motivadora.

En el contexto del español como lengua de herencia, dotar a la escritura de una finalidad auténtica resulta especialmente potente: ayuda a que el alumnado perciba el español como una herramienta viva y funcional, refuerza la autoestima lingüística y promueve la conexión emocional con la lengua. La posibilidad de compartir sus textos con interlocutores reales, compañeros, familiares, miembros de la comunidad, convierte el proceso de escribir en una experiencia social y afectiva, alejándola de la visión meramente escolar o académica.

Diversos estudios (Camps, 2014; Cassany, 2003; Lozano & García-Romeu, 2016) coinciden en que el sentido comunicativo de la escritura incide directamente en la motivación intrínseca del alumnado: cuando los niños perciben que sus textos tienen un propósito concreto y un destinatario significativo, aumenta su implicación y el esfuerzo invertido en la calidad lingüística y expresiva del producto final. Por ello, cualquier propuesta didáctica centrada en la escritura debe planificarse atendiendo a fines comunicativos reales y relevantes para los estudiantes, especialmente cuando se trabaja en contextos de diversidad lingüística y cultural como el ELH.

Desde una perspectiva socioemocional, la escritura puede constituirse en un espacio de expresión identitaria y de conexión emocional con las raíces. En contextos de herencia lingüística, los textos escritos, especialmente los de carácter literario o autobiográfico, ofrecen a los estudiantes la posibilidad de narrarse a sí mismos, de reconstruir la memoria familiar y de negociar su lugar en el mundo. Tal como señalan Cavalcanti de Lucena y Merino (2024), el trabajo con círculos de lectura y escritura literaria favorece la construcción de una voz propia y el desarrollo de un pensamiento crítico, al tiempo que fortalece el sentido de pertenencia cultural y lingüística.

En síntesis, la escritura no solo es una competencia instrumental en el aprendizaje del español como lengua de herencia, sino que constituye una vía privilegiada para el desarrollo lingüístico, cognitivo, emocional e identitario del alumnado. Su integración efectiva en el currículo exige enfoques pedagógicos que reconozcan el potencial formativo de la producción textual y que favorezcan prácticas creativas, reflexivas y contextualizadas en las realidades sociolingüísticas del estudiantado.

2.5.2. Creación literaria como herramienta para el aprendizaje del español

La creación literaria constituye una estrategia didáctica de alto valor en la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH), al integrar el desarrollo lingüístico con procesos cognitivos, afectivos y

metalingüísticos esenciales. A través de la producción de textos narrativos, poéticos o dramáticos, los aprendientes de herencia activan su repertorio expresivo, negocian sentidos y reconfiguran su relación con la lengua desde un lugar de protagonismo y agencia (Segura & Rius, 2024). Esta participación activa en la producción textual contribuye no solo a mejorar su competencia comunicativa, sino también a consolidar una identidad lingüística positiva.

En contextos de ELH, la escritura creativa permite validar las formas lingüísticas propias de los hablantes, a menudo marcadas por una competencia variable, fenómenos de interferencia o estructuras híbridas, dentro de un espacio de legitimación discursiva. Esto tiene un efecto directo en la autoestima lingüística del alumnado, ya que la creación literaria no exige una corrección normativa inmediata, sino que prioriza la intención comunicativa, la coherencia interna del texto y la expresión subjetiva (Caro, 2019). El carácter estético y simbólico del lenguaje literario favorece, por tanto, una experiencia positiva del uso del español y fortalece el sentido de pertenencia lingüística y cultural.

Estudios recientes destacan que las prácticas de escritura creativa inciden significativamente en la formación del lector-escritor competente. La producción de textos literarios activa procesos complejos como la planificación discursiva, la organización sintáctica, la selección léxica y la revisión metalingüística (Segura & Rius, 2024; Sánchez Abchi & De Mier, 2017). Estos procesos resultan especialmente relevantes en aprendientes de herencia, cuya exposición al español puede haberse limitado a contextos familiares, sin una escolarización sistemática en la lengua. De ahí la necesidad de un enfoque pedagógico que combine la expresividad con la reflexión formal.

Además, la creación literaria funciona como puente entre la experiencia personal y el conocimiento lingüístico. El aula se transforma en un espacio de narración de sí, donde los estudiantes tematizan su vida cotidiana, su memoria familiar, sus emociones o sus tensiones identitarias a través del español. Esta dimensión simbólica refuerza la motivación intrínseca y dota de sentido al aprendizaje de la lengua (Cavalcanti de Lucena & Merino, 2024; Velasco, 2021). Así, la escritura deja de ser una actividad escolar descontextualizada para convertirse en una práctica cultural y emocionalmente significativa.

Desde una perspectiva metodológica, las dinámicas colaborativas, como los círculos de escritura, los talleres poéticos o los proyectos digitales de coescritura, permiten democratizar la producción textual y fomentar la construcción compartida del conocimiento lingüístico (Lozano & García-Romeu, 2011). Estas prácticas promueven un enfoque procesual de la escritura, donde el error se concibe como parte del aprendizaje y donde la revisión y reescritura se integran de forma natural. En contextos de ELH, este tipo de propuestas contribuyen además a reducir la ansiedad lingüística y a desarrollar una actitud más segura y positiva hacia el uso escrito del idioma.

Por último, el componente estético de la creación literaria permite una conexión activa con la tradición cultural hispánica. Los estudiantes no solo leen textos literarios, sino que los producen, se apropian de ellos y los resignifican desde su propia experiencia. Esta dimensión transformadora convierte a los

niños y niñas en agentes culturales, reforzando su rol como hablantes legítimos y creadores en la comunidad hispanohablante. Se consolida así una visión humanista de la enseñanza de lenguas, donde el aprendizaje se concibe como experiencia situada, integral, creativa y emocionalmente comprometida (Caro, 2019).

2.5.3. Estrategias didácticas para fomentar la escritura creativa en contextos de ELH

En el contexto del español como lengua de herencia (ELH), las estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura creativa deben responder a una doble finalidad: por un lado, fortalecer la competencia escrita en una lengua que forma parte del repertorio afectivo y familiar del alumnado, pero que puede no haberse desarrollado en contextos escolares; y por otro, ofrecer un espacio legitimador de la expresión subjetiva, identitaria y cultural de los hablantes, favoreciendo así una apropiación significativa y emocional del español (Sánchez Abchi & Menti, 2023; Velasco, 2021).

Una de las estrategias más eficaces en este sentido es la implementación de talleres de escritura creativa, concebidos como espacios colaborativos, lúdicos y estéticamente orientados donde se promueve la producción textual como proceso y no como producto cerrado. Estos talleres permiten explorar múltiples géneros (cuentos, poesía, autobiografía, microficción) y fomentar la construcción de una voz autoral propia en español. Según Caro (2019), estas experiencias no solo estimulan el desarrollo lingüístico, sino que también refuerzan la formación ética y estética del alumnado al vincular la escritura con la reflexión personal y el compromiso social.

Otra vía de gran potencial es la incorporación de proyectos digitales colaborativos, como wikis, blogs, podcasts o plataformas de escritura compartida. Según Lozano y García-Romeu (2016, 2018), este tipo de herramientas permiten trabajar la escritura como un proceso iterativo, que incluye fases de planificación, redacción, revisión y edición cooperativa. Esta dinámica favorece la metacognición, reduce la ansiedad lingüística y genera un entorno de aprendizaje participativo y significativo, especialmente útil para estudiantes con trayectorias lingüísticas híbridas o fragmentadas.

La lectura literaria previa se consolida también como un insumo fundamental para la escritura creativa. Trabajar con textos breves, poemas, cuentos, relatos orales, ofrece modelos estilísticos, narrativos y temáticos que inspiran la producción textual. Los círculos de lectura (Cavalcanti de Lucena y Merino, 2024) facilitan un acercamiento crítico, colectivo y emocional a la literatura, generando un clima de interpretación compartida que estimula la transferencia hacia la producción personal.

En paralelo, resulta esencial incorporar andamiajes lingüísticos y modelos textuales adecuados a los perfiles del alumnado de herencia. Esto puede materializarse en esquemas de organización narrativa, bancos léxicos temáticos, guías de revisión o rúbricas autoevaluativas. Según Sánchez Abchi y De Mier (2017), el acceso a este tipo de recursos contribuye a aumentar la complejidad sintáctica y discursiva de las producciones escritas, al tiempo que mantiene la espontaneidad y la autenticidad expresiva del alumnado.

Asimismo, estrategias como los diarios personales, las cartas familiares o las autobiografías escolares permiten conectar la escritura con la subjetividad del hablante. Este tipo de textos posibilitan la exploración de la memoria personal, el reconocimiento de la experiencia migratoria o intergeneracional, y la expresión de la identidad desde una perspectiva íntima y emocional. Fernández et al. (2025) destacan el valor de estas formas escriturales para consolidar un vínculo emocional y consciente con el español.

Por último, la retroalimentación formativa es clave en todo proceso de escritura creativa. Esta debe ir más allá de la corrección gramatical, poniendo énfasis en la riqueza expresiva, la coherencia discursiva y el desarrollo estilístico del texto. Una evaluación dialógica, orientada al crecimiento personal, refuerza la motivación, valida las competencias lingüísticas del alumno y fortalece su autoestima como sujeto bilingüe legítimo (Caro, 2019; Lozano & García-Romeu, 2016).

En conjunto, estas estrategias, al centrarse en el sujeto, su experiencia y su capacidad creativa, configuran un marco pedagógico integral y humanista para la enseñanza de la escritura en contextos de ELH. Su aplicación no solo permite desarrollar habilidades lingüísticas, sino que también contribuye a la formación de aprendientes críticos, creativos y culturalmente conscientes, capaces de construir sentido

2.5.4. Reflexión metalingüística a través de la producción literaria

La escritura creativa no solo constituye una vía privilegiada de expresión personal y comunicación en el aprendizaje del español como lengua de herencia (ELH), sino que también representa un escenario fértil para el desarrollo de la reflexión metalingüística, entendida como la capacidad de observar, analizar y manipular de forma consciente las estructuras del lenguaje. Esta dimensión cognitiva resulta especialmente relevante en contextos de ELH, donde el alumnado suele manejar el español de forma intuitiva en el plano oral, pero no siempre ha desarrollado un dominio formal y escrito del idioma (Sánchez Abchi & Menti, 2023).

Durante la producción literaria, los aprendientes de herencia toman decisiones lingüísticas constantes: seleccionan tiempos verbales, organizan sintácticamente sus ideas, eligen registros y recursos léxicos, y estructuran sus textos con coherencia narrativa. Este proceso obliga a detenerse en las formas, a compararlas, reformularlas y evaluarlas, promoviendo así una toma de conciencia sobre el funcionamiento del español que facilita la interiorización de estructuras gramaticales, la ampliación del vocabulario activo y el desarrollo de una competencia discursiva más elaborada (Sánchez Abchi & De Mier, 2017).

Los estudios sobre complejidad sintáctica en producciones escritas por hablantes de herencia han mostrado que la creación textual, especialmente cuando está guiada por modelos estructurales y acompañada de tareas de revisión, promueve el uso de construcciones más complejas: subordinadas, conectores variados y estructuras organizativas diversificadas. Este tránsito desde el conocimiento

implícito, característico del español familiar, hacia un saber explícito y transferible da cuenta de un claro avance en la competencia metalingüística (Sánchez Abchi & De Mier, 2017).

La dimensión metacognitiva de este aprendizaje se ve potenciada cuando se incorporan prácticas de coevaluación, revisión colectiva y escritura colaborativa, como propone Camps (2000). En entornos presenciales o digitales, la lectura y comentario de los textos propios y ajenos activan operaciones de análisis lingüístico que permiten explicitar intuiciones, identificar errores y tomar decisiones conscientes sobre el uso del idioma. Estas dinámicas también promueven un clima de aprendizaje crítico y dialogante, que descentra el foco de la corrección normativa para situarlo en la construcción compartida del sentido.

En este mismo sentido, los círculos de lectura y escritura permiten combinar la apreciación literaria con la reflexión lingüística. Al analizar textos poéticos o narrativos, los estudiantes se enfrentan a preguntas como: “¿Qué efecto produce esta palabra?”, “¿Qué pasaría si cambiamos el orden de estos versos?”, “¿Qué tono genera esta estructura?”. Estas preguntas estimulan una lectura atenta a las elecciones formales y al uso expresivo del lenguaje, fomentando así una conciencia lingüística funcional que enriquece la producción propia (Cavalcanti de Lucena & Merino, 2024).

Además, esta dimensión metalingüística no es ajena a la afectividad. La posibilidad de valorar la propia producción, recibir retroalimentación positiva y constatar el propio progreso lingüístico tiene un impacto directo en la autoestima comunicativa y en la identidad del hablante. Como señalan Fernández et al. (2025), el reconocimiento escolar de la creatividad del alumnado contribuye a consolidar una relación más segura, legítima y motivadora con la lengua española, especialmente cuando esta ha sido vivida de forma marginal o discontinua.

Por todo ello, se puede afirmar que la escritura creativa, en tanto que espacio de exploración y producción de significados, se convierte en un catalizador del desarrollo metalingüístico, siempre que vaya acompañada de mediaciones docentes ajustadas, propuestas de revisión significativa y dinámicas reflexivas. Esta reflexión sobre el lenguaje no puede desligarse del proceso de subjetivación que acompaña a la escritura, ni del empoderamiento que supone para los hablantes de herencia reconocerse como usuarios legítimos, creativos y conscientes del idioma.

2.5.6 Coherencia entre el marco teórico y la propuesta didáctica

La propuesta didáctica desarrollada en este trabajo encuentra su fundamento en los planteamientos teóricos expuestos a lo largo del presente capítulo, estableciendo una relación directa y consistente que garantiza la adecuación pedagógica, lingüística y afectiva de las actividades planteadas al perfil del alumnado de español como lengua de herencia (ELH). Esta coherencia entre teoría y práctica resulta esencial para dar respuesta a las necesidades detectadas en el grupo meta y para asegurar que las intervenciones propuestas contribuyen de manera efectiva al desarrollo integral de los niños.

En primer lugar, el análisis del español como lengua de herencia y sus dimensiones lingüísticas, afectivas e identitarias (apartado 2.1) proporciona la base para comprender las características específicas de los niños destinatarios de la intervención, que poseen un dominio oral más avanzado que el escrito, lagunas en la competencia formal y un fuerte vínculo emocional con el español como lengua familiar. Estas consideraciones se concretan en la propuesta didáctica mediante actividades que parten de las experiencias y conocimientos previos del alumnado, legitiman su repertorio lingüístico y fortalecen su sentido de pertenencia a la lengua, como las dinámicas de reflexión sobre emociones o la creación de poemas a partir de recuerdos familiares.

En segundo lugar, los principios didácticos para el ELH en la infancia (apartado 2.2), sustentados en teorías como el aprendizaje significativo (Ausubel, 1968) y el enfoque socioconstructivista (Bruner, 1997; Vygotsky, 1978), orientan la estructura de la propuesta hacia un aprendizaje activo, cooperativo y contextualizado. La secuencia de sesiones fomenta la participación del alumnado a través de actividades colaborativas, juegos lingüísticos, dramatizaciones y debates, que permiten construir el conocimiento de manera compartida y desarrollar la competencia comunicativa en un entorno emocionalmente seguro y estimulante.

Por su parte, la educación literaria y el papel de la poesía en la enseñanza del ELH (apartado 2.3) fundamentan la elección de la creación poética como eje vertebrador de la propuesta didáctica. Los estudios revisados destacan el valor de la poesía para potenciar la conciencia lingüística, la capacidad expresiva y la construcción de la identidad cultural. Esto se refleja en actividades como la lectura e interpretación de poemas, la identificación de rimas, la ampliación del vocabulario poético y la producción de poemas personales y colectivos, que permiten a los niños utilizar el español para expresar sentimientos, narrar vivencias y generar vínculos afectivos con su lengua de herencia.

Asimismo, la inclusión del Aprendizaje-Servicio como enfoque metodológico (apartado 2.4) confiere a la propuesta una dimensión social y comunitaria que va más allá de la adquisición de competencias lingüísticas. La realización de recitales poéticos en la residencia de mayores y la participación de las familias en la presentación final de los poemas contribuyen a fomentar valores de empatía, solidaridad y compromiso, al tiempo que ofrecen al alumnado la oportunidad de experimentar el uso del español como herramienta de interacción social y construcción de relaciones intergeneracionales.

Finalmente, los principios psicopedagógicos y afectivos revisados en el marco teórico, como la atención a la dimensión emocional, la creación de un clima de aula positivo y la validación del repertorio lingüístico, se concretan a lo largo de toda la propuesta en estrategias que priorizan el bienestar del alumnado y la creación de un espacio seguro para la expresión. Las sesiones incluyen actividades que invitan a compartir emociones, reflexionar sobre valores y fortalecer la autoestima lingüística, elementos clave para garantizar un aprendizaje significativo y sostenido.

En conjunto, la propuesta didáctica presentada en este trabajo constituye una aplicación práctica coherente y fundamentada de los conceptos revisados en el marco teórico. Su diseño responde de

manera integrada a las necesidades lingüísticas, afectivas e identitarias del alumnado de ELH, favoreciendo la adquisición de competencias comunicativas, el desarrollo de la creatividad y el fortalecimiento de la identidad cultural en un contexto educativo que promueve la participación activa y el compromiso social. La Tabla 3 muestra la correspondencia entre los principales conceptos teóricos abordados y las actividades concretas desarrolladas en la propuesta didáctica, evidenciando su traducción pedagógica en el aula.

Tabla 1.

Correspondencia entre los conceptos teóricos principales y su aplicación en la propuesta didáctica.

Concepto teórico	Actividades/propuesta donde se aplica
Aprendizaje-Servicio (ApS)	Recitales poéticos en la residencia de mayores (Sesión 7) y presentaciones ante las familias (Sesión 8), donde el alumnado aplica sus aprendizajes en un contexto comunitario, fomentando empatía y compromiso social.
Dimensión afectiva	Actividades de reflexión emocional como el mural de sentimientos (Sesión 3) y la creación del “árbol poético de las emociones” (Sesión 3), que permiten compartir experiencias personales y fortalecer la autoestima lingüística.
Poesía como herramienta cultural e identitaria	Lectura, análisis y creación de poemas individuales y colectivos (Sesiones 2 a 6), usando la poesía como vehículo para explorar la identidad personal, la memoria familiar y el vínculo con el español.
ELH y validación del repertorio lingüístico	Actividades que legitiman las variedades de español que trae el alumnado, como la creación de poemas sobre sus abuelos (Sesión 4) o la escritura de acrósticos con su nombre (Sesión 5), reforzando la valoración de su repertorio lingüístico.
Enfoque socioconstructivista y mediación docente	Actividades cooperativas como la creación de poemas colectivos con el folio giratorio (Sesión 6) o los juegos de dramatización de versos (Sesiones 2 y 3), en las que la interacción entre iguales y la guía del docente potencian el aprendizaje.
Principios psicopedagógicos y clima afectivo	Dinámicas que crean un ambiente de aula seguro, participativo y motivador, como las discusiones grupales sobre emociones (Sesiones 1 y 3) y los juegos que fomentan la expresión corporal y oral (Sesión 2).

Fuente: Elaboración Propia.

3. Estado de la cuestión

En los últimos años, la investigación sobre el español como lengua de herencia (ELH) ha experimentado un crecimiento sostenido, particularmente en el contexto europeo, donde se ha comenzado a reconocer la especificidad lingüística, identitaria y educativa de esta población estudiantil. Aunque el grueso de la literatura proviene del ámbito estadounidense, donde el fenómeno cuenta con una larga trayectoria y ha sido objeto de numerosos estudios empíricos, se observa un progresivo aumento de investigaciones centradas en el caso español y europeo. Estas nuevas aproximaciones no solo analizan las características lingüísticas del alumnado de herencia, sino que también exploran estrategias pedagógicas orientadas al mantenimiento del idioma, la afirmación identitaria y la inclusión cultural. En este marco, cobran especial relevancia los estudios que examinan la aplicación de metodologías activas, y en particular del Aprendizaje-Servicio (ApS), en la enseñanza del español como lengua de herencia, por su potencial para articular la dimensión lingüística con el compromiso social y la expresión personal.

Para la elaboración del presente estado de la cuestión se revisaron un total de 52 documentos académicos y recursos especializados, que incluyen artículos científicos, capítulos de libros, tesis de máster, guías pedagógicas y materiales didácticos publicados entre 1938 y 2025. Entre ellos, se encuentran tanto investigaciones clásicas de referencia (por ejemplo, Dewey, 1938; Piaget, 1972; Vygotsky, 1978) como estudios recientes específicos sobre el español como lengua de herencia (ELH) en Europa (Ferre-Pérez, 2024; Moreno-Fernández et al., 2025) y trabajos sobre metodologías activas aplicadas al ámbito educativo (Batlle, 2011, 2013).

La selección se realizó en función de su relevancia para el estudio del ELH, el desarrollo lingüístico, afectivo e identitario de los hablantes de herencia, y la aplicación de metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio (ApS) o el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El corpus incluye tanto investigaciones empíricas como propuestas didácticas y reflexiones teóricas, con especial atención a aquellos estudios que abordan el contexto europeo o que ofrecen comparaciones con el ámbito estadounidense.

Este estado de la cuestión se organiza en dos niveles complementarios:

1. Un recorrido cronológico, que permite situar el surgimiento y evolución del interés académico por el ELH desde los primeros estudios en Estados Unidos a inicios de los años 2000 hasta las aproximaciones recientes en Europa;
2. Una clasificación temática de los trabajos revisados, distribuidos en tres grandes bloques:
 - estudios descriptivos sobre las características lingüísticas de los hablantes de herencia;

- investigaciones sobre actitudes, identidades y dinámicas familiares en la transmisión del español;
- propuestas metodológicas activas orientadas al mantenimiento lingüístico, la afirmación identitaria y la competencia cultural.

Esta estructura busca ofrecer una visión sintética y crítica de la producción científica sobre ELH y metodologías activas, evitando repeticiones innecesarias y resaltando las aportaciones más significativas, así como los vacíos detectados en la literatura, que fundamentan la pertinencia del presente estudio.

3.1. Evolución histórica y surgimiento del interés por el ELH

El interés por el español como lengua de herencia (ELH) surge como un campo de estudio diferenciado a principios de los años 2000 en Estados Unidos, donde la comunidad hispanohablante constituye la minoría lingüística más numerosa. Los primeros estudios de Carreira (2004, 2012) y Potowski (2005, 2010, 2018) identificaron un grupo de aprendientes que, aunque socializados inicialmente en español en el hogar, desarrollaban una competencia desigual, con mayor dominio oral que escrito, dificultades en registros formales y actitudes ambivalentes hacia el idioma.

Estos trabajos contribuyeron a consolidar la noción de “hablante de herencia” y a distinguir sus características de los aprendientes de español como lengua extranjera. Potowski (2010) puso de relieve la importancia de crear programas específicos para estos estudiantes, mientras Fairclough (2012) describió la lucha por mantener el español frente a contextos de asimilación lingüística.

En Europa, la investigación sobre ELH es mucho más reciente. A partir de la segunda década del siglo XXI, coincidiendo con el incremento de familias hispanohablantes migrantes, se comenzaron a desarrollar estudios que abordan las necesidades de los niños que crecen en contacto con el español en casa, pero se escolarizan en otras lenguas (Parra, 2016, 2021; Sánchez Abchi & Menti, 2023). Moreno-Fernández et al. (2025) destacan que, en el contexto europeo, el fenómeno de ELH tiene características particulares debido a la diversidad de sistemas educativos y a la menor tradición de políticas bilingües respecto a Estados Unidos.

Un dato clave que refleja la magnitud del español como lengua de herencia en Europa es que casi la mitad de los hablantes de español en el continente, aproximadamente 4,2 millones de personas, viven fuera de España (FundéuRAE, 2023). Este fenómeno evidencia la creciente importancia del ELH y justifica la necesidad de investigaciones centradas en las especificidades lingüísticas, identitarias y educativas de estos aprendientes en países europeos como la República Checa (véase **Figura 4**).

Figura 4.

Noticia sobre hablantes de herencia en Europa



Fuente: <https://www.fundeu.es/noticia/casi-la-mitad-de-los-hablantes-de-espanol-en-europa-42-millones-viven-fuera-de-espana/>

Este recorrido histórico muestra cómo el ELH se ha ido configurando como objeto de estudio específico, con un creciente reconocimiento académico de la importancia de diseñar propuestas educativas diferenciadas.

3.2. Características lingüísticas y perfiles de los hablantes de ELH

Los hablantes de herencia presentan un perfil lingüístico marcado por la asimetría entre comprensión y producción: suelen dominar la comprensión oral y la expresión en registros informales, pero muestran vacíos significativos en la escritura, en el uso de registros académicos y en la gramática explícita (Martínez-Gibson, 2011; Montrul, 2008). Montrul (2016) subraya que estas diferencias no reflejan un déficit, sino las condiciones de adquisición: el contacto con el español es principalmente oral y limitado al entorno familiar.

Orejudo González (2025), en un estudio sobre morfosintaxis en niños con ELH en Castilla y León, evidencia errores en concordancia de género y número, interferencias léxicas y una tendencia a simplificar estructuras complejas, lo que coincide con los hallazgos de Montrul (2016) en otros contextos. Sin embargo, estos mismos trabajos destacan el conocimiento implícito de normas gramaticales y la riqueza de la competencia oral.

La variabilidad dialectal es otra característica distintiva: los niños de ELH en Europa pueden estar expuestos a diferentes variedades del español según la procedencia familiar (caribeña, andina, mexicana, etc.), lo que enriquece su repertorio, pero puede generar conflictos con el español estándar enseñado en el aula. Este aspecto ha sido poco estudiado en Europa y representa un desafío pedagógico relevante.

3.3. Factores afectivos, identitarios y transmisión familiar

Numerosas investigaciones señalan que el vínculo afectivo con la lengua y las actitudes familiares son factores determinantes en el mantenimiento del español. Montrul (2016) y Norton (2000) coinciden en que la motivación de los niños para usar y perfeccionar su español depende en gran medida de si perciben la lengua como un elemento valioso de su identidad y si la familia fomenta activamente su uso.

Ferre-Pérez (2024) destaca que la implicación de las familias bilingües en programas de ELH contribuye a reforzar el estatus del español como lengua de comunicación, afecto y transmisión cultural. Sin embargo, señala también que, cuando los padres priorizan la lengua del entorno social para evitar discriminación o para facilitar la integración, el español tiende a desplazarse progresivamente, afectando el desarrollo lingüístico y la identidad cultural de los niños.

El componente afectivo se convierte así en un factor central: el español no solo es un vehículo de comunicación, sino un símbolo de pertenencia y orgullo. Ignorar este componente puede conducir a enfoques educativos que perciben la competencia lingüística solo desde un prisma deficitario.

3.4. Propuestas didácticas basadas en metodologías activas

La revisión muestra un consenso sobre la eficacia de metodologías activas para enseñar ELH, en especial el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje-Servicio (ApS). Batlle (2011, 2013) define el ApS como una estrategia que permite al alumnado desarrollar competencias mientras contribuye a su comunidad.

Cassany (2003) y Editorial Difusión (2016) resaltan que el ABP favorece la implicación del alumnado al situarlo como protagonista de su proceso de aprendizaje, proponiendo tareas significativas como entrevistas, dramatizaciones o proyectos colaborativos. Camps (2014) señala que la escritura en proyectos activos desarrolla la competencia textual a través de la planificación, la revisión y la producción para destinatarios reales.

Estas metodologías permiten a los estudiantes practicar el idioma en situaciones auténticas, mejorando la fluidez, ampliando el vocabulario y fortaleciendo la seguridad comunicativa. Además, legitiman sus saberes previos, valorando sus experiencias familiares y culturales, lo que resulta esencial para evitar una visión de déficit sobre sus competencias lingüísticas.

3.5. Desarrollo de la competencia cultural e identitaria

El trabajo con la competencia cultural es indispensable en ELH, pues la lengua de herencia es un vínculo directo con la historia familiar y la memoria colectiva. Trujillo (2020) destaca que proyectos que invitan a los estudiantes a narrar sus vivencias o explorar tradiciones familiares fortalecen su autoestima lingüística y construyen un sentido de identidad bicultural. Paez Caro (2019) apunta que actividades como la creación de poemas sobre recuerdos o costumbres permiten resignificar la lengua como un patrimonio afectivo, no solo como una materia académica.

El Instituto Cervantes (2023) recomienda que los materiales didácticos para niños con ELH incluyan contenidos culturales cercanos a su experiencia y fomenten el intercambio de historias familiares. Esta perspectiva coincide con Colomer (2020) y Contreras (2019), quienes defienden que la lectura literaria debe propiciar la construcción de sentido y la conexión personal con los textos, y no limitarse a la decodificación.

En suma, las propuestas que vinculan el aprendizaje del español con la cultura familiar y comunitaria no solo desarrollan competencias lingüísticas, sino que refuerzan el sentido de pertenencia y la identidad cultural de los niños.

3.6. Evidencia empírica y estudios de caso

Las investigaciones empíricas ofrecen ejemplos de cómo las metodologías activas mejoran la competencia lingüística y la autoestima de los hablantes de ELH. Batlle (2013) documentó un proyecto de ApS en Cataluña, donde la producción de textos vinculados a campañas sociales permitió a los niños experimentar el español como herramienta de expresión pública, fomentando su implicación emocional.

Trujillo (2020) analizó un proyecto de ABP que consistía en elaborar antologías poéticas familiares, donde los niños desarrollaron competencias escritas mientras descubrían el valor simbólico del español como lengua de memoria. Ferre-Pérez (2024) analizó programas extraescolares que integraban la creación de libros de familia y talleres de narración, confirmando mejoras en la competencia lingüística y en la percepción del español como lengua de pertenencia.

En el ámbito estadounidense, Potowski (2005) mostró que actividades artísticas y colaborativas en el aula contribuyen al mantenimiento intergeneracional del idioma y al fortalecimiento de la identidad étnico-lingüística.

3.7. Síntesis crítica y vacíos detectados

El análisis de la literatura revela que, si bien existe un creciente interés por el ELH en Europa y se reconoce el valor de metodologías activas, los estudios siguen concentrándose en niveles de Secundaria y Educación Superior, dejando un vacío en etapas iniciales como Educación Primaria. Además, son muy escasas las investigaciones que combinen explícitamente Aprendizaje-Servicio y poesía como herramientas pedagógicas en ELH.

También falta documentación detallada sobre las dificultades prácticas que surgen durante la implementación de estas metodologías: resistencias del alumnado, carencia de formación específica del profesorado, adaptación de materiales o gestión del tiempo escolar. Este vacío impide comprender plenamente los retos reales de llevar estas propuestas al aula.

En este sentido, la propuesta didáctica que aquí se plantea, una intervención basada en la creación poética como forma de Aprendizaje-Servicio con alumnado de ELH en Educación Primaria, pretende contribuir a cubrir este vacío. El objetivo no es solo reforzar la competencia lingüística del alumnado, sino también ofrecer una vía para que el español adquiriera un valor expresivo, afectivo y comunitario. A través de la poesía, se busca que los estudiantes se reconozcan como sujetos lingüísticos legítimos, capaces de transformar su herencia en una herramienta viva de comunicación, memoria e identidad.

4. Propuesta didáctica

4.1. Marco Competencial y normativo de la propuesta

La presente propuesta didáctica se fundamenta en los principios pedagógicos y competencias recogidos en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) y el Real Decreto 157/2022, que establecen un modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias clave como eje del currículo. Según estas normas, dichas competencias configuran el perfil de salida del alumnado y permiten evaluar su progreso de forma integral.

En este sentido, la propuesta se alinea con el enfoque competencial europeo y nacional, orientando sus objetivos didácticos al desarrollo de habilidades comunicativas, expresivas, emocionales y sociales en niños y niñas hablantes de español como lengua de herencia. A continuación, la **Tabla 2** muestra la relación entre los objetivos de la propuesta y las competencias clave definidas en la normativa vigente.

Tabla 2.

Vinculación entre los objetivos didácticos y las competencias claves LOMLOE.

Objetivo didáctico	Competencias clave asociadas (RD 157/2022)	Descripción del vínculo pedagógico
Producir textos poéticos escritos en español para desarrollar la competencia expresiva y fortalecer el uso funcional del idioma.	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación lingüística (CCL) 	Favorece la expresión escrita, la estructuración del discurso, el uso creativo del léxico y el desarrollo metalingüístico
Interpretar textos poéticos propios y ajenos para explorar la dimensión emocional, estética e identitaria del lenguaje.	<ul style="list-style-type: none"> Conciencia y expresiones culturales (CEC) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) 	Potencia el vínculo emocional con la lengua y permite resignificar la identidad bilingüe y bicultural del alumnado
Evaluar el impacto de tareas poéticas en contextos reales para desarrollar el compromiso social y la comunicación con propósito.	<ul style="list-style-type: none"> Competencia social y cívica (CSC) Comunicación lingüística (CCL) 	Impulsa la agencia del alumno, la comunicación con propósito y el compromiso activo con su entorno

	<ul style="list-style-type: none"> Competencia en iniciativa personal (CEIEE) 	
Identificar y valorar las variedades lingüísticas del alumnado para promover el respeto a la diversidad y la conciencia plurilingüe.	<ul style="list-style-type: none"> Competencia plurilingüe (CP) Comunicación lingüística (CCL) 	Legitima las variedades dialectales, fomenta la conciencia intercultural y el respeto a la diversidad lingüística
Analizar la relación entre lengua, emoción e identidad para reforzar la autoestima lingüística y la pertenencia cultural.	<ul style="list-style-type: none"> Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) Conciencia y expresiones culturales (CEC) Comunicación lingüística (CCL) 	Trabaja el desarrollo personal, el empoderamiento comunicativo y la pertenencia a una comunidad lingüística plural

Fuente: Elaboración Propia a partir de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) y el Real Decreto 157/2022.

La propuesta responde además al mandato de la LOMLOE (art. 4) de garantizar una educación adaptada a la diversidad lingüística y cultural del alumnado, promoviendo prácticas pedagógicas que desarrollen tanto la expresión individual como la interacción social en contextos reales y cooperativos. El Real Decreto 157/2022, en su Anexo II (Objetivos de la etapa), establece entre sus fines el desarrollo de la competencia comunicativa en distintas lenguas, la educación en valores, la inclusión, la creatividad y la participación activa en proyectos culturales y comunitarios. Esta propuesta los integra de manera transversal a través de la poesía como herramienta de aprendizaje y transformación.

En coherencia con el enfoque competencial de la LOMLOE y del Real Decreto 157/2022, la presente propuesta también se alinea con los estándares internacionales definidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), específicamente con los descriptores del nivel B1. Este nivel, considerado umbral, establece que los aprendientes deben ser capaces de comprender y producir textos sobre temas familiares, expresar opiniones, describir experiencias personales y participar en interacciones comunicativas con cierta fluidez. A continuación, la **Tabla 3** muestra la correspondencia entre los objetivos didácticos de la propuesta y los descriptores del nivel B1 del MCER, evidenciando su aplicabilidad y coherencia en el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes de herencia.

Tabla 3.

Vinculación entre los objetivos didácticos de la propuesta y los descriptores del nivel B1 del MCER.

Objetivo didáctico de la propuesta	Descriptor MCER – Nivel B1	Correspondencia pedagógica
Producir textos poéticos escritos en español para desarrollar la competencia expresiva y fortalecer el uso funcional del idioma.	“Puede escribir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o de interés personal.”	La escritura de poemas permite trabajar la coherencia textual, el uso del léxico personal y la creatividad desde una perspectiva significativa.
Interpretar textos poéticos propios y ajenos para explorar la dimensión emocional, estética e identitaria del lenguaje.	“Puede comprender los puntos principales de textos claros sobre temas concretos y abstractos, siempre que sean familiares.”	La interpretación poética activa procesos de comprensión lectora profunda, análisis estilístico y reflexión personal.
Evaluar el impacto de tareas poéticas en contextos reales para desarrollar el compromiso social y la comunicación con propósito.	“Puede explicar y justificar brevemente sus opiniones y proyectos.”	Las actividades de aprendizaje-servicio implican reflexionar sobre el impacto de la lengua en la comunidad, argumentar ideas y participar activamente.
Identificar y valorar las variedades lingüísticas del alumnado para promover el respeto a la diversidad y la conciencia plurilingüe.	“Puede comparar y describir de forma sencilla aspectos culturales y lingüísticos de diferentes comunidades.”	El análisis de variedades dialectales refuerza la conciencia metalingüística y el respeto a la diversidad como valor educativo.
Analizar la relación entre lengua, emoción e identidad para reforzar la autoestima lingüística y la pertenencia cultural.	“Puede describir experiencias, sentimientos y reacciones de forma sencilla, conectando frases de forma lineal.”	La poesía se convierte en medio para expresar emociones, conectar experiencias personales y reforzar la identidad bilingüe.

Fuente: Elaboración propia a partir del MCER (Consejo de Europa, 2001/2018).

4.2. Objetivos didácticos

El objetivo didáctico general de esta propuesta es producir poemas de forma significativa como medio para desarrollar la competencia lingüística y cultural del alumnado, fortalecer su identidad como hablantes de herencia y generar un impacto positivo en su comunidad a través de una experiencia de aprendizaje-servicio.

A su vez, se presentan los siguientes objetivos específicos:

- Analizar vídeos, cartas y poemas para identificar sentimientos, expresiones lingüísticas y elementos poéticos significativos en la lengua de herencia.
- Utilizar herramientas digitales para ampliar el vocabulario poético y crear expresiones significativas en español adaptadas al nivel del alumnado.
- Combinar elementos lingüísticos, emocionales y expresivos para producir poemas personales y significativos, fortaleciendo la autoestima lingüística e identitaria.
- Interpretar y representar poemas mediante la entonación, el gesto y la expresión oral para valorar la importancia de comunicar sentimientos e ideas en la lengua de herencia.
- Construir y compartir producciones poéticas para fomentar la interacción intergeneracional y la participación en contextos de aprendizaje-servicio.
- Presentar poemas en comunidad para difundir la producción poética como estrategia de fortalecimiento de la identidad, la lengua de herencia y la cohesión social.

4.3. Descripción del contexto de intervención

La intervención se llevará a cabo en el Instituto Cervantes de Praga, dentro de un entorno educativo no formal pero institucionalizado, específicamente diseñado para la enseñanza del español como lengua extranjera y como lengua de herencia. Esta institución acoge regularmente actividades dirigidas a niños y jóvenes con diferentes niveles de contacto con el español, lo que la convierte en un espacio idóneo para implementar una propuesta de tipo cultural, creativo y comunitario.

En este caso, el público objetivo son niños hispanohablantes de herencia residentes en Praga, pertenecientes a familias de origen latinoamericano o español que mantienen el español como lengua de uso habitual o parcial en el hogar. A pesar de su exposición familiar a la lengua, su escolarización se desarrolla íntegramente en checo, lo cual limita sus oportunidades de formación sistemática en español y su contacto con el idioma en contextos sociales, culturales o públicos fuera del hogar.

Este tipo de contexto plantea desafíos específicos: los niños pueden mostrar una alta competencia oral pero importantes desigualdades en el dominio de la escritura, gramática o vocabulario, y suelen carecer de espacios donde utilizar el español con fines creativos, culturales y sociales. La ciudad de Praga ofrece oportunidades limitadas para el uso funcional del español fuera del hogar, lo que justifica la creación de una propuesta que visibilice y legitime esta lengua en la comunidad.

4.4. Grupo meta

El grupo meta al que se dirige esta propuesta está formado por cinco niños y siete niñas de entre diez y once años, residentes en la ciudad de Praga e inscritos en actividades para hablantes de español como lengua de herencia del Instituto Cervantes. Se trata de un alumnado que proviene de familias hispanohablantes y que ha adquirido el español de forma natural en el entorno familiar, aunque no ha recibido una escolarización formal y sistemática en esta lengua. Por tanto, presentan un dominio desigual del idioma, con un nivel B1 avanzado en comprensión y expresión oral, pero con un desarrollo menos consolidado en la expresión escrita, la ortografía y la gramática. Estos niños se encuentran escolarizados en el sistema educativo checo, lo que limita sus oportunidades de utilizar el español en contextos formales y públicos, así como de desarrollar su competencia escrita y su conciencia metalingüística.

Este perfil ha sido parcialmente contrastado mediante conversaciones informales con familias hispanohablantes residentes en Praga, quienes describen situaciones similares: en muchos casos, los niños manejan bien tanto el español como el checo, pero presentan interferencias léxicas y gramaticales derivadas de la convivencia de lenguas. Estas familias señalan que sus hijos, al narrar experiencias vividas en una lengua, pueden perder fluidez al intentar expresarlas en otra, ya sea porque el vocabulario no les viene de inmediato o porque realizan transferencias estructurales. También se evidencian dificultades específicas en la ortografía del español y una mayor lentitud al producir textos escritos, lo que confirma la necesidad de crear espacios didácticos donde el español adquiriera un uso funcional, creativo y emocional. La propuesta parte de estos conocimientos previos y de la motivación del alumnado por mantener el vínculo afectivo con la lengua de herencia, creando un espacio seguro, lúdico y significativo donde desarrollar sus capacidades.

4.5. Enfoque metodológico

La propuesta didáctica presentada en este trabajo se apoya en un enfoque metodológico plural, coherente con los principios comunicativos, afectivos y constructivistas que definen la enseñanza de lenguas en contextos contemporáneos. Integra diversas perspectivas pedagógicas y modelos de secuenciación didáctica que permiten atender tanto al desarrollo lingüístico como a las dimensiones identitaria, cultural y emocional del aprendizaje del español como lengua de herencia.

Se incorpora el modelo cognitivo de la escritura desarrollado por Flower y Hayes (1981), descrito en el marco teórico de este trabajo, que concibe la producción escrita como un proceso no lineal compuesto por planificación, textualización y revisión. Este enfoque considera la escritura como una actividad estratégica, en la que el escritor genera ideas, organiza mentalmente su contenido, redacta borradores y reflexiona sobre la forma y el sentido de sus textos. Aplicado al contexto del ELH, este modelo permite acompañar al alumnado en un proceso gradual de reflexión y mejora de sus producciones, respetando sus tiempos y saberes previos. En la propuesta, estas fases se concretan en actividades poéticas que

incluyen exploración de ideas, elaboración de borradores, retroalimentación afectiva y revisión colaborativa, fomentando así una escritura creativa y consciente.

Asimismo, se recogen ideas fundamentales de autores como Cassany (2003) y Camps (2014) en relación con la importancia de la reflexión metalingüística en el proceso de escritura, así como conceptos vinculados a la mediación lingüística planteados por Vygotsky (1978) y Donato (1994), que destacan la necesidad de apoyar al alumnado mediante andamiajes ajustados a sus competencias y ritmos de aprendizaje. Con ello, se adopta un posicionamiento teórico que combina la escritura como proceso reflexivo y la mediación docente como elemento clave para acompañar al estudiante, fomentando la conciencia y autonomía lingüísticas.

La propuesta se enmarca también en un enfoque comunicativo por tareas, siguiendo el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006), que sitúa el uso real de la lengua como eje del aprendizaje. El PCIC define este enfoque como aquel que parte de las necesidades comunicativas del alumnado y culmina en tareas significativas que exigen el uso integrado del idioma. En este sentido, la poesía se convierte en una tarea auténtica y expresiva, estructurada en microtareas interconectadas que conducen a la creación y difusión de poemas con impacto comunitario, en consonancia con la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS).

Asimismo, el diseño metodológico responde a los principios del constructivismo social, fundamentados en los aportes de Vygotsky (1978), Bruner (1983) y Dewey (1938), que conciben el aprendizaje como un proceso activo, socialmente mediado y situado culturalmente. Desde esta perspectiva, se parte de los conocimientos previos del alumnado y se promueve la colaboración y la interacción como motores del desarrollo cognitivo y lingüístico.

Por último, la propuesta se alinea con el enfoque afectivo y humanista, que reconoce la dimensión emocional como factor clave en el aprendizaje de lenguas, especialmente relevante en el ELH. Como destaca Trujillo (2020), legitimar la identidad lingüística del alumnado y reforzar su autoestima son aspectos esenciales para un aprendizaje profundo y significativo. En el plano metodológico, la propuesta se fundamenta en el Aprendizaje-Servicio (ApS) como eje central, al vincular el desarrollo competencial con la participación activa en experiencias significativas que generan impacto en el entorno. Esta metodología sitúa al alumnado como protagonista de su proceso de aprendizaje, permitiéndole aplicar sus conocimientos en contextos reales, construir productos con sentido y fortalecer su vínculo con la comunidad. Esta definición metodológica contribuye a garantizar la coherencia entre el marco teórico y el diseño de las actividades, evitando redundancias explicativas y reforzando el posicionamiento pedagógico adoptado en el trabajo.

En conjunto, este enfoque metodológico combina de manera coherente el modelo de Flower y Hayes (1981), el enfoque comunicativo por tareas del PCIC, los fundamentos del constructivismo y la pedagogía afectiva, así como la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS), ofreciendo un marco

integral para trabajar la lengua desde la creatividad, la emoción, la funcionalidad y la participación activa.

4.6 Temporización

La propuesta didáctica se desarrollará a lo largo de ocho semanas consecutivas, con una sesión semanal de noventa minutos, llevadas a cabo en el Instituto Cervantes de Praga. Esta temporalización permite un trabajo sostenido en el tiempo, ofreciendo la profundidad necesaria para que el alumnado pueda crear, revisar y presentar poemas con sentido personal y colectivo.

La primera sesión estará dedicada a introducir el proyecto, sensibilizar al alumnado sobre el valor del español como lengua de herencia y fomentar el trabajo cooperativo. Las siguientes sesiones (2 a 6) se centrarán en la lectura de modelos poéticos, la escritura guiada y creativa, y la elaboración progresiva de los textos. Las dos últimas sesiones (7 y 8) estarán orientadas a la culminación de la tarea final, que consistirá en la presentación pública de los poemas en un recital ante familiares y miembros de la comunidad.

Esta distribución temporal favorece la maduración de los textos, así como la implicación emocional y social del alumnado, permitiendo que vivan el español como una herramienta expresiva, afectiva y significativa. La **Figura 5** muestra el calendario de las sesiones de la propuesta didáctica.

Figura 5.

Calendario Propuesta Didáctica



Fuente: Elaboración Propia

4.7 Descripción de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica “Poemas que abrazan de corazón” nace en el marco de un proyecto de aprendizaje-servicio dirigido a niños y niñas de entre 10 y 11 años que cursan un taller de español como lengua de herencia en el Instituto Cervantes de Praga. Este proyecto tiene como finalidad fortalecer la identidad lingüística y emocional del alumnado a través de la poesía, fomentando el uso del español como lengua de comunicación significativa en su vida cotidiana y familiar, así como promover valores de empatía, solidaridad y respeto hacia las personas mayores.

La secuencia didáctica se organiza en ocho sesiones semanales de 60 minutos cada una, en las que se integran las cuatro destrezas lingüísticas con un enfoque competencial, trabajando de manera explícita la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión e interacción oral y la expresión e interacción escrita.

Las actividades han sido diseñadas para partir de la experiencia emocional del alumnado, abordando temas como la soledad de las personas mayores, el valor de los vínculos intergeneracionales y la importancia de la expresión poética como herramienta de comunicación afectiva y social. Para ello, se ha optado por una metodología activa, participativa y lúdica, en la que se prioriza el aprendizaje cooperativo, la creación de un clima afectivo positivo y la integración de recursos digitales y materiales manipulativos.

El presente manual para el docente contiene la descripción detallada de cada sesión, incluyendo los objetivos específicos, contenidos, procedimientos y procesos de evaluación. La propuesta se completa con instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, diseñados para valorar el progreso lingüístico, emocional y social del alumnado a lo largo de la secuencia didáctica.

4.7.1 Material para el profesor

FICHA TÉCNICA		
GRUPO META	El grupo meta está compuesto por cinco niños y siete niñas de entre diez y once años, de nacionalidad checa o binacional, con origen familiar hispanohablante. Estudiantes en contexto no formal, cursando un taller de español como lengua de herencia en modalidad presencial, impartido por el Instituto Cervantes de Praga.	
NIVEL	El nivel del grupo meta es un nivel B1 según el MCER, con mayor competencia en la comprensión y producción oral, y dificultades en el registro escrito, ortografía y estructuración textual.	
TEMPORIZACIÓN	La propuesta se organiza en 8 sesiones de 60 minutos, distribuidas en 8 semanas. (1 sesión semanal). Las dos últimas sesiones estarán dedicadas a la lectura y presentación de los poemas.	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar vídeos, cartas y poemas para identificar sentimientos, expresiones lingüísticas y elementos poéticos significativos en la lengua de herencia. • Utilizar herramientas digitales para ampliar el vocabulario poético y crear expresiones significativas en español adaptadas al nivel del alumnado. • Combinar elementos lingüísticos, emocionales y expresivos para producir poemas personales y significativos, fortaleciendo la autoestima lingüística e identitaria. • Interpretar y representar poemas mediante la entonación, el gesto y la expresión oral para valorar la importancia de comunicar sentimientos e ideas en la lengua de herencia. • Construir y compartir producciones poéticas para fomentar la interacción intergeneracional y la participación en contextos de aprendizaje-servicio. • Presentar poemas en comunidad para difundir la producción poética como estrategia de fortalecimiento de la identidad, la lengua de herencia y la cohesión social. 	
CONTENIDOS	Gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> - El presente de indicativo para describir personas y sentimientos básicos. - Frases exclamativas e interrogativas para expresarse oralmente. - Oraciones simples para crear versos poéticos.
	Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario de sentimientos y emociones: alegría, tristeza, soledad, cariño, esperanza. - Léxico para la descripción de personas significativas (abuelo/a, amigo/a, vecino/a). - Palabras clave para la poesía (poema, verso, rima, estrofa). - Expresiones para valorar y comunicar sentimientos.

	Funcionales	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar sentimientos tras escuchar un vídeo o leer una carta. - Describir a personas queridas y significativas para cada estudiante. - Crear y organizar versos para comunicar sentimientos. - Participar en debates para valorar la importancia de la poesía en la comunicación.
	Pragmáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar sentimientos y opiniones de manera clara y respetuosa en gran grupo y en equipos. - Participar en actividades de interacción para construir poemas en colaboración. - Utilizar la entonación y la comunicación no verbal para interpretar y representar poemas. - Adecuarse al registro poético para comunicar sentimientos significativos.
	Culturales	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la importancia de la poesía para comunicar sentimientos en la familia y la comunidad. - Valorar la lengua de herencia como vehículo de comunicación para expresarse y construir lazos con otras personas. - Apreciar la importancia de la poesía para visibilizar y acompañar la experiencia vital de las personas mayores
	Textuales	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura e identificación de elementos básicos en un poema (versos, rimas, estrofas). - Creación de poemas cortos adaptados al nivel lingüístico y expresivo del estudiante. - Utilización de diferentes estructuras poéticas guiadas para comunicar sentimientos e ideas. - Participación en actividades de creación poética colectiva para responder a estímulos emocionales y contextos significativos.

GUÍA DIDÁCTICA		
SESIÓN 1		
ACTIVIDAD 1 “Mirar con el corazón”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> Identificar emociones y expresiones lingüísticas que reflejan la soledad en personas mayores a partir de un vídeo. Reflexionar sobre situaciones de soledad y cómo actuar para acompañar a quienes la sufren. 	
CONTENIDOS	Gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> Uso del presente de indicativo para expresar estados de ánimo y opiniones.
	Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario relacionado con emociones básicas: soledad, tristeza, compañía, alegría. Palabras y expresiones sencillas para describir sentimientos.
	Funcionales	<ul style="list-style-type: none"> Describir cómo se siente uno mismo o cómo cree que se sienten otras personas. Expresar opiniones y percepciones sobre imágenes y vídeos.
	Pragmáticos	<ul style="list-style-type: none"> Participar en un debate en gran grupo respetando los turnos de palabra. Escuchar activamente a los compañeros y reaccionar a sus aportaciones.
	Culturales	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre la realidad de la soledad en personas mayores como tema social y cultural. Conectar la reflexión con valores como el respeto, la empatía y la importancia de acompañar a los demás.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión oral Expresión e interacción oral 	
AGRUPAMIENTO	Gran grupo	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fotografía proyectada que representa la soledad. ✓ Vídeo sobre la soledad de las personas mayores. ✓ Pizarra digital. 	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> La primera sesión comienza con un momento de acogida para crear un ambiente cómodo y cercano en el aula. El profesor recibe al alumnado al entrar y les pregunta cómo están y cómo les ha ido el día, con el fin de establecer una conexión inicial y garantizar que todos se sientan atendidos y seguros antes de comenzar. Una vez se haya bajado el filtro afectivo y se haya conseguido un clima de confianza, el docente apaga las luces para crear una atmósfera íntima y proyecta en la pizarra digital una fotografía que transmite soledad. Se invita al alumnado a observarla en silencio durante unos segundos. A continuación, el profesor plantea una serie de preguntas para guiar la reflexión inicial: ¿Qué os transmite esta fotografía?, ¿En 	

		<p><i>qué situaciones os habéis sentido así?, ¿Qué soléis hacer cuando os sentís de esta manera?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor facilita un turno de palabra para que todos los estudiantes que lo deseen expresen en voz alta su percepción y comparta experiencias personales. Todas las aportaciones quedan recogidas en la pizarra para visibilizarlas y valorar la participación de cada estudiante. - Tras esta primera interacción, el profesor introduce la actividad uno de la sesión. Explica al alumnado que a continuación van a visualizar un vídeo que muestra la soledad de las personas mayores para pensar juntos qué acciones podrían llevarse a cabo para cambiar esta situación. Apaga nuevamente las luces para garantizar la inmersión y proyecta el vídeo en la pizarra digital. - Durante la proyección pregunta: <i>¿Hay palabras o expresiones que llamen vuestra atención?</i> - Al finalizar la proyección, invita al alumnado a reflexionar de manera conjunta a través de preguntas guiadas: <i>¿Cómo os habéis sentido después de ver el vídeo?, ¿Qué podríamos hacer para cambiar esta situación de abandono?</i> - El profesor anota todas las ideas y sugerencias en la pizarra para visibilizarlas y construir, junto con el alumnado, una aproximación crítica y empática al tema. - Durante esta puesta en común, además, presenta e introduce vocabulario clave que haya surgido durante el vídeo para garantizar que todos entienden los conceptos básicos, fortaleciendo tanto la comprensión oral como la expresión oral.
ACTIVIDAD 2 “Descubre el poema escondido”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Leer cartas poéticas para identificar palabras que riman. • Comprender qué es un poema y su función como medio para expresar sentimientos. 	
CONTENIDOS	Gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> - Uso del presente de indicativo para describir y expresar sentimientos simples. - Reconocimiento de estructuras básicas en oraciones poéticas (sujeto + verbo + complemento).
	Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario relacionado con emociones y sentimientos (alegría, tristeza, cariño, soledad). - Léxico poético básico: verso, rima, estrofa
	Funcionales	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender y expresar sentimientos a través de un texto poético. - Leer en voz alta con entonación adecuada para transmitir emociones.

	Pragmáticos	<ul style="list-style-type: none">- Respetar los turnos de palabra durante la lectura y el debate.- Reconocer el poema como forma cultural y social de expresión emocional.
	Culturales	<ul style="list-style-type: none">- Introducción a la poesía como herramienta de comunicación emocional.- Valorar la poesía como medio para compartir sentimientos y acompañar a otras personas, especialmente mayores
	Textuales	<ul style="list-style-type: none">- Lectura comprensiva de cartas-poemas breves.- Subrayado de palabras que riman como estrategia de análisis textual.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión oral▪ Comprensión escrita▪ Expresión e interacción oral	
AGRUPAMIENTO	Parejas	
MATERIALES	✓ Cartas-poemas para cada pareja	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">- A continuación, se realiza la transición hacia la segunda actividad. El profesor presenta al alumnado una serie de cartas que han llegado a su casa y que pertenecen a personas mayores que viven en una residencia de ancianos.- Expresa que no sabe quién las ha escrito e invita a la clase a ayudarle a leerlas para intentar averiguarlo. Lee una de las cartas en voz alta, prestando especial atención a la entonación, al ritmo y a la velocidad para que los estudiantes perciban la musicalidad y la expresividad del texto.- Al finalizar la lectura, pregunta al gran grupo: <i>¿Sabéis qué es lo que acabo de leer?</i>- Tras escuchar las respuestas, escribe la palabra “Poema” en la pizarra en gran tamaño e introduce una breve explicación adaptada al nivel del alumnado para que entiendan qué es un poema y para qué sirve.- A continuación, organiza a la clase en parejas y reparte una copia de la carta-poema a cada pareja para que la lean de manera conjunta. Les pide que la lean y que subrayen todas las palabras que riman para trabajar la conciencia fonológica y poética.	
ACTIVIDAD 3 “Cazadores de rimas”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Ampliar el vocabulario poético a partir de las rimas identificadas.• Fomentar la colaboración en la búsqueda de nuevas palabras que riman.	
CONTENIDOS	Gramaticales	<ul style="list-style-type: none">- Consolidación del presente de indicativo para ampliar expresiones relacionadas con sentimientos y descripciones sencillas.
	Léxicos	<ul style="list-style-type: none">- Léxico poético: ampliación de vocabulario con palabras nuevas que riman.

		<ul style="list-style-type: none">- Vocabulario relacionado con emociones, para construir versos sencillos.
	Funcionales	<ul style="list-style-type: none">- Ampliar el vocabulario mediante la búsqueda de palabras que rimen.- Utilizar nuevas palabras en un contexto poético sencillo.
	Pragmáticos	<ul style="list-style-type: none">- Fomentar el trabajo colaborativo en parejas o pequeños grupos para compartir descubrimientos léxicos.- Respetar los turnos de palabra y la escucha activa durante la puesta en común.
	Culturales	<ul style="list-style-type: none">- Comprender la poesía como una herramienta para jugar con el lenguaje y expresar emociones.- Valorar el proceso de creación poética como forma de comunicación cultural.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión escrita▪ Expresión e interacción escrita▪ Expresión e interacción oral	
AGRUPAMIENTO	Parejas	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">✓ Dispositivos electrónicos con acceso al diccionario de rimas “Cronopista”✓ Tarjetas para escribir las nuevas palabras.	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">- Una vez marcado el texto, el profesor presenta a la clase la aplicación “Cronopista Diccionario de Rimass” y explica cómo funciona para que cada pareja pueda investigar otras palabras similares que rimen con las seleccionadas.- Pregunta: “¿Qué palabras suenan similares? ¿Por qué?”. El alumnado introduce en la aplicación las palabras subrayadas para obtener otras similares y así trabajar la ampliación de vocabulario poético.- Tras esta búsqueda, cada pareja recibe unas tarjetas en blanco donde deben escribir las nuevas palabras encontradas junto a las que estaban en la carta original.- Se realiza una puesta en común en gran grupo para que todas las parejas compartan las palabras encontradas, fortaleciendo la colaboración y la interacción oral.	
ACTIVIDAD 4 “¿Puede un poema cambiar el mundo?”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Reflexionar sobre la capacidad de la poesía para comunicar sentimientos y transformar situaciones de abandono.	
	Léxicos	<ul style="list-style-type: none">- Léxico emocional para hablar sobre sentimientos y situaciones de abandono: rima, soledad, compañía, cariño.
	Funcionales	<ul style="list-style-type: none">- Formular opiniones y reflexiones sobre el papel de la poesía para comunicar emociones.- Argumentar ideas en un contexto de debate reflexivo.

	Pragmáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el pensamiento crítico a través de la reflexión grupal. - Respetar las opiniones de los demás y construir un discurso colectivo.
	Culturales	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la poesía como medio para sensibilizar sobre situaciones sociales (soledad de mayores). - Reflexionar sobre la importancia del lenguaje y la creatividad para generar cambios positivos en la sociedad.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión e interacción oral. 	
AGRUPAMIENTO	Gran grupo	
MATERIALES	✓ Pizarra digital	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - La sesión concluye con una actividad de metacognición en la que el profesor plantea al alumnado una pregunta para la reflexión crítica y la toma de conciencia: <i>¿Creéis que a través de la rima podemos ayudar a cambiar la situación de abandono de los ancianos?</i> - El profesor facilita la participación de todos y concluye destacando la importancia de la rima como vehículo para comunicar sentimientos y transmitir musicalidad poética, valorando todas las aportaciones para cerrar la sesión de manera significativa y cargada de intención. 	

PROCESO DE EVALUACIÓN SESIÓN 1	
Evaluación diagnóstica <p>Se llevará a cabo al inicio de la sesión mediante una lluvia de ideas y preguntas abiertas en gran grupo, con el fin de identificar los conocimientos previos del alumnado sobre las emociones relacionadas con la soledad y su capacidad para expresarlas en lengua de herencia. Para ello, se utilizará una lista de cotejo diagnóstica en la que se registrarán las respuestas espontáneas y el vocabulario inicial del alumnado.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación: se promoverá al finalizar la sesión mediante un tique de salida, en el que el alumnado responderá de forma breve a preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué palabra nueva has aprendido hoy? • ¿Cómo te has sentido al reflexionar sobre la soledad? • ¿Qué parte de la actividad te ha gustado más? ▪ Coevaluación: se fomentará durante la puesta en común en gran grupo, especialmente en la Actividad 3, donde los alumnos compartirán las palabras que han encontrado y valorarán las aportaciones de sus compañeros, desarrollando su capacidad crítica y la valoración positiva del trabajo ajeno. 	
Herramientas e instrumentos de evaluación	<p>Registro anecdótico: para anotar observaciones significativas sobre actitudes, interacciones y progresos del alumnado durante la sesión.</p> <p>Tique de salida: como instrumento para recoger la percepción del alumnado sobre su propio aprendizaje y estado emocional al finalizar la sesión.</p>

SESIÓN 2		
ACTIVIDAD 1 “Velocidad de rimas”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">Reconocer palabras que riman a partir de un juego dinámico.Asociar imágenes con sonidos similares para desarrollar la conciencia fonológica de forma lúdica.	
CONTENIDOS	Gramaticales	- Uso del presente de indicativo en instrucciones y vocabulario sencillo.
	Léxicos	- Palabras básicas que riman: vocabulario cotidiano adaptado a su nivel.
	Funcionales	- Relacionar palabras e imágenes que comparten sonidos.
	Pragmáticos	- Participar respetando las normas del juego y los turnos de los compañeros.
	Culturales	- Valorar el juego como una forma de aprender y socializar en el aula.
	Textuales	<ul style="list-style-type: none">Asociación oral y visual de palabras e imágenes que comparten rima.Reconocimiento de parejas de palabras que riman como elemento textual básico en poesía.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">Comprensión oralExpresión e interacción oral	
AGRUPAMIENTO	Gran grupo y equipos.	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">✓ Imágenes proyectadas o tarjetas con palabras que riman.✓ Pizarra digital.✓ Matamoscas	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">La segunda sesión comienza con una actividad destinada a activar y consolidar los conocimientos adquiridos sobre el vocabulario poético en la clase anterior.El profesor organiza al alumnado en dos equipos para fomentar la participación y la interacción.A continuación, proyecta en la pizarra digital dos imágenes que representan vocabulario utilizado en las rimas trabajadas anteriormente. El profesor pronuncia en voz alta una palabra (por ejemplo, “diamante”) y cada equipo, con un estudiante representante de un matamoscas, debe golpear la imagen correspondiente a la palabra que rima (en este caso, la imagen de un guante frente a otra de un conejo).El estudiante que acierte primero gana un punto para su equipo. Se aumenta de manera gradual la dificultad para garantizar que todos participen y para adaptarse al nivel del alumnado. Al golpear la imagen correcta, cada estudiante pronunciará la palabra en voz alta para garantizar la práctica de la expresión oral y la correcta pronunciación.Esta actividad integra el movimiento kinestésico, la percepción visual y la práctica de la producción oral para garantizar un aprendizaje activo y significativo.	
ACTIVIDAD 2 “Explota el verso”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">Reconocer y escribir versos simples a partir de un dictado lúdico.	

	<ul style="list-style-type: none">Mejorar la atención auditiva y la escritura.	
CONTENIDOS	Gramaticales	- Estructuras simples en presente en los versos dictados.
	Léxicos	- Léxico poético sencillo para la creación de versos breves.
	Funcionales	- Escribir correctamente los versos dictados. - Leer en voz alta con entonación.
	Pragmáticos	- Participar de forma ordenada durante la actividad de dictado.
	Culturales	- Reconocer la poesía como forma de comunicación oral y escrita.
	Textuales	- Escucha y reproducción escrita de versos breves como modelo de texto poético.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">Comprensión oralComprensión escritaExpresión e interacción oralExpresión e interacción escrita	
AGRUPAMIENTO	Gran grupo e individual.	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">✓ Globos con versos en su interior.✓ Agujas y lápiz.	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">A continuación, se lleva a cabo un dictado explosivo para continuar trabajando la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión escrita y la expresión oral en un mismo contexto significativo.El profesor introduce globos de colores en los que previamente ha colocado pequeños papeles con versos de los poemas trabajados en la sesión anterior.Por turnos, cada estudiante escoge un globo, lo explota y lee en voz alta el verso que aparece en el papel. El resto de la clase, mientras tanto, escucha atentamente para copiar correctamente el texto dictado.El alumno que lee el verso en voz alta tendrá que copiarlo en la pizarra. De esta manera, la comprensión oral se desarrolla al escuchar y discriminar correctamente cada palabra, la comprensión escrita al interpretar y copiar el verso, la expresión escrita al representar de manera gráfica el texto, y la expresión oral al leerlo para el resto del grupo.	
ACTIVIDAD 3 “¡Cámaras y acción!”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">Representar versos a través de gestos, expresiones y entonación.Identificar la importancia de la comunicación no verbal en la poesía.	
	Léxicos	- Vocabulario expresivo presente en los versos.
	Funcionales	- Expresar emociones mediante gestos, entonación y comunicación no verbal.
	Pragmáticos	- Coordinarse en equipo para representar un verso de forma creativa.
	Culturales	- Comprender la poesía como manifestación artística que combina palabras y gestos.

	Textuales	- Relación entre el contenido del verso y la forma de interpretarlo (gestos, entonación).
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión oral.▪ Comprensión escrita.▪ Expresión e interacción oral.▪ Expresión e interacción escrita.	
AGRUPAMIENTO	Pequeños grupos	
MATERIALES	✓ Versos copiados en la actividad anterior.	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">- La tercera actividad consiste en realizar una representación escénica de uno de los versos que han copiado en la actividad anterior.- Organizados en equipos, los estudiantes escogen un verso para dramatizarlo, apoyándose en gestos, expresiones faciales y entonación adecuada para representar la intención poética y emocional de cada texto.- El resto de la clase observa e intenta adivinar a qué verso hacen referencia, promoviendo tanto la comprensión interpretativa como la comunicación no verbal.- Esta experiencia servirá para ir preparando al alumnado para la siguiente sesión, donde trabajarán de manera explícita la expresión de sentimientos y la importancia de la entonación.	
ACTIVIDAD 4 “¿Cómo hablamos con nuestro cuerpo?”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Reflexionar sobre el valor de los gestos y la entonación para expresar emociones en la poesía.	
	Funcionales	- Formular opiniones y reflexionar sobre la importancia de la entonación y la comunicación no verbal.
	Pragmáticos	- Respetar opiniones diferentes durante la reflexión en gran grupo.
	Culturales	- Comprender que la poesía necesita voz, entonación y gestos para transmitir emociones de manera efectiva.
	Textuales	- Reflexión sobre la forma en que la presentación oral del texto influye en su significado.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Expresión e interacción oral	
AGRUPAMIENTO	Gran grupo	
MATERIALES	✓ Pizarra	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">- La sesión concluye con una actividad de reflexión y conversación guiada en gran grupo para valorar la importancia de la entonación y del lenguaje no verbal en la comunicación de sentimientos e ideas.- El profesor plantea la pregunta: <i>¿Es importante expresarnos no solo con la palabra, sino también con nuestro tono de voz, nuestro rostro y nuestro cuerpo?</i>- A través de esta reflexión, los estudiantes toman conciencia de la relevancia de estos elementos para comunicar emociones de manera eficaz y para enriquecer tanto la experiencia poética como la comunicación humana en general.	

PROCESO DE EVALUACIÓN SESIÓN 2	
Evaluación formativa Durante el desarrollo de las actividades, se realizará una observación continua y sistemática del alumnado para valorar su progreso en la identificación de palabras que riman, la correcta escritura de versos dictados y la dramatización con gestos y entonación. El docente utilizará registros anecdóticos para recoger evidencias relevantes, como la creatividad, la expresividad y la implicación en las actividades grupales.	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación: se fomentará al finalizar la sesión, mediante un ticket de salida en el que el alumnado reflexionará sobre su participación y sus aprendizajes, respondiendo a preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué palabra que rima recuerdas de hoy? ○ ¿Cómo te sentiste al dramatizar un verso? ▪ Heteroevaluación: el docente llevará a cabo la evaluación del alumnado mediante la observación directa y el uso de una lista de cotejo específica para esta sesión, en la que se registrarán indicadores como la participación, la precisión en la identificación y escritura de rimas, y la expresividad en la dramatización. 	
Herramientas e instrumentos de evaluación	<p>Cuadro de observación diagnóstica: para registrar el conocimiento previo del alumnado sobre rima y emociones.</p> <p>Hoja de seguimiento: diseñada para anotar indicadores como atención en el dictado, identificación correcta de rimas y calidad de las dramatizaciones.</p> <p>Termómetro emocional: recurso gráfico que permitirá al alumnado autoevaluar su implicación y estado emocional tras la sesión, fomentando la metacognición y la conciencia emocional.</p>

SESIÓN 3		
ACTIVIDAD 1 “Volvemos a sentir”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">Reflexionar sobre los sentimientos que genera el vídeo de la soledad al volver a verlo.Compartir emociones y vocabulario emocional en gran grupo.	
CONTENIDOS	Gramaticales	- Uso del presente de indicativo para describir y expresar emociones.
	Léxicos	- Vocabulario relacionado con sentimientos y emociones (soledad, tristeza, alegría, esperanza).
	Funcionales	- Describir sentimientos personales a partir de un estímulo audiovisual.
	Pragmáticos	- Participar en una conversación grupal respetando turnos y escuchando a los compañeros.
	Culturales	- Reflexionar sobre la soledad como problema social que afecta a las personas mayores.
	Textuales	- Interpretar un texto audiovisual (vídeo) como medio para expresar y reconocer emociones.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">Comprensión oral.Expresión e interacción oral.	
AGRUPAMIENTO	Gran grupo.	
MATERIALES	✓ Vídeo sobre la soledad de los mayores (proyectado en pizarra digital).	
DURACIÓN	10 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">La tercera sesión comienza con una actividad destinada a recuperar e integrar los aprendizajes emocionales trabajados en las sesiones anteriores.El profesor invita al alumnado a recordar y volver a visualizar el vídeo utilizado en la primera sesión para retomar la experiencia inicial y conectarla con lo trabajado hasta el momento.Una vez finalizado el visionado, plantea una serie de preguntas para guiar la reflexión en gran grupo: <i>¿Qué emociones habéis sentido al volver a ver el vídeo?, ¿Qué os transmite?, ¿Alguien ha sentido tristeza?</i>El docente facilita que todas las intervenciones queden reflejadas en la pizarra para visibilizar la variedad de sentimientos expresados y valorar todas las aportaciones.	
ACTIVIDAD 2 “El árbol poético de las emociones”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">Redactar mensajes poéticos cortos sobre emociones en hojas de papel.Colaborar para construir un mural colectivo: “El árbol poético de las emociones”.	
CONTENIDOS	Gramaticales	- Construcción de frases simples en presente para expresar un mensaje poético.
	Léxicos	- Palabras emocionales relacionadas con sentimientos identificados en el vídeo.
	Funcionales	- Redactar mensajes cortos con intención poética.

	Pragmáticos	- Compartir en grupo y respetar el turno de palabra.
	Culturales	- Comprender la poesía como herramienta para expresar sentimientos y reflexionar.
	Textuales	- Producción de mensajes poéticos breves como unidad textual significativa.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión escrita▪ Expresión e interacción oral▪ Expresión e interacción escrita	
AGRUPAMIENTO	Individual y gran grupo	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">✓ Plantillas en forma de hoja de árbol.✓ Mural para pegar las hojas.	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">- A continuación, con todas las emociones expresadas por el alumnado, se desarrolla la primera actividad de la sesión: la creación de un mural colectivo denominado Árbol poético de las emociones.- El profesor reparte a cada estudiante una plantilla de hoja de árbol para que escriba en ella un mensaje poético asociado a la emoción que más le haya marcado.- Una vez escrita, cada estudiante comparte su hoja con el resto de la clase y la cuelga en el mural para construir un mapa visual de todas las emociones trabajadas.	
ACTIVIDAD 3 “El dado de las emociones”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Montar un dado de emociones en equipo.• Relacionar emociones con palabras poéticas del banco creado.	
CONTENIDOS	Gramaticales	- Uso del presente en frases simples para expresar emociones.
	Léxicos	- Palabras poéticas clasificadas por emoción (del banco de palabras).
	Funcionales	- Clasificar palabras según la emoción que representan.
	Pragmáticos	- Trabajar de forma colaborativa en pequeños grupos para construir el dado.
	Culturales	- Relacionar emociones con el lenguaje poético como forma de expresión cultural.
	Textuales	- Organización de palabras emocionales en un dado como recurso textual lúdico.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión oral▪ Comprensión escrita▪ Expresión e interacción oral▪ Expresión e interacción escrita	
AGRUPAMIENTO	Pequeños grupos.	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">✓ Plantilla para montar el dado.✓ Banco de palabras poéticas.	
DURACIÓN	10 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">- Tras esta fase de activación, la clase pasa a la siguiente actividad, donde los estudiantes trabajarán en equipos para crear un dado poético que servirá de herramienta de inspiración para la escritura.- El profesor organiza al alumnado en pequeños grupos y les entrega una plantilla de dado para montar.	

	<ul style="list-style-type: none">- Explica que cada cara representará una de las emociones trabajadas en la reflexión inicial.- Para acompañar esta actividad, les facilita una ficha de apoyo con un banco de palabras e ideas poéticas para cada emoción, que les servirá para construir expresiones significativas. Por ejemplo: para el miedo, <i>oscuridad, temblor, noche, frío</i>; para la alegría, <i>luz, sol, canto, abrazo</i>, y así sucesivamente para cada emoción trabajada.	
ACTIVIDAD 4 “Creamos versos”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Crear versos poéticos a partir del lanzamiento del dado.• Expresar emociones de forma creativa.	
CONTENIDOS	Gramaticales	- Construcción de frases cortas con estructura coherente para crear versos.
	Léxicos	- Uso de vocabulario del banco de palabras para expresar emociones.
	Funcionales	- Escribir versos que transmitan sentimientos a partir de una emoción seleccionada.
	Pragmáticos	- Compartir creaciones poéticas en grupo fomentando la escucha activa.
	Culturales	- Valorar la poesía como herramienta para expresar y compartir emociones.
	Textuales	- Composición de versos como unidad textual significativa con sentido poético.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Expresión e interacción oral▪ Expresión e interacción escrita	
AGRUPAMIENTO	Pequeños grupos.	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">✓ Dados de emociones.✓ Plantillas para escribir versos.	
DURACIÓN	10 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">- Una vez construido el dado poético y con el banco de palabras a la vista, la clase realiza la cuarta actividad, enfocada en la creación guiada de versos poéticos.- Por turnos, un estudiante de cada equipo lanza el dado para obtener una de las emociones trabajadas. El equipo consulta el banco de palabras correspondiente y construye un verso poético a partir de esos elementos, escribiéndolo en una plantilla preparada para ello.- El profesor acompaña y orienta esta fase para garantizar que todos participen, ayudándoles a organizar ideas y a construir expresiones significativas adaptadas a su nivel lingüístico.	
ACTIVIDAD 5 “Nuestro primer poema”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Unir los versos de cada grupo para formar un poema colectivo.• Compartir el poema con el resto de la clase.	
CONTENIDOS	Gramaticales	- Combinación de frases simples para formar un texto cohesionado.
	Léxicos	- Léxico emocional y poético trabajado en actividades anteriores.
	Funcionales	- Organizar versos para construir un poema colectivo con introducción, desarrollo y cierre.

	Pragmáticos	- Colaborar en equipo para elaborar un texto común.
	Culturales	- Reflexionar sobre el proceso creativo grupal como experiencia de aprendizaje compartido.
	Textuales	- Construcción de un poema colectivo como texto estructurado con sentido completo.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión oral ▪ Comprensión escrita ▪ Expresión e interacción oral ▪ Expresión e interacción escrita 	
AGRUPAMIENTO	Pequeños grupos y gran grupo.	
MATERIALES	✓ Folio giratorio para escribir el poema colectivo.	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - La última actividad de la sesión consiste en la composición de un poema colectivo mediante la técnica del folio giratorio. Partiendo de los versos creados en la actividad anterior, cada equipo se organiza alrededor de un folio donde irán escribiendo, por turnos, los diferentes versos que conformarán el poema final. - El profesor orienta esta producción guiada para garantizar que el texto resultante presente una estructura coherente: un primer verso introductorio para presentar la emoción, dos o tres versos para desarrollarla con detalles poéticos e imágenes significativas, y un último verso para cerrar con una reflexión. - Al finalizar, cada equipo recita en voz alta su poema para toda la clase, promoviendo la expresión oral, la entonación poética y la valoración de la creación literaria como experiencia compartida. - Esta tercera sesión concluye con una pequeña reflexión final donde el profesor invita al alumnado a valorar la importancia de la poesía para comunicar sentimientos e ideas, fomentando la conexión emocional y lingüística. 	

PROCESO DE EVALUACIÓN SESIÓN 3	
Evaluación formativa	
<p>A lo largo de todas las actividades, se aplicará una evaluación formativa mediante la observación directa de la colaboración en el montaje del dado de emociones, la selección de palabras y la creación de versos. Se registrarán evidencias en una hoja de seguimiento grupal para valorar habilidades como la cooperación, el respeto y la creatividad, ofreciendo retroalimentación inmediata para reforzar los logros y guiar mejoras.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación: se promoverá al concluir la sesión con un mural de emociones, en el que cada alumno colocará un adhesivo indicando cómo se ha sentido durante la actividad creativa, fomentando la metacognición y la expresión de sentimientos. ▪ Coevaluación: se desarrollará durante la puesta en común del poema colectivo, donde los grupos valorarán positivamente los versos de otros, destacando aspectos como la originalidad, el vocabulario utilizado y la capacidad para expresar emociones. ▪ Heteroevaluación: el docente llevará a cabo una observación sistemática del proceso grupal e individual, utilizando una hoja de seguimiento para evaluar indicadores como la participación, la cooperación en el grupo, la creatividad en la composición y la calidad de la expresión oral. 	

Herramientas e instrumentos de evaluación	<p>Sociograma inicial: para analizar la participación y el nivel de expresión emocional al inicio de la sesión.</p> <p>Hoja de seguimiento grupal: para registrar indicadores como la calidad de la cooperación, la creatividad en la creación de versos y el uso del vocabulario emocional.</p> <p>Mural de emociones: recurso visual que permitirá al alumnado autoevaluar su experiencia emocional y su implicación en la sesión de manera gráfica y significativa.</p>
--	---

SESIÓN 4											
ACTIVIDAD 1 “Una persona especial”											
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Describir a su abuelo o abuela a partir de una fotografía. • Compartir en gran grupo características y anécdotas que refuercen el vínculo afectivo 										
CONTENIDOS	<table border="1"> <tr> <td>Gramaticales</td><td> <ul style="list-style-type: none"> - Uso del presente para describir a personas queridas. - Estructuras básicas: “Se llama...”, “Es...”, “Le gusta...”. </td></tr> <tr> <td>Léxicos</td><td> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario descriptivo para características físicas y de personalidad. - Palabras relacionadas con actividades cotidianas y gustos de los abuelos. </td></tr> <tr> <td>Funcionales</td><td> <ul style="list-style-type: none"> - Describir personas cercanas a partir de una fotografía. - Presentar en voz alta descripciones personales. </td></tr> <tr> <td>Culturales</td><td> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la importancia de los abuelos como parte de la familia y la transmisión de valores </td></tr> <tr> <td>Textuales</td><td> <ul style="list-style-type: none"> - Producción de descripciones breves con estructura simple y coherente. </td></tr> </table>	Gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> - Uso del presente para describir a personas queridas. - Estructuras básicas: “Se llama...”, “Es...”, “Le gusta...”. 	Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario descriptivo para características físicas y de personalidad. - Palabras relacionadas con actividades cotidianas y gustos de los abuelos. 	Funcionales	<ul style="list-style-type: none"> - Describir personas cercanas a partir de una fotografía. - Presentar en voz alta descripciones personales. 	Culturales	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la importancia de los abuelos como parte de la familia y la transmisión de valores 	Textuales	<ul style="list-style-type: none"> - Producción de descripciones breves con estructura simple y coherente.
Gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> - Uso del presente para describir a personas queridas. - Estructuras básicas: “Se llama...”, “Es...”, “Le gusta...”. 										
Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario descriptivo para características físicas y de personalidad. - Palabras relacionadas con actividades cotidianas y gustos de los abuelos. 										
Funcionales	<ul style="list-style-type: none"> - Describir personas cercanas a partir de una fotografía. - Presentar en voz alta descripciones personales. 										
Culturales	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la importancia de los abuelos como parte de la familia y la transmisión de valores 										
Textuales	<ul style="list-style-type: none"> - Producción de descripciones breves con estructura simple y coherente. 										
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión oral. ▪ Comprensión escrita. ▪ Expresión e interacción oral. ▪ Expresión e interacción escrita. 										
AGRUPAMIENTO	Gran grupo										
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fotos de los abuelos o abuelas traídas por los alumnos. ✓ Pizarra digital para anotar ideas. 										
DURACIÓN	15 minutos										
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - La cuarta sesión comienza con una actividad de activación y contextualización para crear un ambiente cómodo y significativo para el alumnado. - El profesor proyecta en la pizarra digital una fotografía de su propio abuelo o abuela y plantea al gran grupo preguntas abiertas para guiar la reflexión inicial: <i>¿Qué veis en esta fotografía?, ¿Quién creéis que es?, ¿Os recuerda a alguien?</i> - A continuación, presenta a la persona retratada explicando detalles básicos de su vida, como su nombre y sus gustos. A través de esta presentación, ofrece al alumnado un modelo de descripción oral, destacando expresiones clave para comunicar características físicas, gustos, hábitos y sentimientos hacia la persona retratada. - Tras esta presentación, cada estudiante comparte con la clase la fotografía de su propio abuelo o abuela que ha traído de casa. - El profesor reparte una plantilla de descripción guiada para garantizar que todos dispongan de una estructura clara para organizar su texto. Esta plantilla incluye espacios para anotar datos básicos, gustos, hábitos. 										
ACTIVIDAD 2 “Un poema para una persona especial”											
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir un poema breve dedicado a su abuelo o abuela. • Expresar emociones y sentimientos de gratitud y cariño. 										

CONTENIDOS	Gramaticales	- Revisión y uso de estructuras simples para expresar afecto en frases cortas.
	Léxicos	- Vocabulario afectivo: palabras de cariño y aprecio. - Léxico relacionado con sentimientos positivos hacia personas mayores.
	Funcionales	- Redactar un poema breve dedicado a un abuelo o abuela. - Expresar sentimientos con palabras sencillas y emotivas.
	Pragmáticos	- Respetar el trabajo de los compañeros y escuchar sus producciones.
	Textuales	- Composición de un poema breve como texto lírico con estructura coherente.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Expresión e interacción oral.▪ Expresión e interacción escrita.	
AGRUPAMIENTO	Individual y gran grupo.	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">✓ Plantilla para escribir el poema.✓ Lápices y colores para decorar el poema.	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">- A continuación, en la actividad 2, partiendo de la descripción realizada en la actividad anterior, el profesor invita al alumnado a transformar estos detalles en un poema significativo para su abuelo o abuela. Para ello, reparte una segunda plantilla de escritura poética que ofrece un esquema claro para crear un texto adaptado a su nivel lingüístico y expresivo. El profesor ofrece un modelo en la pizarra para guiar el proceso y plantea a los estudiantes que piensen en:<ul style="list-style-type: none">Un primer verso para nombrar al abuelo/a: (Ej. “A ti, abuelo querido”)Dos o tres versos para destacar cualidades. (Ej. “A ti que te gusta...”)Un último verso para cerrar con una expresión de cariño o agradecimiento (Ej. “Siempre te llevaré en mi corazón”).- Durante esta fase, el profesor acompaña al alumnado para ayudarles a encontrar expresiones significativas, adaptadas a su nivel lingüístico. Se promueve la revisión conjunta para garantizar que cada estudiante pueda expresarse con corrección y expresividad.- Una vez finalizados los poemas, cada estudiante recita en voz alta su texto para la clase.- El profesor ofrece pautas para practicar la entonación, la expresividad y la comunicación no verbal, promoviendo que cada estudiante viva la experiencia de comunicar con un propósito significativo.	
ACTIVIDAD 3 ¿Cómo me siento?		

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre las emociones experimentadas al escribir y compartir el poema. Fomentar la empatía y el respeto hacia los mayores mediante la exploración de sus emociones historias y experiencias personales. 	
CONTENIDOS	Gramaticales	- Uso de frases sencillas en presente para expresar emociones y reflexiones.
	Léxicos	- Vocabulario relacionado con emociones experimentadas durante la actividad (alegría, orgullo, gratitud).
	Funcionales	- Formular opiniones y reflexionar sobre los sentimientos generados al crear un poema
	Pragmáticos	- Participar en la reflexión colectiva respetando el turno de palabra y las opiniones de los demás.
	Culturales	- Reflexionar sobre el valor emocional de expresar sentimientos hacia las personas mayores.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión oral. Comprensión escrita. Expresión e interacción oral. Expresión e interacción escrita. 	
AGRUPAMIENTO	Gran grupo	
MATERIALES	✓ Pizarra para anotar ideas principales.	
DURACIÓN	10 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> La sesión concluye con la actividad 3, que trata de una reflexión final a través de la diana de autoevaluación. El profesor invita al alumnado a participar en una conversación guiada para valorar la experiencia, lanzando la pregunta: <i>¿Cómo te sientes al crear un poema para alguien que quieres?</i> Esta reflexión tiene como objetivo fomentar la metacognición, valorar la importancia de la poesía para comunicar sentimientos y fortalecer tanto la autoestima lingüística como la vinculación afectiva hacia la lengua de herencia. 	

PROCESO DE EVALUACIÓN SESIÓN 4

Evaluación formativa

Durante el desarrollo de las actividades, se realizará una evaluación formativa basada en la observación directa de la participación en la descripción oral de los abuelos, la redacción del poema dedicado y la reflexión final. Se registrarán evidencias en un diario de aula para valorar la implicación, la calidad expresiva y la actitud respetuosa del alumnado. Se proporcionará retroalimentación inmediata para reforzar sus producciones y mejorar el uso del vocabulario afectivo.

- **Autoevaluación:** al finalizar la sesión, el alumnado completará una diana de autoevaluación, en la que valorará su implicación, la calidad de su poema y su participación en la reflexión, marcando en diferentes áreas su percepción de logros y aspectos a mejorar.
- **Coevaluación:** se promoverá durante la lectura de los poemas en gran grupo, animando a los compañeros a destacar cualidades positivas de los poemas de los demás, fomentando la empatía y el reconocimiento mutuo.

Herramientas e instrumentos de evaluación	<p>Diario de aula: para recoger observaciones cualitativas sobre la implicación, el respeto y la calidad de las producciones orales y escritas.</p> <p>Diana de autoevaluación: recurso gráfico dividido en las áreas: “He participado activamente”, “He escrito un poema bonito”, “He escuchado a mis compañeros” y “He reflexionado sobre el valor de querer a los abuelos”, que permitirá al alumnado valorar de forma visual y sencilla su propio desempeño.</p>
--	--

SESIÓN 5		
ACTIVIDAD 1 “¿Cómo somos?”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">Reconocer y valorar cualidades positivas propias y de los compañeros.Fomentar la autoestima y la valoración del grupo.	
CONTENIDOS	Gramaticales	- Uso del presente de indicativo para describir cualidades de los compañeros.
	Léxicos	- Adjetivos calificativos positivos: amable, divertido, generoso, valiente, creativo, etc.
	Funcionales	- Describir cualidades de uno mismo y de los compañeros.
	Culturales	- Fomentar la autoestima y el respeto mutuo como valores esenciales en la convivencia
	Textuales	- Construcción de listas de adjetivos como texto descriptivo breve.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">Comprensión oral.Comprensión escrita.Expresión e interacción oral.Expresión e interacción escrita.	
AGRUPAMIENTO	Gran grupo	
MATERIALES	✓ Pizarra con los nombres del alumnado.	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">La quinta sesión comienza con una actividad introductoria destinada a trabajar la identidad personal y a valorar la importancia de la autoestima lingüística y cultural en la lengua de herencia.El profesor escribe en la pizarra todos los nombres de los estudiantes y plantea al gran grupo la pregunta: “¿De quién son estos nombres?”Se espera que todos respondan que esos nombres les pertenecen, pero a continuación el profesor guía la reflexión hacia un nivel más significativo al indicar que un mismo nombre puede pertenecer a diferentes personas y que lo que distingue a cada estudiante no es solo su nombre, sino también sus cualidades personales.Para fomentar esta reflexión, el profesor señala cada nombre en la pizarra e invita al resto del grupo a responder a la pregunta: “¿Qué hace especial a esta persona?” y “¿Cómo es?”De este modo, cada estudiante recibe una serie de adjetivos y cualidades positivas aportadas por el grupo, que serán anotadas junto a su nombre en la pizarra.Al finalizar esta puesta en común, cada estudiante copia junto a su nombre en su cuaderno todas las cualidades destacadas por el grupo para construir un mapa de identidad positiva.	
ACTIVIDAD 2 “Collage poético”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">Crear un collage poético que represente la propia identidad.Expresar gustos, intereses y cualidades personales.	

	Léxicos	- Palabras relacionadas con aficiones, objetos favoritos y cualidades personales.
	Funcionales	- Seleccionar palabras e imágenes que representen la identidad propia.
	Culturales	- Reconocer la diversidad como elemento enriquecedor en la clase.
	Textuales	- Elaboración de un collage como texto visual que refleja la identidad personal.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión escrita.▪ Expresión e interacción oral.	
AGRUPAMIENTO	Individual.	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">✓ Revistas, fotos✓ Tijeras y pegamento✓ Cartulinas para el collage	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">- A continuación, para reforzar esta conexión entre la palabra escrita, la imagen y la identidad personal, se desarrolla la segunda actividad de la sesión: la creación de un collage poético.- El profesor proporciona al alumnado una amplia variedad de revistas con diferentes tipos de ilustraciones y palabras.- Se les invita a seleccionar, recortar y organizar aquellos elementos, palabras, dibujos e imágenes, que sientan que representan quiénes son, qué les gusta y qué les define.- El profesor guía al alumnado en la selección de elementos significativos para construir una representación visual de su identidad.	
ACTIVIDAD 3 “Un acróstico con mi nombre”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Redactar un acróstico con el propio nombre para destacar cualidades personales.	
CONTENIDOS	Gramaticales	- Construcción de frases simples para completar un acróstico.
	Léxicos	- Vocabulario de adjetivos y cualidades positivas.
	Funcionales	- Escribir un acróstico para describirse.
	Culturales	- Reflexionar sobre la importancia de conocerse a uno mismo.
	Textuales	- Creación de un acróstico como texto poético breve.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión escrita.▪ Expresión e interacción escrita.	
AGRUPAMIENTO	Individual	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">✓ Plantilla acróstico✓ Colores para decorar	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">- A continuación, con el material trabajado en el collage, la clase pasa a la tercera actividad: la creación de un acróstico poético con su nombre.- El profesor muestra en la pizarra un modelo de acróstico creado a partir de su propio nombre para servir de referencia y garantizar que todos entienden la estructura poética.	

	<ul style="list-style-type: none">- A partir de este ejemplo, cada estudiante desarrolla un acróstico con su nombre, utilizando adjetivos y expresiones significativas para representar las cualidades personales trabajadas en la primera actividad y reflejadas en el collage poético.- El profesor ofrece orientación para garantizar que todos encuentren expresiones adaptadas a su nivel lingüístico y para fomentar la creatividad, ayudándoles a organizar ideas	
ACTIVIDAD 4 “Somos especiales”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Presentar el collage y el acróstico a la clase.• Reforzar la autoestima y el respeto por las diferencias.	
CONTENIDOS	Gramaticales	- Uso del presente para presentar información personal.
	Funcionales	- Presentar la propia identidad en un discurso breve.
	Culturales	- Reconocer y valorar la diversidad en la identidad de cada alumno.
	Textuales	- Presentación oral como discurso breve y organizado.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión oral.▪ Comprensión escrita.▪ Expresión e interacción oral.▪ Expresión e interacción escrita.	
AGRUPAMIENTO	Gran grupo	
MATERIALES	✓ Collages y acrósticos creados.	
DURACIÓN	10 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">- La clase concluye con una puesta en común en gran grupo, donde cada estudiante presenta su collage y su acróstico al resto de la clase.- Al finalizar, el profesor plantea una pregunta de reflexión para cerrar la sesión: “¿Cómo te sientes al representar quién eres a través de la poesía?”- Esta reflexión final tiene como objetivo valorar la importancia de la poesía para construir, comunicar y celebrar la identidad personal e interpersonal.- Esta sesión concluye preparando al alumnado para la última fase de la propuesta (la Sesión 6), donde tendrán la oportunidad de compartir todas las herramientas poéticas adquiridas para responder a las personas mayores.	

PROCESO DE EVALUACIÓN SESIÓN 5	
Evaluación formativa	
<p>Se llevará a cabo de forma continua durante las actividades de elaboración del collage y del acróstico, mediante la observación directa del alumnado, registrando su implicación, originalidad y capacidad para describirse de manera positiva. La retroalimentación será inmediata, orientando la selección de vocabulario adecuado y la organización de las producciones escritas y visuales.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación: se aplicará al concluir la sesión mediante un breve cuestionario reflexivo adaptado, en el que los alumnos responderán a preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué has aprendido sobre ti mismo hoy? ○ ¿Qué cualidades te gustan más de ti? 	

	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo te has sentido al compartir tu collage? ▪ Coevaluación: se fomentará durante la presentación de los collages y acrósticos, invitando a los compañeros a comentar de forma respetuosa y positiva sobre el trabajo de los demás, reforzando la valoración mutua y el reconocimiento. ▪ Heteroevaluación: el docente realizará una observación sistemática mediante una rúbrica específica para la sesión, valorando indicadores como la creatividad en el collage, el uso correcto del vocabulario en el acróstico y la claridad en la presentación oral.
Herramientas e instrumentos de evaluación	<p>Cuestionario de autoevaluación reflexivo: con preguntas adaptadas para que el alumnado valore sus propios aprendizajes y sentimientos sobre la actividad.</p> <p>Rúbrica de evaluación: para valorar aspectos como creatividad, vocabulario, claridad en la exposición y respeto hacia los compañeros.</p> <p>Registro fotográfico: para documentar las producciones de los alumnos (collages y acrósticos) como evidencia del aprendizaje y recurso para reflexionar posteriormente.</p>

SESIÓN 6		
ACTIVIDAD 1 “Viaje al pasado”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">Recordar los aprendizajes, sentimientos y actividades de sesiones anteriores.Reflexionar sobre los temas trabajados: la soledad, la poesía y el acompañamiento.	
	Léxicos	- Vocabulario relacionado con emociones (alegría, tristeza, compañía, esperanza) y actividades realizadas (leer, escribir, reflexionar).
	Funcionales	- Recordar y describir actividades y emociones trabajadas en sesiones anteriores.
	Culturales	- Reflexionar sobre el acompañamiento emocional como valor social.
	Textuales	- Producción de discursos orales breves sobre recuerdos y aprendizajes.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">Comprensión oral.Expresión e interacción oral.	
AGRUPAMIENTO	Gran grupo.	
MATERIALES	✓ Pizarra para anotar ideas	
DURACIÓN	10 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">La clase comienza con una actividad introductoria y de preparación para el encuentro, y se trabaja etapa de preescritura, en la que el profesor invita al alumnado a recuperar todas las experiencias trabajadas a lo largo de la secuencia didáctica.Se hace una puesta en común para retomar las ideas clave que han surgido en actividades anteriores: sentimientos expresados en los vídeos, cartas recibidas de los mayores, elementos poéticos trabajados y el propósito final de la tarea.El profesor pregunta al alumnado “¿Qué recordáis de las cartas? ¿Qué sentimientos expresaban?”A continuación, se plantean las siguientes preguntas para guiar esta fase: “¿Qué queremos comunicar a los mayores?”, “¿Qué sentimientos queremos transmitir?”, “¿Qué palabras o expresiones poéticas hemos utilizado que podrían ayudarnos?”El alumnado comparte ideas y sentimientos para construir un mapa inicial de significados.	
ACTIVIDAD 2 “Diseñamos nuestro poema”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">Planificar en grupo el contenido y la estructura del poema final dirigido a los mayores.	
CONTENIDOS	Gramaticales	- Construcción de oraciones simples en presente para planificar.
	Léxicos	- Vocabulario emocional: palabras para expresar sentimientos positivos y acompañamiento.
	Funcionales	- Planificar colectivamente un texto poético.
	Pragmáticos	- Negociar ideas y llegar a acuerdos en equipo.

	Textuales	- Planificación de un texto poético breve con estructura inicial.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión oral.▪ Comprensión escrita.▪ Expresión e interacción oral.▪ Expresión e interacción escrita.	
AGRUPAMIENTO	Pequeños grupos	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">✓ Plantillas de planificación del poema.✓ Lápices y rotuladores.	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">- A continuación, llega la etapa de planificación, donde los estudiantes organizados en equipos reciben una plantilla de planificación para organizar las ideas del poema en una estructura clara.- Esta planificación se centra en aspectos clave como qué emoción desean transmitir, a quién va dirigido el poema y qué palabras significativas quieren incluir, retomando vocabulario trabajado en sesiones anteriores.- El docente ofrece un modelo como inspiración, no como una plantilla cerrada, con el fin de acompañar la reflexión del grupo y fomentar la expresión personal. Aunque se pueden sugerir ideas sobre cómo organizar el texto, no se impone una estructura fija de estrofas o rimas, ya que el objetivo es priorizar la creación poética como acto de sentido, conexión y libertad expresiva. La estructura no es el eje central de esta actividad, sino el mensaje, la vivencia compartida y el vínculo con la lengua de herencia.- El profesor ofrece un modelo para guiar esta fase, donde cada equipo determina:<ul style="list-style-type: none">○ El tema central del poema (ejemplo: la importancia de sentirse acompañados).○ El vocabulario clave a incluir (palabras significativas trabajadas en sesiones anteriores).○ El esquema de rimas o versos a utiliza.○ El número aproximado de estrofas y versos para garantizar que todos participen en la creación.	
ACTIVIDAD 3 “Poetas en acción”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Escribir en grupo un primer borrador del poema final.• Utilizar el vocabulario emocional trabajado en sesiones previas.	
CONTENIDOS	Gramaticales	- Uso del presente en frases para expresar sentimientos y deseos.
	Léxicos	- Vocabulario relacionado con emociones, acompañamiento y palabras poéticas.
	Funcionales	- Redactar versos poéticos siguiendo un esquema.
	Pragmáticos	- Colaborar en equipo para redactar un texto común.
	Culturales	- Entender la poesía como forma de transmitir afecto y cuidado.
	Textuales	- Producción de un poema breve con introducción, desarrollo y cierre.

DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión oral.▪ Comprensión escrita.▪ Expresión e interacción oral.▪ Expresión e interacción escrita.	
AGRUPAMIENTO	Pequeños grupos	
MATERIALES	✓ Plantillas para el borrador del poema	
DURACIÓN	15 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">- Tras la planificación, comienza la etapa de textualización, donde cada equipo empieza a darle forma escrita al poema en una plantilla de borrador proporcionada por el profesor.- Se anima al alumnado a explorar el lenguaje poético en su dimensión estética, emocional y simbólica, valorando la musicalidad, la evocación y la voz personal por encima de la corrección formal. El estilo de escritura poético se concibe aquí como una forma de mirar y decir el mundo, que permite jugar con el significado, sugerir sensaciones y construir una expresión genuina de las emociones.- Se observa que todos los miembros participen en la creación de al menos un verso para garantizar la colaboración e implicación de todos.	
ACTIVIDAD 4 “Detectives de poemas”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Revisar el poema para mejorar vocabulario, estructura y rima.• Preparar el poema para su presentación final.	
	Funcionales	- Editar un texto para mejorar claridad, rima y coherencia.
	Pragmáticos	- Aplicar sugerencias del grupo para mejorar el poema.
	Textuales	- Revisión y edición de un texto poético para perfeccionar el mensaje.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión oral.▪ Comprensión escrita.▪ Expresión e interacción oral.▪ Expresión e interacción escrita.	
AGRUPAMIENTO	Pequeños grupos.	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">✓ Plantillas con el borrador del poema.✓ Diccionarios o banco de palabras.	
DURACIÓN	10 minutos	
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">- Una vez redactado el borrador, llega la etapa de revisión. En esta fase, cada equipo relee su poema con una doble mirada: por un lado, evalúan si el texto transmite la emoción y el mensaje deseado, si conserva la musicalidad poética trabajada y si refleja la experiencia emocional compartida; por otro lado, consideran la claridad, coherencia y expresividad del poema desde el punto de vista del lector-oyente.- El profesor ofrece una plantilla de revisión con criterios básicos adaptados al nivel lingüístico del alumnado (claridad de ideas, adecuación al vocabulario poético, cohesión entre los versos, expresividad en la entonación).- Cada pareja o grupo presenta su versión borrador al gran grupo. Tras la lectura, se abre un breve espacio de retroalimentación oral en el que compañeros y docente pueden hacer sugerencias	

	<p>constructivas, destacando logros y proponiendo mejoras. El énfasis está en la reflexión colectiva y en el aprendizaje compartido, no en la corrección normativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posteriormente, los equipos vuelven a trabajar sobre sus textos para realizar una reescritura que integre las valoraciones recibidas. Esta fase de reescritura es fundamental, ya que permite al alumnado experimentar la revisión como parte del proceso creativo y desarrollar conciencia metalingüística. - Paralelamente, el docente introduce una breve práctica de recitación en pequeños grupos, donde se ensayan aspectos prosódicos y paraverbales propios del poema: entonación, pausas, ritmo, volumen, gestualidad. Estas prácticas refuerzan la competencia comunicativa global y preparan al alumnado para la presentación final en la sesión con los mayores. - El profesor concluye la actividad destacando el valor del proceso de mejora y del trabajo colaborativo, señalando que esta fase de edición y recitado constituye un paso clave en la preparación para el encuentro de la sesión 7
--	--

PROCESO DE EVALUACIÓN SESIÓN 6	
<p>Evaluación formativa</p> <p>Durante las actividades de planificación, redacción, revisión y presentación del poema, se aplicará una evaluación formativa mediante la observación directa del trabajo en equipo, la calidad de las propuestas y la participación activa. Se registrarán evidencias en un diario de aula que permitirá documentar el progreso del grupo y de cada alumno. Se ofrecerá retroalimentación constante para guiar la mejora del borrador hasta la versión final.</p> <p>Evaluación sumativa</p> <p>Al finalizar la sesión, se evaluará la consecución de los objetivos mediante la calidad del poema colectivo final y la presentación oral del mismo. Se valorará especialmente el uso adecuado del vocabulario emocional, la coherencia y creatividad en los versos y la capacidad para expresar sentimientos de forma clara y respetuosa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación: se fomentará al terminar la sesión mediante una breve reflexión escrita, en la que los alumnos responderán preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué he aprendido creando el poema colectivo? ○ ¿Cómo me he sentido trabajando en equipo? ○ ¿Qué aportación mía al poema me ha gustado más? ▪ Heteroevaluación: el docente llevará a cabo la evaluación mediante una escala de observación diseñada para la sesión, registrando indicadores como la cooperación en grupo, el vocabulario utilizado, la coherencia del poema y la calidad de la presentación oral. 	
<p>Herramientas e instrumentos de evaluación</p>	<p>Escala de observación grupal: para valorar indicadores como la participación, la calidad de los versos, la cohesión del poema y la expresividad en la presentación.</p> <p>Reflexión escrita individual: breve ficha donde cada alumno plasmará sus aprendizajes, emociones y percepción sobre el trabajo en equipo, fomentando la metacognición y la valoración personal del proceso.</p>

SESIÓN 7		
TAREA FINAL “Poemas que abrazan el corazón”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> Recitar los poemas creados como respuesta a las cartas recibidas de los mayores, generando un intercambio afectivo y significativo. Comunicar sentimientos a través de la lectura expresiva, cuidando la entonación, el ritmo y el volumen para transmitir emociones de forma clara. Fomentar la empatía, el respeto y el diálogo intergeneracional mediante la interacción directa con los residentes de la residencia de mayores. 	
	Gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> Uso del presente para expresar emociones y opiniones durante la recitación y el diálogo. Estructuras básicas de cortesía y respeto para saludar, presentarse y agradecer.
	Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario emocional trabajado en las sesiones. Léxico poético: palabras clave presentes en los poemas creados por el alumnado.
	Funcionales	<ul style="list-style-type: none"> Presentar y leer un poema en voz alta con entonación adecuada. Formular preguntas abiertas para interactuar con los mayores. Responder a las preguntas de los mayores.
	Pragmáticos	<ul style="list-style-type: none"> Participar respetando los turnos de palabra durante la videollamada. Mostrar interés, empatía y escucha activa hacia los comentarios de los mayores.
	Culturales	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la importancia de la comunicación intergeneracional para acompañar emocionalmente a las personas mayores. Valorar la poesía como medio para transmitir afecto y fortalecer lazos sociales en la comunidad.
	Textuales	<ul style="list-style-type: none"> Producción oral de textos poéticos. Comprensión oral de las respuestas y comentarios de los mayores durante el intercambio.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión oral. Comprensión escrita. Expresión e interacción oral. Expresión e interacción escrita. 	
AGRUPAMIENTO	<p>Gran grupo durante la bienvenida, el saludo y el cierre del encuentro.</p> <p>En parejas o en pequeños grupos para la presentación de los poemas.</p> <p>Individual para las reflexiones finales al compartir cómo se han sentido.</p>	
MATERIALES	✓ Poemas finales.	

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dispositivos electrónicos: ordenador con cámara y micrófono, proyector o pizarra digital. ✓ Decoración del aula: carteles, murales o collages creados en sesiones anteriores.
DURACIÓN	<p>60 minutos distribuidos en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 10 minutos: presentación inicial y contextualización del encuentro por parte del profesor. ❖ 40 minutos: presentación de los poemas y diálogo con los mayores tras cada lectura. ❖ 10 minutos: cierre del encuentro con un agradecimiento colectivo y reflexión breve del alumnado sobre la experiencia vivida.
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - La clase comienza con una breve presentación inicial en la que el profesor recibe al alumnado y presenta de nuevo el contexto de la actividad: - <i>“Hoy vamos a compartir nuestro poema con la residencia de mayores para responder a las cartas que recibimos al inicio de esta experiencia. Es un momento para comunicar nuestro cariño y valorar la importancia de expresarnos en nuestra lengua para acompañar a otras personas”.</i> - Se recuerda al alumnado la importancia de la entonación, la expresividad y la actitud de respeto al momento de comunicar para garantizar que la presentación del poema sea clara, emotiva y significativa. - Antes de realizar la videollamada, se dedica un breve momento al ensayo: un voluntario lee en voz alta una estrofa de su poema frente al grupo como práctica colectiva. Este ejercicio permite repasar aspectos prosódicos como el ritmo, las pausas y la entonación, y genera un espacio de contención y confianza antes del encuentro real. El profesor ofrece una retroalimentación breve y afectuosa, centrada en la intención comunicativa del mensaje y en la forma de transmitir emociones de manera auténtica y respetuosa. - Se realiza la llamada por Zoom a la residencia de mayores para crear un encuentro en directo. El profesor introduce al grupo y presenta al alumnado y al centro para garantizar un clima de cordialidad y confianza. - Se organiza al alumnado para que, en parejas o en pequeños grupos, reciten los poemas trabajados en sesiones anteriores. Se les recuerda que deben: <ul style="list-style-type: none"> • Hablar con calma y entonación clara para comunicar sentimientos. • Mirar a la pantalla para crear contacto visual y mostrar afecto. • Participar respetando los turnos de palabra para garantizar que todos tengan la oportunidad de expresarse. - Tras la recitación de cada poema, se invita a los miembros de la residencia a responder al alumnado, expresando lo que han sentido al escuchar los versos. El profesor facilita esta interacción con preguntas abiertas y adaptadas al contexto:

	<p><i>“¿Cómo os habéis sentido al escuchar estos poemas?”</i> <i>“¿Qué mensaje os llega de lo que habéis escuchado?”</i> <i>“¿Qué les diríais a estos chicos y chicas?”</i></p> <p>- Una vez finalizada la interacción, la clase concluye con una conversación guiada para valorar la experiencia, donde el profesor plantea preguntas para fomentar la reflexión metacognitiva y afectiva:</p> <p><i>“¿Cómo te has sentido al comunicar tu poema a otras personas?”</i> <i>“¿Por qué crees que la poesía es importante para acompañar y comunicar sentimientos?”</i> <i>“¿Qué te llevas de esta experiencia para futuras ocasiones?”</i></p>
--	---

PROCESO DE EVALUACIÓN SESIÓN 7	
<p>Evaluación sumativa</p> <p>La evaluación en esta sesión será de carácter sumativo e incluirá dos instrumentos complementarios. Por un lado, se valorará el desempeño del alumnado durante la recitación e interacción con los mayores, atendiendo a criterios como la expresividad, la claridad comunicativa, el uso del lenguaje poético y la actitud empática. Por otro lado, se recogerá una reflexión individual a través de tickets de salida, en los que cada estudiante expresará cómo ha vivido la experiencia, qué ha sentido al compartir su poema y qué aprendizajes personales y lingüísticos se lleva del proceso. Ambos instrumentos permitirán al docente obtener una visión global del progreso del alumnado en términos lingüísticos, emocionales y comunicativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación: Se fomentará mediante un tique de salida, en el que el alumnado responderá de forma breve a preguntas que le ayuden a reflexionar sobre su experiencia, como: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué palabra nueva o expresión te gustó más usar hoy? - ¿Cómo te sentiste al recitar tu poema para los mayores? - ¿Qué parte del encuentro te hizo sentir más orgulloso/a? <p>Este instrumento permitirá al alumnado tomar conciencia de su aprendizaje y emociones al concluir la sesión.</p> ▪ Heteroevaluación: El docente evaluará de manera sistemática el desarrollo individual y grupal, utilizando una lista de cotejo específica para registrar indicadores como: <ul style="list-style-type: none"> - Participación y actitud durante la videollamada. - Calidad de la lectura del poema. - Habilidades comunicativas en el intercambio con los mayores. - Respeto, empatía y adecuación en la interacción 	
<p>Herramientas e instrumentos de evaluación</p>	<p>Lista de cotejo: para registrar indicadores como participación activa, claridad en la lectura, respeto en la interacción y expresividad.</p> <p>Registro anecdótico: para anotar observaciones cualitativas sobre la actitud, la empatía y la capacidad de comunicación.</p> <p>Tique de salida: para recoger la percepción del alumnado sobre su experiencia y aprendizaje.</p>

SESIÓN 8		
TAREA FINAL II “Poemas que abrazan el corazón”		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> Recitar los poemas creados ante las familias y el personal del Instituto Cervantes para visibilizar el trabajo realizado y la importancia de la lengua de herencia. Valorar la poesía como herramienta para expresar sentimientos, compartir vivencias y fortalecer los lazos entre generaciones. Reflexionar sobre la experiencia poética y su valor para la autoestima lingüística y la identidad cultural del alumnado. Fomentar la participación de las familias en la experiencia educativa, fortaleciendo la conexión escuela-familia-comunidad. 	
	Gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> Uso del presente para describir sentimientos y experiencias vividas durante la presentación. Estructuras básicas para saludar, presentarse, agradecer y compartir opiniones con el público.
	Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario emocional trabajado en las sesiones. Léxico poético de los poemas finales.
	Funcionales	<ul style="list-style-type: none"> Presentar en público un poema con entonación adecuada y expresividad. Formular y responder preguntas sobre el contenido de los poemas y la experiencia vivida.
	Pragmáticos	<ul style="list-style-type: none"> Respetar los turnos de palabra durante la presentación y el intercambio con el público. Participar activamente mostrando interés y empatía durante las intervenciones de los compañeros y las familias.
	Culturales	<ul style="list-style-type: none"> Valorar la lengua de herencia como un puente entre generaciones y culturas. Reflexionar sobre el valor de la poesía para comunicar emociones en contextos familiares y comunitarios.
	Textuales	<ul style="list-style-type: none"> Producción oral de textos poéticos. Comprensión de discursos breves de los familiares y el personal educativo.
DESTREZAS TRABAJADAS	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión oral. Comprensión escrita. Expresión e interacción oral. Expresión e interacción escrita. 	
AGRUPAMIENTO	<p>Gran grupo durante la bienvenida, la presentación inicial y el cierre del evento.</p> <p>En parejas o en pequeños grupos para la presentación de los poemas.</p> <p>Individual para las reflexiones finales al compartir cómo se han sentido.</p>	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Poemas finales. ✓ Decoración del aula: carteles, murales o collages creados en sesiones anteriores. ✓ Pizarra digital o proyector. ✓ Micrófono 	
DURACIÓN	60 minutos distribuidos en:	

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 10 minutos: bienvenida a las familias y presentación del objetivo del acto. ❖ 40 minutos: presentación y recitación de los poemas por los equipos o alumnos individualmente. ❖ 10 minutos: reflexión final del alumnado con preguntas abiertas y agradecimientos al público y a los estudiantes.
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - La octava y última sesión representa el cierre significativo de toda la experiencia educativa, donde la poesía creada por el alumnado para responder a las personas mayores llega a un público más amplio: las familias y la comunidad educativa del Instituto Cervantes. Se plantea como un encuentro en el que la lengua de herencia y la poesía alcanzan su máxima visibilidad y relevancia, fortaleciendo la autoestima lingüística y promoviendo un diálogo abierto entre generaciones y contextos. - La sesión comienza con una presentación inicial por parte del profesor, que recibe a los estudiantes, a sus familias y al personal educativo. - El profesor introduce la finalidad de la jornada, recordando al público que esta experiencia poética nació para acompañar a otras personas y visibilizar el valor de la lengua de herencia como herramienta de comunicación emocional e intergeneracional. Explica brevemente el camino seguido por el alumnado para crear y construir los poemas. - A continuación, llega el momento central de la sesión: la presentación y recitación de los poemas por parte del alumnado. Organizados en parejas o grupos, cada estudiante presenta y recita su poema para el público. - Tras cada intervención, el profesor facilita un turno para que las familias y miembros de la comunidad educativa expresen qué les han transmitido los poemas escuchados. Se invita a que la audiencia pueda intervenir para destacar qué sentimientos han percibido, qué aspectos del poema han llamado su atención y qué importancia encuentran en la poesía como herramienta para comunicar sentimientos e ideas significativas. - Una vez finalizadas todas las presentaciones, el profesor invita al alumnado a responder a preguntas abiertas para garantizar que todos expresen la significación personal de la experiencia: <ul style="list-style-type: none"> <i>“¿Cómo te has sentido al presentar tu poema para tu familia y comunidad educativa?”</i>, <i>“¿Qué crees que aporta la poesía para comunicar sentimientos?”</i>. - La sesión concluye con un agradecimiento a todos los participantes y con una valoración pública de la importancia de la poesía para construir comunidad, acompañar a otras personas y fortalecerse como hablantes de la lengua de herencia.

PROCESO DE EVALUACIÓN SESIÓN 8

Evaluación sumativa

<p>Al finalizar la sesión, se evaluará el logro de los objetivos planteados mediante la calidad de la presentación oral de los poemas y la participación activa en la reflexión final. Se valorará especialmente el uso adecuado del vocabulario poético, la capacidad para transmitir emociones de forma clara y respetuosa, y la actitud positiva durante el intercambio con las familias. También se tendrá en cuenta la contribución del alumnado a la construcción de un ambiente de respeto y cercanía.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación: Se llevará a cabo mediante una diana de autoevaluación, que permitirá al alumnado valorar de forma visual su propio desempeño en aspectos como: <ul style="list-style-type: none"> - Participación activa en la presentación. - Claridad y entonación al leer su poema. - Seguridad al compartir su poema con el público. - Respeto hacia las intervenciones de sus compañeros y del público. Cada estudiante marcará su percepción en la diana, fomentando la reflexión personal sobre sus logros y áreas de mejora. ▪ Heteroevaluación: El docente llevará a cabo una evaluación sistemática del desarrollo individual y grupal, utilizando una rúbrica específica para valorar: <ul style="list-style-type: none"> - La calidad de la presentación oral (entonación, claridad, expresividad). - La participación en la reflexión final. - La actitud de respeto y escucha hacia los compañeros y el público - El uso adecuado del vocabulario poético trabajado a lo largo del proyecto. 	
<p>Herramientas e instrumentos de evaluación</p>	<p>Registro anecdótico: para anotar observaciones cualitativas sobre la implicación y la actitud.</p> <p>Diana de autoevaluación: como recurso gráfico para que el alumnado valore su experiencia.</p> <p>Rúbrica de evaluación: para valorar de manera objetiva la calidad de la presentación y la actitud mostrada durante el acto.</p>

4.7.2 Material para el alumno

Poemas que abrazan de corazón: un proyecto de aprendizaje-servicio.

Autora: Marina Santos Albeza



En cada actividad se incluirá uno de los siguientes iconos para indicar qué destreza se trabaja:



Comprensión oral



Expresión e interacción oral



Comprensión escrita



Expresión e interacción escrita



Integración de destrezas

Actividad 1: Mirar con el corazón

Sesión 1



1. Mira con atención la siguiente fotografía. Piensa y contesta:



¿Qué te transmite esta imagen?

¿Qué haces cuando te sientes así?

¿Has sentido algo parecido alguna vez?



3

Actividad 1: Mirar con el corazón

Sesión 1



1. Luego, observa el vídeo sobre la soledad de los mayores. Mientras lo ves, piensa:



¿Qué palabras o frases te han llamado la atención?

¿Cómo te has sentido al verlo?

¿Qué podemos hacer para ayudar a personas que se sienten solas?

4

Actividad 1: Mirar con el corazón

Sesión 1



1. Luego, observa el vídeo sobre la soledad de los mayores. Mientras lo ves, piensa:



5

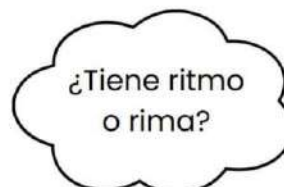
Enlace vídeo: <https://youtu.be/jBWu75IWpUE?si=6NdPhmh0LrjaUBdR>

Actividad 2: Descubre el poema escondido

Sesión 1

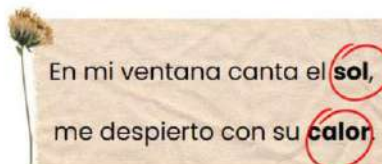


2. Escucha cómo tu profesor lee una carta en voz alta. Después, piensa:



En parejas, vais a leer otra carta poética. Rodea todas las palabras que riman en el poema por colores.

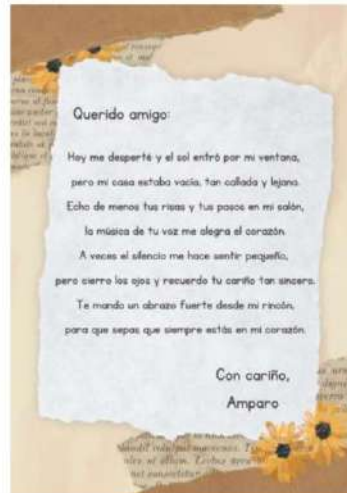
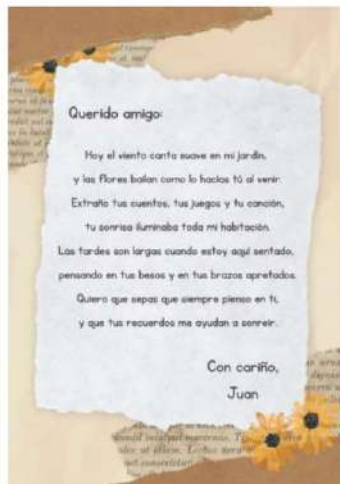
Ejemplo:
Puedes rodear: sol / calor



6

Actividad 2: Descubre el poema escondido

Sesión 1



7

Actividad 3: Cazadores de rimas

Sesión 1



3. Con la ayuda de la aplicación "Cronopista: diccionario de rimas":



1 Elige **dos palabras** que hayas **rodeado**.



2 Busca **dos palabras nuevas** que rimen con cada una.



3 **Escribe** las nuevas palabras en la tabla.



8

Actividad 3: Cazadores de rimas

Sesión 1



3. Con la ayuda de la aplicación "Cronopista: diccionario de rimas":



Ejemplo:

Palabra original	Palabra que rima 1	Palabra que rima 2
Sol	Rol	Farol
Calor	Amor	Tambor

9

Actividad 4: ¿Puede un poema cambiar el mundo?

Sesión 1



4. Piensa y responde:

TIQUE DE
SALIDA

¿Crees que podemos ayudar a los demás con nuestras palabras?

¿La poesía puede hacer que alguien se sienta mejor?

¿Te gustaría escribir un poema para una persona mayor?



10

Actividad 1: Velocidad de rimas

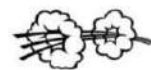
Sesión 2



1. Vamos a jugar en equipos. El profesor proyectará imágenes que representan palabras de los poemas anteriores. Cuando escuches una palabra:



Corre y toca la imagen que rime con ella



- Cada vez que aciertes, **pronuncia** la palabra en voz alta. Ganas un punto para tu equipo.

Ejemplo: Si el profesor dice: ratón, ¿qué imagen rima?



11

Actividad 2: ¡Explota el verso!

Sesión 2



2. Elige un globo de colores y explótalo para encontrar un verso escondido. Lee el verso en voz alta para toda la clase

- Mientras tanto, los demás compañeros **escuchan y copian** el verso en su cuaderno.
- Luego, quien leyó el verso lo **escribe** en la pizarra.

Los versos pertenecen a las cartas-poemas.



12

Actividad 3: ¡Cámaras y acción!

Sesión 2



3. En equipos, elige un verso que habéis copiado en la actividad anterior. Prepara una pequeña dramatización usando gestos, expresiones de la cara y entonación.

a) El resto de la clase debe adivinar qué verso estáis representando.



Las emociones

Piensa cómo mostrar la emoción con tu cuerpo. Usa tu **voz** para dar vida al verso.



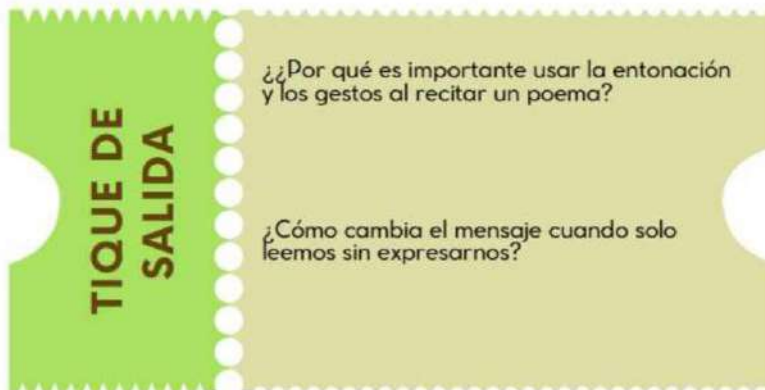
13

Actividad 4: ¿Cómo hablamos con nuestro cuerpo?

Sesión 2



4. Reflexiona con tu clase sobre estas preguntas



14

Actividad 1: Volvemos a sentir

Sesión 3



1. Mira de nuevo el vídeo que vimos en la primera sesión sobre la soledad de los mayores.



¿Qué emociones sientes al volver a verlo?

¿Qué partes del vídeo te hacen sentir tristeza o alegría?

15

Actividad 1: Volvemos a sentir

Sesión 3

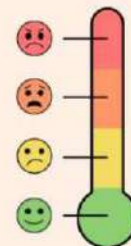


1. Ahora, comparte tus emociones con la clase y crea un mural de sentimientos.

Ejemplo:



Termómetro de emociones



16

Actividad 2: El árbol poético de las emociones

Sesión 3



2. Cada uno recibirá una plantilla en forma de hoja de árbol.

- Escribe en ella un mensaje poético corto sobre la **emoción** que más te haya marcado.
- Lee tu hoja en voz alta a la clase.
- Coloca tu hoja en el mural colectivo para construir juntos el:



*Árbol poético
de las emociones*



17

Actividad 3: El dado de las emociones

Sesión 3



3. En equipos, montad un dado poético. Cada cara representará una **emoción** (alegría, miedo, tristeza, etc.).

Consulta el banco de palabras que te entregará el profesor con palabras poéticas para inspirarte.



18

Actividad 3: El dado de las emociones

Sesión 3



19

Actividad 4: Creamos versos

Sesión 3



4. Por turnos, **lanza** el dado para descubrir una emoción. En tu equipo, usad el banco de palabras de esa emoción para construir un verso poético.



- Escribid el verso en la plantilla que os entregará el profesor.
- Compartid vuestro verso con el resto de la clase.



20

Actividad 4: Creamos versos

Sesión 3



4.



21

Actividad 4: Creamos versos

Sesión 3



4.



22

Actividad 5: Nuestro primer poema

Sesión 3



5. En equipos, unid los versos creados para escribir un **poema colectivo** con el folio giratorio. Organizad el poema con:

1. Un primer verso que presente la emoción.

2. Dos versos que la desarrollen.

3. Un último verso que cierre el poema.

POEMA FOLIO GIRATORIO

1.
2.
3.
4.

Al finalizar, recitad vuestro poema en voz alta para la clase.

23

Actividad 1: Una persona especial

Sesión 4



1. Observa la foto que te enseñará el profesor. Escucha con atención cómo la describe.

Después, comparte con la clase la foto de tu abuelo o abuela que has traído de casa.



1	2	3	4
SU NOMBRE	CÓMO ES FÍSICAMENTE	QUÉ LE GUSTA O QUÉ HACE EN SU DÍA A DÍA	QUÉ SIENTES POR ÉL O ELLA

Ejemplo:

Mi abuelo se llama Pepe. Tiene el pelo canoso y usa gafas. Le gusta leer libros y contarme historias. Lo quiero mucho porque me hace reír.

24

Actividad 1: Una persona especial

Sesión 4



1. Completa la plantilla que te dará el profesor para escribir:

Una persona especial

25

Actividad 2: Un poema para una persona especial

Sesión 4



2. Usa la descripción que has escrito en la actividad anterior como **inspiración**. Escribe un poema corto dedicado a tu abuelo o abuela usando la plantilla que te dará el profesor.

Recuerda seguir este esquema:

1	2	3	4
SU NOMBRE	CÓMO ES FÍSICAMENTE	QUÉ LE GUSTA O QUÉ HACE EN SU DÍA A DÍA	QUÉ SIENTES POR ÉL O ELLA

Al terminar, practica leer tu poema en voz alta, cuidando la entonación y mostrando tus sentimientos.

26

Actividad 2: Un poema para una persona especial

Sesión 4



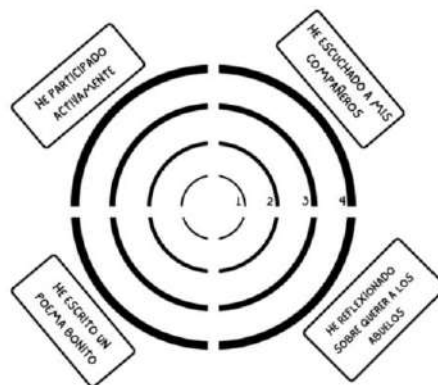
27

Actividad 3: ¿Cómo me siento?

Sesión 4



3. Piensa en cómo te has sentido al crear un poema para una persona especial de tu familia y reflexiona de manera individual pintando la diana de autoevaluación.



COLOREA SEGÚN
EL NÚMERO:

1	Si crees que necesitas mejorar
2	Si crees que lo has hecho bien, pero puedes mejorar un poco
3	Si piensas que lo has hecho muy bien
4	Si estás muy orgulloso/a de cómo lo has hecho,

28

Actividad 1: ¿Cómo somos?

Sesión 5



1. El profesor escribirá en la pizarra los nombres de todos los compañeros de clase.
Por turnos, piensa y responde:

¿Qué hace
especial a este
compañero?

¿Qué cualidades
positivas tiene?

Cuando llegue tu turno, copia en tu cuaderno las cualidades que tus compañeros han dicho sobre ti.

Ejemplo:

Para Markéta: alegre, amable, divertida.



29

Actividad 2: Collage poético

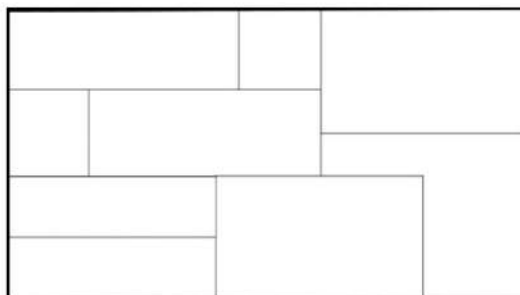
Sesión 5



2. Con revistas, dibujos o fotos, **recorta** palabras e imágenes que representen **cómo eres**, **qué te gusta** y **qué te hace especial**.

a) Pega tus recortes en una cartulina para crear un collage que muestre tu **identidad**.

Incluye palabras que te definan como: alegre, creativo/a, valiente, generoso/a, etc.



30

Actividad 3: Un acróstico con mi nombre

Sesión 5



3. Observa el ejemplo de acróstico que mostrará el profesor en la pizarra.



- Escribe tu nombre en **vertical** en tu cuaderno.
- Para cada **letra** de tu nombre, piensa una palabra o frase corta que muestre algo positivo de ti.
- Decora tu acróstico con **colores y dibujos**.



ACRÓSTICO

Blank lines for writing the acronym.

31

Actividad 4: Somos especiales

Sesión 5



4. Presenta a la clase tu collage y tu acróstico. Explica y reflexiona:

¿Por qué has elegido esas palabras e imágenes para representarte?

Escucha atentamente las presentaciones de tus compañeros.

32

Actividad 4: Somos especiales

Sesión 5



4. Piensa y habla con tu clase sobre estas preguntas:



Ejemplo:
Me sentí orgulloso al compartir lo que me gusta.



33

Actividad 1: Viaje al pasado

Sesión 6



1. En grupo, **recuerda** con tu profesor las actividades que habéis hecho en las sesiones anteriores: los vídeos, las cartas, los poemas, las palabras que riman y los sentimientos que habéis trabajado.

¿Qué sentimientos expresaban?

¿Qué palabras o versos te gustaron más?

¿Qué recuerdos tienes de las cartas de los mayores?

Ejemplo:
Me acuerdo de la carta que hablaba de...

Me dio tristeza, pero me gustó...



34

Actividad 2: Diseñamos nuestro poema

Sesión 6

2. En equipos, recibiréis una plantilla para planificar vuestro poema dirigido a los mayores.



Planificación del poema

Grupo:
 Fecha:

Título poema:

¿A quién va dirigido?

¿De qué tema tratará el poema?

¿Qué palabras clave queréis incluir?

¿Cuántos versos tendrá el poema?

35

Actividad 3: Poetas en acción

Sesión 6

3. Con vuestra planificación, escribid en grupo el primer borrador del poema en la plantilla que os entregará el profesor.



Título:

Vuestro nombre:

36

Actividad 4: Detectives de poemas

Sesión 6



4. Leed juntos el poema que habéis escrito. Revisad los siguientes puntos:



Usad la plantilla de revisión para mejorar vuestro texto.

37

Tarea Final: Poemas que abrazan el corazón

Sesión 7



1. Hoy vamos a compartir nuestro poema con la residencia de mayores para responder a las cartas que recibimos.

CUANDO LLEGUE TU TURNO:



38

Tarea Final: Poemas que abrazan el corazón

Sesión 7



2. Después de recitar cada poema, escucha las palabras de los mayores. Preguntas para reflexionar juntos:



Estas preguntas están dirigidas a las personas mayores.

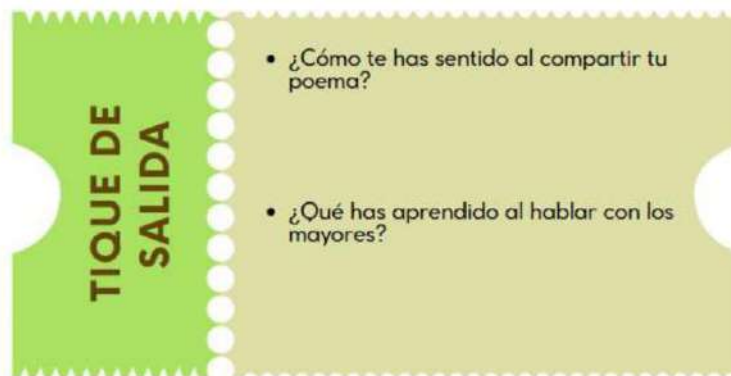
39

Tarea Final: Poemas que abrazan el corazón

Sesión 7



3. Al terminar el encuentro, reflexiona de manera individual:



40

Tarea Final II: Poemas que abrazan el corazón

Sesión 8



1. ¡Bienvenida a nuestras familias! Hoy vamos a leer nuestros poemas ante nuestras familias y profesores.



CUANDO LLEGUE TU TURNO:

Habla con calma y entonación clara.



Mira al público.



Muestra emoción con tu voz.



41

Tarea Final II: Poemas que abrazan el corazón

Sesión 8



2. Después de cada poema, escucha con atención los comentarios y preguntas del público. Preguntas que podemos hacerles:

¿Qué os ha transmitido nuestro poema?

¿Qué sentimientos habéis sentido al escucharlo?

Estas preguntas están dirigidas a las personas mayores.

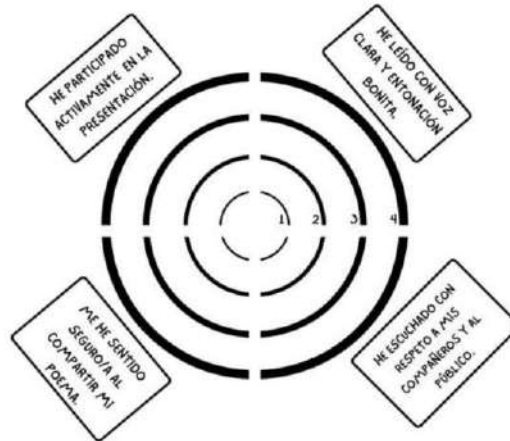
42

Tarea Final II: Poemas que abrazan el corazón

Sesión 8



4. Reflexiona de manera individual y marca pintando hasta el nivel que crees que alcanzaste en cada aspecto:



43

4.8 Sugerencias para trabajar después de la secuencia

Una vez finalizada la secuencia didáctica, resulta fundamental ofrecer espacios complementarios que permitan al alumnado consolidar los aprendizajes construidos, transferirlos a nuevos contextos y mantener un vínculo activo con la lengua de herencia. Las siguientes sugerencias se articulan desde una perspectiva integral que atiende no solo al desarrollo lingüístico, sino también a las dimensiones afectiva, identitaria y comunicativa que han sido trabajadas a lo largo del proyecto.

Revisión, metacognición y autoevaluación

Es recomendable dedicar un tiempo a la reflexión individual y colectiva sobre el proceso vivido. Esta puede realizarse a través de diarios reflexivos, rúbricas de autoevaluación o conversaciones guiadas, donde el alumnado identifique los logros alcanzados, las dificultades encontradas y las estrategias que le han resultado más útiles. Este tipo de actividades fomenta la conciencia metalingüística y la autorregulación, elementos clave en el aprendizaje significativo y en la construcción de una identidad positiva como hablantes de español.

Reescritura y mejora del texto poético

Además de la versión final presentada, puede proponerse una reescritura libre del poema semanas después del encuentro, a modo de reinterpretación creativa o revisión emocional. Este ejercicio permite comprobar si han cambiado las emociones, si han surgido nuevas ideas o si los estudiantes desean experimentar con otro registro. Se trata de profundizar en la relación entre lenguaje, experiencia y transformación personal.

Extensión del contenido y nuevas producciones

A partir del eje temático trabajado —la soledad, la empatía y el acompañamiento intergeneracional— pueden desarrollarse nuevas actividades significativas, como la elaboración de cartas, podcasts, relatos o cómics dirigidos a personas mayores o a otros destinatarios reales. Estas tareas favorecen la transferencia de lo aprendido a otros géneros discursivos y contextos comunicativos, promoviendo así un uso funcional y expresivo de la lengua.

Conexiones interdisciplinares

El enfoque interdisciplinar refuerza la integración curricular y da sentido a los aprendizajes. Es posible vincular el proyecto con áreas como Ciencias Sociales (analizando los cambios demográficos y el envejecimiento poblacional), Educación en Valores (trabajando la empatía y el respeto a la diversidad generacional), Educación Artística (ilustración de los poemas o creación de murales) o Competencia Digital (edición de vídeos poéticos o podcasts). Estas conexiones favorecen una mirada globalizadora y contextualizada.

Participación en contextos reales y difusión pública

Una línea de continuidad natural consiste en la difusión de los productos creados. Se pueden organizar exposiciones abiertas en el centro, compartir los poemas en redes institucionales, crear un cuaderno colectivo impreso o digital, o incluso realizar una visita presencial a la residencia de mayores si el contexto lo permite. Estas acciones visibilizan el trabajo del alumnado, legitiman el uso del español como lengua de herencia y fortalecen su autoestima lingüística.

Actividades colaborativas de cierre

La elaboración de un proyecto final conjunto, como un mural literario, un libro digital o una cápsula del tiempo poética, permite integrar lo aprendido y reforzar los lazos afectivos del grupo. Este tipo de actividades, que combinan la expresión artística, la memoria emocional y la celebración del recorrido vivido, tienen un alto valor simbólico y pedagógico.

Atención a la diversidad y propuestas individualizadas

Para garantizar una inclusión efectiva, es importante ofrecer actividades de ampliación para quienes deseen profundizar en determinados aspectos (creación literaria, grabación de audio, diseño gráfico) y propuestas de refuerzo para quienes necesiten revisar contenidos clave (vocabulario emocional, estructuras gramaticales básicas, estrategias comunicativas). Este enfoque diferenciado permite acompañar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, y consolidar el progreso de todo el alumnado.

5. Conclusiones

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) tuvo como objetivo principal diseñar una propuesta didáctica basada en la creación poética y el Aprendizaje-Servicio (ApS), destinada a desarrollar la competencia lingüística, cultural y expresiva del alumnado de español como lengua de herencia (ELH). Este objetivo general se concretó a través de una serie de objetivos específicos que fueron abordados y alcanzados de manera articulada a lo largo del trabajo.

Para dar respuesta al primer objetivo específico de este TFM, en primer lugar, se revisaron los fundamentos teóricos vinculados a la didáctica del ELH, la educación literaria en la infancia y las metodologías activas, en particular el ApS y algunos principios pedagógicos asociados a propuestas participativas y centradas en el alumnado. Este objetivo se cumplió mediante un análisis riguroso y detallado de autores de referencia como Montrul (2016), Cassany (2003), Potowski (2018) y Batlle (2013), lo que permitió fundamentar la propuesta sobre la importancia de la poesía como herramienta para trabajar la competencia lingüística y la identidad cultural, así como sobre la necesidad de metodologías significativas y participativas en la enseñanza del ELH.

En relación con el segundo objetivo, se identificaron los procesos didácticos, cognitivos y lingüísticos implicados en la producción escrita de niños y niñas hablantes de ELH, destacándose dificultades como la organización del discurso, la ortografía y el dominio de estructuras sintácticas (Fairclough, 2012; Montrul, 2016), así como las estrategias que empleaban para compensar sus carencias. De este análisis se dedujo que el acompañamiento docente mediante andamiaje ajustado, la reflexión metalingüística y la validación del repertorio lingüístico familiar resultaban claves para fomentar un aprendizaje efectivo y consciente (Cassany, 2003; Vygotsky, 1978). Además, se concluyó que atender estos procesos permite diseñar actividades más personalizadas y sensibles a las necesidades específicas del alumnado de ELH, favoreciendo la mejora gradual de sus producciones escritas, el desarrollo de su competencia metalingüística y el fortalecimiento de su autoestima lingüística.

El tercer objetivo consistió en caracterizar las dimensiones lingüísticas, afectivas y educativas del alumnado de ELH en contextos migratorios, especialmente en la República Checa. A partir de la descripción del grupo meta en el Instituto Cervantes de Praga, se concluyó que el alumnado presentaba fortalezas en la comprensión y producción oral, pero también carencias derivadas de la falta de escolarización formal en español, como ya ha documentado Montrul (2016). La evidencia revisada mostró que la motivación y el vínculo emocional con la lengua eran determinantes para el mantenimiento del ELH (Leeman, 2005), aunque se reconoció la necesidad de estudios empíricos más amplios que profundicen en estas características en el contexto europeo (Fairclough, 2012). En definitiva, se concluyó que conocer en profundidad estas dimensiones resulta esencial para diseñar propuestas didácticas sensibles a las particularidades del alumnado de herencia, pero que la escasez de investigaciones específicas en Europa limita la posibilidad de generalizar los hallazgos y subraya la necesidad de continuar explorando este fenómeno de manera contextualizada.

El cuarto objetivo consistió en diseñar una propuesta didáctica centrada en la producción poética, adaptada al nivel B1, que articuló objetivos lingüísticos, identitarios y comunitarios. Este objetivo se concretó en una secuencia de ocho sesiones que combinó actividades destinadas a desarrollar la competencia escrita y oral a partir de la creación de poemas, fomentando la reflexión sobre las emociones, la identidad y los vínculos intergeneracionales. A partir de este diseño se concluyó que la integración de la poesía como eje metodológico permitió motivar al alumnado, facilitar la expresión de su mundo interior y fortalecer su identidad bicultural (Trujillo, 2020), mientras que la dimensión comunitaria del proyecto favoreció la participación activa, el compromiso social y la vivencia del español como una lengua viva, funcional y cargada de significado (Batlle, 2013; Cassany, 2003).

Por último, se establecieron criterios de evaluación coherentes con los principios del aprendizaje significativo, la pedagogía crítica y el respeto a la diversidad lingüística. Se diseñaron instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa que permitieron valorar los avances lingüísticos, la implicación activa y el desarrollo emocional del alumnado, garantizando una evaluación inclusiva y holística.

En conclusión, el Trabajo de Fin de Máster respondió de manera coherente, fundamentada y contextualizada a los objetivos planteados, al haber diseñado una propuesta didáctica integral y rigurosa que combinó de forma articulada el Aprendizaje-Servicio, el enfoque comunicativo, las actividades secuenciadas y el proceso de escritura. Esta propuesta, centrada en la creación poética, permitió atender las necesidades lingüísticas, afectivas e identitarias del alumnado de español como lengua de herencia, ofreciendo un itinerario de ocho sesiones que favoreció el aprendizaje significativo y la reflexión metalingüística a partir de experiencias personales y comunitarias. Al legitimar el repertorio lingüístico del alumnado, promover su participación activa y vincular el aprendizaje con la realidad social, el trabajo aportó un modelo didáctico aplicable a contextos de ELH que fomenta la motivación, la autoestima y el sentido de pertenencia, contribuyendo a consolidar el español como una lengua viva, funcional y generadora de identidad. De este modo, se demuestra que la integración de la poesía con metodologías activas y procesos de escritura consciente constituye una vía eficaz para desarrollar la competencia lingüística y reforzar la identidad cultural en niños y niñas hablantes de herencia.

5.1. Relación del marco teórico con la propuesta desarrollada

La propuesta didáctica diseñada en este trabajo encuentra su fundamentación directa en los conceptos, enfoques y hallazgos revisados en el marco teórico, lo que permite construir un planteamiento coherente y contextualizado a las necesidades del alumnado de español como lengua de herencia (ELH).

En primer lugar, el marco teórico destaca la especificidad del ELH como espacio de aprendizaje diferenciado respecto al español como lengua extranjera (ELE) y a la lengua materna, tal como señalan Carreira (2004, 2012) y Montrul (2016). Estos autores sostienen que los hablantes de herencia presentan competencias orales avanzadas, pero carencias en el registro escrito y en los usos formales

de la lengua. Esta realidad justifica que la propuesta se centre en la producción escrita desde una perspectiva creativa, mediante la poesía, para activar y consolidar la competencia textual de los estudiantes.

Asimismo, los estudios de Potowski (2018) y Ferre-Pérez (2024) subrayan la importancia de reconocer el componente afectivo y la dimensión identitaria en el aprendizaje de una lengua de herencia. Estas aportaciones se reflejan en la propuesta al incorporar actividades que permiten al alumnado expresar sus emociones y vivencias personales, fortaleciendo su vínculo emocional con el español y fomentando el orgullo por su identidad bilingüe y bicultural.

Por otro lado, el marco teórico aborda el valor de la poesía como herramienta didáctica para la educación literaria en la infancia, destacando su capacidad para trabajar de forma integrada aspectos léxicos, fonológicos, sintácticos y semánticos, tal como exponen Senís y Soria Doñate (2019) y Munita (2021). Este enfoque se traslada a la propuesta mediante actividades que permiten al alumnado crear poemas personales, desarrollar la conciencia lingüística y jugar con el ritmo y la musicalidad de la lengua, favoreciendo un aprendizaje significativo y motivador.

El trabajo también se apoya en los planteamientos de Dewey (1938) y Vygotsky (1978) sobre la importancia del aprendizaje como experiencia social y situada, lo que se concreta en el diseño de actividades basadas en la metodología del Aprendizaje-Servicio. Este enfoque permite que los estudiantes no solo adquieran competencias lingüísticas, sino que participen activamente en la comunidad a través de productos culturales como poemas colectivos, recitales o exposiciones, tal como proponen Batlle (2011, 2013) y Pascual y Velázquez (2021).

Además, los principios pedagógicos identificados en el marco teórico, como el aprendizaje significativo (Ausubel) y el enfoque comunicativo se integran en la propuesta de manera coherente a través de actividades que parten del bagaje previo del alumnado, emplean materiales auténticos, promueven el trabajo cooperativo y generan un clima de aula afectivo y respetuoso, en consonancia con lo indicado por Editorial Difusión (2016) y Eusebio et al. (2015).

De este modo, la propuesta didáctica no surge de manera aislada, sino que se construye a partir de una sólida base teórica que la sustenta y le otorga coherencia interna. La conexión entre teoría y práctica permite responder de forma ajustada a las características del alumnado, favoreciendo un aprendizaje que articula el desarrollo lingüístico con la dimensión afectiva, cultural y social que caracteriza la enseñanza del español como lengua de herencia.

5.2. Relación de las conclusiones con los estudios del estado de la cuestión

Las conclusiones alcanzadas en este trabajo se relacionan de manera directa y coherente con los principales estudios consultados en el estado de la cuestión, lo que refuerza la validez de la propuesta desarrollada y confirma la pertinencia de los enfoques adoptados.

En primer lugar, las conclusiones sobre la necesidad de atender a la dimensión afectiva y motivacional en el aprendizaje del español como lengua de herencia coinciden con los planteamientos de Carreira (2004, 2012) y Potowski (2005, 2018), quienes destacan que la motivación del alumnado depende en gran medida del vínculo emocional con la lengua y de la percepción de su utilidad como herramienta para mantener la conexión con la familia y la cultura de origen. En la propuesta, el uso de la poesía como medio para expresar sentimientos y fortalecer la identidad lingüística responde precisamente a esta necesidad, favoreciendo un aprendizaje significativo y motivador.

Asimismo, los hallazgos de este trabajo sobre la importancia de legitimar el repertorio lingüístico del alumnado y reconocer sus variedades dialectales encuentran respaldo en los estudios de Cassany (2003) y Trujillo (2020), que subrayan la necesidad de superar enfoques normativos centrados exclusivamente en la corrección gramatical y de promover pedagogías basadas en la validación y expansión de las competencias previas del alumnado de herencia. Las actividades propuestas fomentan este reconocimiento al trabajar con las palabras, las expresiones y las experiencias propias de los estudiantes.

Por otro lado, la incorporación del Aprendizaje-Servicio como metodología central en la propuesta didáctica conecta con las aportaciones de Batlle (2011, 2013) y Pascual y Velázquez (2021), quienes defienden que los proyectos con dimensión comunitaria permiten generar aprendizajes con sentido, al involucrar al alumnado en acciones que tienen impacto en su entorno y contribuyen a reforzar la autoestima lingüística y la pertenencia cultural.

Además, los resultados de este trabajo coinciden con los estudios de Senís y Soria Doñate (2019) y Munita (2021) sobre el valor de la poesía como recurso educativo en la infancia, que destacan que el trabajo con textos poéticos favorece el desarrollo de la competencia lingüística en todas sus dimensiones, estimula la creatividad y potencia la conciencia fonológica y expresiva. La propuesta confirma estos planteamientos al demostrar que la creación de poemas personales resulta especialmente eficaz para consolidar la competencia escrita del alumnado de ELH.

Por último, las conclusiones relativas a la importancia de un enfoque inclusivo, afectivo y contextualizado en la enseñanza del español como lengua de herencia se alinean con las recomendaciones recogidas en las orientaciones del Instituto Cervantes (2023) y con los planteamientos de Moreno-Fernández et al. (2025), quienes señalan que las prácticas educativas que conectan con la realidad sociolingüística y cultural del alumnado son clave para mantener viva la lengua de herencia en contextos migratorios.

En conjunto, las conclusiones de este trabajo no solo confirman las aportaciones de los estudios revisados, sino que aportan evidencias concretas sobre la eficacia de una propuesta basada en la poesía y el aprendizaje-servicio, lo que contribuye al desarrollo de líneas metodológicas innovadoras en el campo del español como lengua de herencia.

5.3. Limitaciones de la propuesta didáctica

A pesar de la coherencia entre los objetivos planteados, el marco teórico y la propuesta desarrollada, este trabajo presenta varias limitaciones que es preciso considerar y que condicionan tanto su alcance como su aplicabilidad en otros contextos.

En primer lugar, el número de estudiantes participantes fue reducido, al estar dirigido a un grupo de doce niños y niñas. Este tamaño de muestra incidió directamente en la posibilidad de implementar dinámicas cooperativas con suficiente heterogeneidad de niveles, limitar la riqueza de interacciones lingüísticas entre iguales y restringir el análisis de diversidad de perfiles lingüísticos y culturales. Asimismo, dificultó la identificación de patrones comunes o la obtención de conclusiones generalizables a otros contextos educativos con mayor variedad sociolingüística, lo que limita la aplicabilidad de los hallazgos a poblaciones más amplias de hablantes de español como lengua de herencia.

En segundo lugar, la propuesta se desarrolló en un contexto no formal, dentro de un taller del Instituto Cervantes de Praga, lo que restringió la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y dificultó el seguimiento longitudinal que permitiría valorar los avances a medio y largo plazo en la competencia escrita del alumnado. No obstante, a pesar de esta limitación, se considera que la secuencia didáctica diseñada posee un alto potencial de transferencia a contextos de educación formal, ya que sus objetivos, actividades y metodología son adaptables a diferentes entornos escolares y podrían integrarse en planes curriculares para fomentar la competencia comunicativa y el desarrollo identitario del alumnado de español como lengua de herencia.

Una limitación específica del contexto es la falta de una comunidad hispanohablante de personas mayores en Praga, lo que representa un obstáculo para implementar con éxito la dimensión de aprendizaje-servicio propuesta. La participación activa en actividades intergeneracionales, como recitales o encuentros con mayores hispanos, es clave para dotar de sentido comunitario al proyecto; sin embargo, la escasa presencia de población hispanohablante mayor en la ciudad impide llevar a cabo este componente de manera auténtica, obligando a replantear o adaptar la dimensión social del aprendizaje-servicio a otras realidades.

Asimismo, la intervención se limita a ocho sesiones semanales, un periodo de tiempo breve que restringe la posibilidad de profundizar en aspectos como la ortografía, la organización textual más compleja o la conciencia metalingüística, que requieren un trabajo sostenido en el tiempo para consolidarse adecuadamente. Perfecto. Esta mirada crítica es muy bien valorada en el tribunal.

Por último, la carencia de instrumentos estandarizados específicamente diseñados para evaluar la competencia lingüística en hablantes de herencia obliga a crear herramientas de evaluación ad hoc, cuya validez y fiabilidad no pueden contrastarse con estudios previos, lo que representa una limitación metodológica relevante. A lo mejor también se podría valorar si efectivamente la propuesta hace un trabajo sistemático en la promoción de la competencia comunicativa, que va en concordancia con los objetivos del MCER. Así, también te serviría como aspecto de mejora o incluso como una sugerencia

para continuar trabajando con la secuencia. Asimismo, sería relevante valorar en mayor profundidad si la propuesta diseñada realiza un trabajo sistemático en la promoción de la competencia comunicativa en sentido amplio, tal como la define el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Analizar la correspondencia entre las actividades planteadas y los descriptores del MCER podría fortalecer la coherencia de la propuesta con estándares internacionales y ofrecer un marco más sólido para evaluar los progresos del alumnado. Este aspecto representa una línea de mejora y una oportunidad para continuar desarrollando la secuencia didáctica, ampliando su potencial de aplicabilidad y alineación con los objetivos curriculares y evaluativos reconocidos a nivel europeo.

Estas limitaciones no restaron valor a los resultados ni a la propuesta desarrollada; por el contrario, evidenciaron la necesidad de continuar investigando y adaptando estrategias didácticas y recursos que respondan a las particularidades del contexto y a la diversidad del alumnado de español como lengua de herencia. Asimismo, se destacó que la flexibilidad en la planificación constituye un aspecto inherente a la enseñanza de lenguas, lo que implica la necesidad de ser sensibles al grupo clase y atender sus características, motivaciones y necesidades específicas, para poder ajustar la propuesta didáctica de manera efectiva y garantizar un aprendizaje significativo y adaptado a cada realidad educativa.

5.4. Líneas de investigación y proyección futura

A partir de los resultados obtenidos y de las limitaciones identificadas, este trabajo deja abiertas diversas líneas de investigación y de desarrollo didáctico que pueden contribuir a profundizar en el conocimiento y la mejora de la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH). Como consecuencia inmediata de este TFM, se plantea la posibilidad de implementar y evaluar la propuesta didáctica en contextos reales, lo que permitiría analizar su impacto en el desarrollo lingüístico, afectivo e identitario del alumnado. Asimismo, sería relevante ampliar el número de estudios empíricos en el contexto europeo, especialmente en entornos educativos donde el español convive con otras lenguas, para explorar con mayor profundidad las características, necesidades y potencialidades del alumnado de herencia. Este trabajo, por tanto, se concibe no como un cierre, sino como un punto de partida para seguir construyendo prácticas educativas inclusivas, significativas y culturalmente sensibles.

En primer lugar, se considera necesario realizar estudios longitudinales que permitan analizar el impacto sostenido de propuestas basadas en la creación poética y el aprendizaje-servicio sobre la competencia escrita y la motivación del alumnado. Un seguimiento a medio y largo plazo facilitaría comprobar la efectividad real de este tipo de intervenciones y aportar datos sobre la evolución del uso del español en contextos de herencia.

En segundo lugar, se plantea la conveniencia de explorar la aplicación de propuestas similares en diferentes niveles educativos, como la educación secundaria, y en otros entornos geográficos europeos donde existan comunidades de niños y niñas hablantes de español como lengua de herencia, con el fin de adaptar los materiales y actividades a las necesidades y características de cada grupo.

Asimismo, resulta pertinente investigar alternativas para la dimensión comunitaria del aprendizaje-servicio en contextos donde no existe una comunidad hispanohablante de personas mayores, como sucede en Praga. Esto podría implicar establecer colaboraciones con centros de mayores de otros contextos mediante actividades virtuales, o bien, reorientar el servicio hacia otros colectivos vulnerables que permitan mantener el componente social y solidario de la propuesta.

Otra línea de trabajo relevante es la elaboración de materiales didácticos específicos para el ELH, que recojan la diversidad dialectal y cultural del español y que ofrezcan propuestas metodológicas adaptadas a las particularidades de este alumnado. Dichos recursos pueden facilitar al profesorado la planificación y la implementación de intervenciones más contextualizadas y eficaces.

Por último, se considera fundamental profundizar en la formación inicial y continua del profesorado sobre las especificidades del ELH, especialmente en el desarrollo de competencias para trabajar con la dimensión afectiva, la diversidad lingüística y la identidad cultural del alumnado. Este aspecto es clave para garantizar una enseñanza inclusiva, respetuosa y motivadora, que fomente el mantenimiento y el desarrollo de la lengua de herencia.

En conjunto, estas líneas de investigación y acción futura pueden contribuir a enriquecer la didáctica del español como lengua de herencia, a mejorar la atención educativa de este alumnado y a promover una enseñanza que articule competencia lingüística, identidad cultural y compromiso social.

Como posible ampliación de la propuesta didáctica, se sugiere incorporar una novena sesión destinada a promover la reflexión individual y colectiva del alumnado sobre el proceso vivido durante el proyecto. Esta sesión tendría como objetivo principal consolidar los aprendizajes alcanzados, permitiendo a los estudiantes tomar conciencia de su evolución lingüística, afectiva e identitaria en relación con el español como lengua de herencia.

La sesión podría estructurarse en actividades que inviten al alumnado a analizar sus emociones y percepciones acerca de la experiencia, a compartir cómo ha cambiado su relación con el español y a plantear formas de continuar utilizando la poesía u otras prácticas expresivas para mantener vivo su vínculo con la lengua. Asimismo, se propondría la elaboración de un pequeño portafolio reflexivo, en formato escrito, ilustrado o audiovisual, que recoja los poemas trabajados, las emociones expresadas y los objetivos personales para seguir desarrollando su competencia lingüística.

De forma complementaria, esta sesión 9 podría servir para profundizar en una habilidad comunicativa específica que el docente identifique como prioritaria tras observar el desempeño del grupo a lo largo de las ocho sesiones anteriores. Por ejemplo, se podría trabajar la expresión oral en contextos formales, la comprensión lectora de textos poéticos más complejos o el uso de registros más elaborados en la escritura.

Finalmente, la sesión podría plantear propuestas para dar continuidad al trabajo realizado, como la creación de un pequeño club de poesía familiar, la organización de nuevos recitales en la comunidad

o la elaboración de vídeos colectivos para compartir en redes sociales o en el entorno escolar. Estas acciones contribuirían a reforzar el sentido de pertenencia, la autoestima lingüística y el compromiso social, en consonancia con los principios del Aprendizaje-Servicio.

6. Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Batlle, R. (2010). *Organizaciones sociales y aprendizaje-servicio*. Recuperado de <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2010/09/organizaciones-sociales-y-aps-revista-tzhoecoen-2010.pdf>
- Batlle, R. (2011). *Aprendizaje-servicio: Educación y compromiso cívico*. Narcea.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en la educación obligatoria: Hacer protagonistas a los niños y jóvenes con proyectos solidarios*. Narcea.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación: Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Plaza & Janés.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Norton.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Paidós.
- Camps, A. (2000). *Motivos para escribir*. Graó.
- Camps, A. (2014). *La enseñanza de la composición escrita como espacio para aprender a pensar*. Graó.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term "Heritage Language Learner". *Heritage Language Journal*, 2(1), 1–25.
- Carreira, M. (2012). Meeting the needs of heritage language learners: Approaches, strategies, and research. In S. Beaudrie & M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a Heritage Language in the United States* (pp. 223–240). Georgetown University Press.
- Cassany, D. (2003). *El aprendizaje colaborativo en el aula de ELE*. <https://cvc.cervantes.es>
- Cavalcanti de Lucena, S. R., & Núñez Merino, M. J. (2025). Círculos de lectura en ELE: formación literaria y desarrollo del pensamiento crítico. *Decires*, 25(33), 7-28.
<http://dx.doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2024.25.33.430>
- Chambers, A. (1993). *Tell me: Children, reading and talk*. Thimble Press.
- Colomer, T. (2020). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Octaedro.

- Colomer, T. (2020). *Transforming reading in the classroom: From decoding to meaning construction*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/340348602>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. <https://www.coe.int/lang-cefr>
- Contreras, E. (2019). *La mediación literaria en la infancia: Reflexiones desde la didáctica de la literatura*. Recuperado de <https://dau.url.edu/handle/20.500.14342/1880>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Editorial Difusión. (2016). *Enseñar español a niños y adolescentes: Enfoques y tendencias*. Difusión.
- Editorial Difusión. (2016). *Enseñar gramática en el aula de español*. Difusión.
- Eusebio Hermira, S. (2015): "Metodología de la enseñanza de ELE a niños". En Fernández López, M. C. (Coord.) *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 201- 284.
- Fairclough, M. (2012). Spanish and heritage language education in the United States: Struggling with hypotheticals. In S. Beaudrie & M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a Heritage Language in the United States* (pp. 21–40). Georgetown University Press.
- Ferre-Pérez, F. M. (2024). Implicación de las familias bilingües en un programa de español como lengua de herencia. En A. Lorenzo de Reizábal, M. Talavera Ortega, & G. Jiménez López (Coords.), *Recursos, competencias y enfoques para la enseñanza de lenguas* (pp. 157–168). Peter Lang.
- Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado, nº 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 104–120. <https://doi.org/10.1016/j.llt.2018.09.005>
- González Lozano, J. (2009). *El desarrollo de las estrategias de expresión escrita en la clase de ELE a través del espacio virtual*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1964.9521>
- González Lozano, J., & García Romeu, J. (2011). *AprenderEscribiendo: Crear, hacer, deshacer, compartir y la web 2.0*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Javier-Gonzalez-Lozano/publication/305356735_AprenderEscribiendo_crear_hacer_deshacer_compartir_y_la_web_20/links/5789fdd708ae5c86c99e3460/AprenderEscribiendo-crear-hacer-deshacer-compartir-y-la-web-20.pdf

- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1981). Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. ERIC Clearinghouse.
- Instituto Cervantes. (2023). *Guía de orientación pedagógica para la enseñanza de español a niños en los centros del Instituto Cervantes*. Recuperado de <https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/publicaciones/guia-orientacion-pedagogica-ensenanza-espanol-ninos-centros-instituto>
- Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals*, 38(1), 35–45.
- Martínez-Gibson, E. A. (2011). A comparative study on gender agreement errors in the spoken Spanish of heritage speakers and second language learners. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8566-6_13
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, nº 52, 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Montrul, S. (2008). Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor. John Benjamins.
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.
- Moreno-Fernández, F., Álvarez Mella, H., & Elizondo Romo, M. (2025). *Ideologías lingüísticas, bilingüismo y español como lengua de herencia en Europa*. <http://dx.doi.org/10.5209/clac.100075>
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador: La enseñanza de la poesía en la escuela primaria*. Recuperado de <https://www.marcialpons.es/media/pdf/9788419023148.pdf>
- Norton, B. (2000). Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change. Longman.
- Orejudo González, J. P. (2025). Morfosintaxis del español de hablantes de herencia angloparlantes en Castilla y León. <https://doi.org/10.14198/ELUA2025.39.06>
- Parra, M. L. (2016). Heritage learners in the classroom: Second language acquisition meets heritage language education. *Hispania*, 99(2), 348–361.
- Piaget, J. (1972). *Child psychology*. Routledge & Kegan Paul.
- Potowski, K. (2005). Spanish as a heritage language in the United States. Cambridge University Press.
- Potowski, K. (2010). *Language diversity in the USA*. Cambridge University Press.
- Potowski, K. (2018). Heritage language teaching: Research and practice. Routledge.
- Rodrigo Segura, F., & Ibarra Rius, N. (2024). Escritura literaria y creatividad en la formación del lector competente. *Ogigia*, 36, 177–204. <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.2024.177-204>

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Sánchez Abchi, V., & De Mier, V. (2017). Syntactic complexity in narratives written by Spanish heritage speakers. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/42878>

Sánchez Abchi, V., & Menti, A. (2023). Español como lengua de herencia en las clases de lengua extranjera: Desafíos para la enseñanza. <http://dx.doi.org/10.18778/2392-0718.11.04>

Senís Fernández, J., & Soria Doñate, P. (2019). Poesía infantil para prelectores y primeros lectores: Una definición del género en el ámbito español. <https://revistas.uvigo.es/index.php/ALIJ/article/download/1430/1408/2817>

Trujillo, F. (2020). *Didáctica crítica de la lengua y la literatura: Lengua, poder e identidad*. Graó.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1ª ed.). Crítica.

TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA