Las fábulas como insumo para la escritura creativa en las clases de inglés como lengua extranjera para niños

Guadalupe González, Cynthia Sofia

cynthiasofiaguadalupe@gmail.com

Perez Albizu, María Candela

candelaperezalbizu@gmail.com

Villafuerte Blanco, Daniela

villafuerteblanco.daniela@gmail.com

Si bien el rol de la literatura en las clases de inglés como lengua extranjera (ILE) ha variado según los diferentes enfoques y métodos de enseñanza, existe un amplio consenso sobre su valor como instrumento tanto para el desarrollo de la competencia comunicativa como para el desarrollo integral de nuestros/as estudiantes.

Nuestra propuesta consiste en presentar una secuencia didáctica articulada a través del género fábula cuya elección responde a su riqueza tanto cultural como lingüística. La creación de este insumo surge de la necesidad de complementar el libro de texto utilizado en cursos de ILE para niños/as de nivel pre-intermedio en la Escuela de Lenguas de la UNLP dentro del contexto comunicativo de obras literarias provenientes de distintas latitudes y épocas.

Con este fin, adoptamos la noción de género derivada de las pedagogías de género, las cuales aportan beneficios reales para los estudiantes al aunar lengua, contenido y contextos (Hyland, 2007). Complementariamente, a través de una metodología basada en la resolución de tareas (Ellis, 2003, 2009; Nunan, 1996; y Willis, 2007), los estudiantes leen y analizan fábulas de orígenes diversos para luego escribir sus propias fábulas.

Nuestro objetivo en esta ponencia es no solo describir nuestras decisiones durante el proceso de construcción de la secuencia, sino también evaluar su implementación en el aula. Esto último lo realizamos a través del análisis de las producciones de los estudiantes, en su camino de apropiación de la lengua dentro de instancias comunicativas auténticas que les permiten expresar su producción propia y única.

“La literatura no es otra cosa que un sueño dirigido”.
Jorge Luis Borges 1899 - 1986

Las prácticas reflexivas en educación nos sitúan en un estado de permanente búsqueda y creatividad. La incorporación de insumos atractivos, el diseño de tareas significativas, y la posibilidad de incluir instancias que fomenten valores más allá del aprendizaje de la lengua, constituyen desafíos que guían nuestra tarea en las aulas de clase. Los libros de texto disponibles en el mercado y de producción masiva no dan una respuesta satisfactoria a los interrogantes que se nos plantean como estudiantes y profesoras latinoamericanas de inglés como lengua extranjera. Es por eso que nos vemos en la necesidad de adaptar sus propuestas o buscar otras opciones que las complementen.

La secuencia didáctica que presentamos da cuenta de la diversidad que caracteriza a las comunidades en un mundo actual globalizado. A través de la literatura, en este caso las fábulas, pretendemos contribuir a la forma en que los seres humanos nos vinculamos e interactuamos. Con esto en mente, hemos desarrollado una serie de tareas para tres grupos de estudiantes de entre 12 y 13 años de edad que asisten a clases de inglés como lengua extranjera (ILE) en la Escuela de Lenguas (FaHCE, UNLP) y cuyo nivel de inglés se definiría como A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Sumado a esto, destacamos que el marco teórico-metodológico que guió nuestro diseño incorpora elementos de la pedagogía basada en géneros discursivos y el enfoque basado en tareas (Knap & Walking, 1994; Nunan, 1996; Willis, 2007 y Ellis, 2003, 2009).

El valor de los textos literarios en las clases de inglés como lengua extranjera

Los textos literarios constituyen un insumo que resulta eficaz para potenciar las habilidades de escritura de los/as estudiantes. Asimismo, la interrelación de la literatura y la escritura posibilitan mecanismos de apropiación de la lengua y procesos de desarrollo de estrategias de acceso no sólo al texto literario sino también a la lengua extranjera.

Numerosas investigaciones han proporcionado una base teórica para respaldar la relevancia del uso de la literatura en las clases de ILE. Según Duff y Maley (1990), las razones para incorporar la literatura pueden ser lingüísticas, metodológicas o motivacionales. La literatura sirve como fuente de textos auténticos e idiosincráticos

que proporcionan a los estudiantes ejemplos reales de estilos, tipos de texto y registros variados. Al mismo tiempo, a partir de los textos literarios se genera la posibilidad de interpretaciones múltiples y opiniones diferentes. La literatura, además, permite la exploración de los sentimientos y la potenciación de la motivación. En este sentido, Lazar (1993) clasifica los beneficios de la utilización de la literatura en las clases de idiomas en seis categorías: estimulación de la conciencia lingüística de los estudiantes, fomento de la adquisición de la lengua, desarrollo de las capacidades interpretativas de los estudiantes, acceso a material motivador, y educación de la persona en su totalidad.

Si bien la literatura ofrece múltiples géneros a partir de los cuales nos permite andamiar procesos de aprendizaje de una lengua, en esta oportunidad elegimos centrarnos en las fábulas por una serie de motivos. Para empezar, las fábulas contrastan con otros fenómenos literarios más recientes y por eso tienen una rica tradición de transmisión a través de varias generaciones. Además, si bien algunas de ellas han sido escritas por un autor, conocido o anónimo, pertenecen a un pueblo o comunidad local. Es por ello por lo que podemos afirmar que estas narraciones están estrechamente ligadas a sus imágenes socioculturales y tienen un profundo impacto en la vida humana. Por último, un rasgo común de las fábulas como género es que permiten la vinculación e identificación con personajes e historias desde alguna experiencia personal posible.

Asimismo, las fábulas proporcionan tres de las condiciones para adquirir una lengua extranjera descriptas por Willis (1996): en primer lugar, exposición a una lengua accesible; en segundo lugar, oportunidades de utilizar la lengua meta y, por último, una motivación para aprender. Otra ventaja de este tipo de narraciones es que están bien estructuradas y son lineales en la progresión de los acontecimientos. Los estudiantes están familiarizados con su estructura porque han estado expuestos a historias similares desde que eran pequeños. De este modo, sus conocimientos previos o esquemas mentales colaboran en la comprensión textual y posterior escritura (Bax, 2011).

Las fábulas como género tienen un gran potencial ya que fomentan el “conocimiento cultural”. Los estudiantes aprenden sobre su propia cultura, así como sobre la cultura de otros mediante la lectura. Lo que es más, a través de los valores implícitos presentes en cada historia se promueve el crecimiento personal, interpersonal, moral y afectivo, entre otros.

Es por esta serie de características propias de las fábulas, las cuales se alinean con los propósitos educativos de nuestra Sección de Niños, que elegimos este género para su implementación en el aula de Niños 5.

Marco teórico-metodológico

Pedagogías de género

Consideramos relevante para nuestros objetivos el enfoque de género de la Lingüística Funcional Sistémica (LFS), la cual tiene su base en la lingüística funcional de Michael Halliday (1982) y las teorías socioculturales del aprendizaje (Vygotsky, 1978). Dentro de estas perspectivas tanto la lengua como el aprendizaje se consideran fenómenos sociales inmersos en contextos culturales, históricos e institucionales específicos.

Las pedagogías de género nos permiten poder responder a las necesidades lingüísticas y de escritura de nuestros estudiantes al proporcionar un marco coherente para estudiar la lengua junto a los contextos. Hyland (2007) sostiene que

> "(l)os géneros son específicos de determinadas culturas, lo que nos recuerda que es posible que nuestros alumnos no compartan este conocimiento con nosotros y nos insta a ir más allá de las estructuras sintácticas, el vocabulario y la composición para incorporar a nuestra enseñanza las formas en que se utiliza la lengua en contextos específicos" (p. 150).

El entendimiento de cómo están estructurados los textos y por qué están escritos de tal o cual modo a través de las explicaciones sistemáticas de los/as profesores/as permiten a los estudiantes comprender cómo funciona la escritura para la comunicación. Esta pedagogía se concentra además en las necesidades de los/as estudiantes en las elecciones lingüísticas que tienen que realizar para la construcción de significados. Knapp & Walking (1994) proponen examinar, en primer lugar, cómo está estructurado y organizado un texto en su conjunto en relación con su finalidad, su público y su mensaje para que los estudiantes puedan incorporar un nuevo género discursivo. En segundo lugar, proponen estudiar cómo se estructuran, organizan y codifican cada una de las partes del texto, como párrafos y frases, y, de esta manera, comprender cómo es que el texto produce una instancia de comunicación escrita eficiente.

Estas pedagogías nos resultan atractivas ya que otorgan un rol preponderante a la noción de andamiaje (Vygotsky, 1978; Bruner, 1990) donde la interacción con los pares y otras personas con experiencia es primordial.

Ciclo de enseñanza-aprendizaje

La LSF representa esta noción a través del ciclo de enseñanza-aprendizaje. De este modo, durante el proceso de aprendizaje de un género se desarrollan una serie de etapas encadenadas donde se parte del conocimiento explícito inicial, se atraviesa una práctica guiada por parte del profesor y se arriba a una instancia de responsabilidad compartida del desarrollo de los textos. Feez (1998) describe este ciclo de escritura en cinco etapas: el establecimiento del contexto, la exposición a modelos, la construcción conjunta, la construcción independiente, y la comparación.

Si bien utilizamos esta propuesta, cabe destacar que en nuestra secuencia didáctica las etapas del ciclo en ciertas ocasiones se superponen, o que más de una tarea puede servir para desarrollar una misma etapa. Es así cómo podemos distinguir las siguientes tareas que muestran algunas de las etapas propuestas por Feez:

En primer lugar, en las tasks A a C se propone un *establecimiento del conocimiento*. El contexto es establecido a través de diferentes preguntas que activan el conocimiento previo de los estudiantes. Se provee una definición de fábula y se invita a compartir aquellas experiencias significativas que ellos hayan transitado en contextos por fuera del aula de inglés.

En segundo lugar, en las tasks D a F se sugiere una *exposición a modelos y deconstrucción de textos***.** De esta manera, se proporciona un modelo de fábula donde además de trabajar sobre la estructura prototípica de la fábula, se destaca una de las características más determinantes de este género: la moraleja. Además, las estructuras gramaticales de pasado simple y continuo son abordadas ya que son los tiempos verbales que prevalecen en las fábulas.

En último lugar, en la task G se promueve una *construcción conjunta e independiente***.** Esto quiere decir que, a través de otros modelos, los estudiantes identifican las partes de la fábula. El docente les entrega un cuadro que proporciona una guía visual para facilitar el avistamiento y delimitación de la estructura general de la misma. Dicha guía es una base sólida para las siguientes sub-tareas que implican la creación individual de una fábula. Como toda producción escrita individual es un proceso donde entran

en juego muchos factores cognitivos para el desarrollo de ideas, las siguientes sub-tareas se basan en el planeamiento de éstas. Es importante señalar que durante esta secuencia se busca una eventual producción independiente, pero como primer paso se hace hincapié en el buen desarrollo de ideas.

Enseñanza y aprendizaje basado en tareas

Con el propósito de abordar la lectura y escritura de fábulas, nos basamos en los enfoques metodológicos de Nunan (1996), Willis (2007) y Ellis (2003; 2009), quienes proponen el aprendizaje y la enseñanza mediante tareas que apunten a un propósito comunicativo auténtico y que partan de una necesidad clara. Al mismo tiempo, las tareas ofrecen a los/as estudiantes la oportunidad de expresar lo que piensan o sienten, abordando así el nivel emocional e interpersonal. También se ha afirmado que el intercambio entre el yo y el otro puede potenciarse mediante tareas que permitan a los alumnos ser más conscientes de sus propias personalidades y roles sociales y de los de sus compañeros (Candlin, 1987).

Dimensión intercultural

La dimensión intercultural es una de las características centrales de este material pedagógico. Las tareas diseñadas desde una perspectiva intercultural no sólo pretenden desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes, sino también su competencia intercultural. Byram, Gribkova y Starkey (2002) definen la competencia intercultural como la “capacidad de los alumnos para garantizar un entendimiento compartido por personas de diferentes identidades sociales, y su capacidad para interactuar con las personas como seres humanos complejos con múltiples identidades y su propia individualidad” (p.10).

En este sentido, destacamos el valor de la literatura no solo para la enseñanza de una lengua, sino por la posibilidad que nos brinda de tener contacto con el otro. Lo que es más, la literatura posibilita dar un salto imaginativo que le permite a los estudiantes imaginar culturas diferentes a las propias (Kramsch, 1995, citado en Porto, 2014) y, por tanto, puede ser usada para desarrollar una compresión sobre la otredad (Burwitz-Melzer, 2001, citada en Porto, 2014). De este modo, a partir de las fábulas los/as estudiantes aprenden sobre su propia cultura así como sobre la cultura de otros mediante la lectura. A través de los valores implícitos presentes en cada historia se promueve el crecimiento personal, interpersonal, moral y afectivo.

Toda narración está llena de detalles culturales (Harris, 1999) que podemos descubrir al observar el tipo de modelo de mundo, personajes, problemas y soluciones que se presentan en ellas. Este aspecto es aún más evidente en las fábulas, ya que por definición “se trata de un género didáctico mediante el cual suele hacerse crítica de las costumbres y de los vicios locales o nacionales, pero también de las características universales de la naturaleza humana en general” (Beristáin, 1995).

En esta ambivalencia entre lo local y lo universal es donde quisimos pararnos al realizar esta selección. Consideramos que es importante tener en cuenta la crítica a la “literatura universal” ya que, así como es presentada por Mignolo (2003), la literatura universal son historias locales que a partir de luchas de poder y dominación se han exportado como un diseño global que implica al ser humano en su totalidad. En este sentido hay razones políticas y colonizadoras por las que las fábulas griegas, específicamente las de Esopo, son más conocidas, cercanas, apropiadas y difundidas a comparación de fábulas o historias con una lección moral de otras latitudes del mundo. Como consecuencia, durante el diseño del material decidimos utilizar fábulas de origen griego que les resulten más familiares a los estudiantes, pero, al mismo tiempo, incorporamos una fábula de origen indio.

Secuencia didáctica

El contexto general de la secuencia sitúa a los estudiantes en una problemática real en las instituciones hoy en día como lo es el acoso escolar. Frente a esta problemática se genera un proyecto institucional de implementación de acciones y actividades para prevenir y abordar esta cuestión. En el caso de los grupos de N5 la propuesta se basa en el trabajo con fábulas.

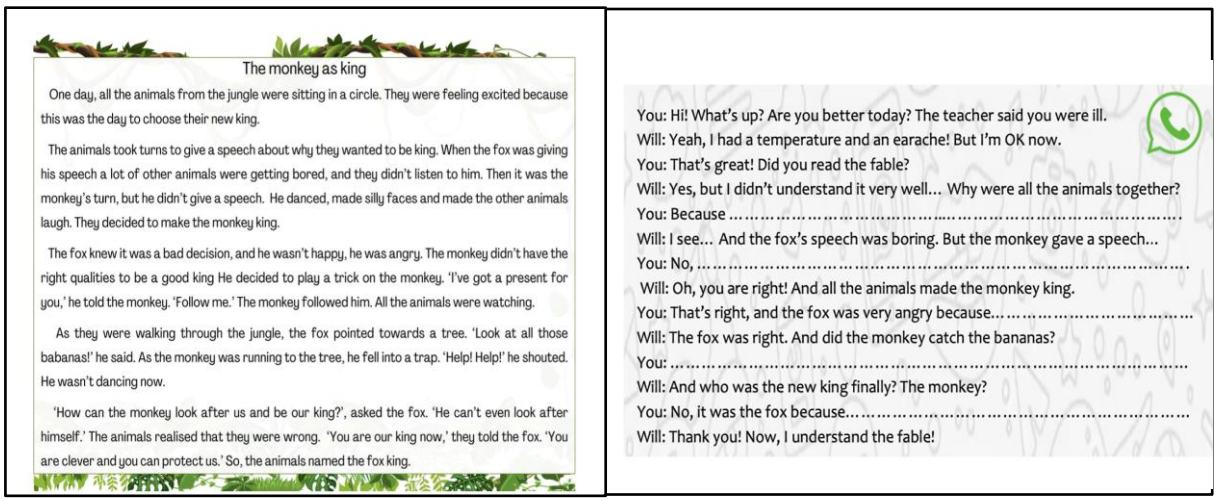
Introducción: Establecimiento del conocimiento

En esta primera etapa de establecimiento del conocimiento (Feez, 1998), se introducen actividades iniciales que sirven como punto de partida de los contenidos y estrategias a desarrollar. En una primera instancia, a través de preguntas disparadoras se genera un diálogo e intercambio sobre diferentes cuestiones relacionadas con la literatura y la lectura. Luego, en una segunda instancia, se invita a los estudiantes a reflexionar acerca del género a través de su definición. El objetivo de esta actividad es que surjan las características centrales del género. A

continuación, se recurre a la experiencia previa de los estudiantes y se los invita a intercambiar de manera oral información sobre fábulas que han leído.

Modelización y deconstrucción del texto: Exposición al género fábula 1

La siguiente tarea propuesta consiste en la lectura de la fábula de Esopo "*The Monkey as King*" y a partir del contenido de esta los estudiantes completan una conversación por WhatsApp (Imagen 1).



The monkey as king

One day, all the animals from the jungle were sitting in a circle. They were feeling excited because this was the day to choose their new king.

The animals took turns to give a speech about why they wanted to be king. When the fox was giving his speech a lot of other animals were getting bored, and they didn't listen to him. Then it was the monkey's turn, but he didn't give a speech. He danced, made silly faces and made the other animals laugh. They decided to make the monkey king.

The fox knew it was a bad decision, and he wasn't happy, he was angry. The monkey didn't have the right qualities to be a good king He decided to play a trick on the monkey. 'I've got a present for you,' he told the monkey. 'Follow me.' The monkey followed him. All the animals were watching.

As they were walking through the jungle, the fox pointed towards a tree. 'Look at all those babanas!' he said. As the monkey was running to the tree, he fell into a trap. 'Help! Help!' he shouted. He wasn't dancing now.

'How can the monkey look after us and be our king?', asked the fox. 'He can't even look after himself.' The animals realised that they were wrong. 'You are our king now,' they told the fox. 'You are clever and you can protect us.' So, the animals named the fox king.

You: Hi! What's up? Are you better today? The teacher said you were ill.
Will: Yeah, I had a temperature and an earache! But I'm OK now.
You: That's great! Did you read the fable?
Will: Yes, but I didn't understand it very well... Why were all the animals together?
You: Because …….
Will: I see... And the fox's speech was boring. But the monkey gave a speech...
You: No, …….
Will: Oh, you are right! And all the animals made the monkey king.
You: That's right, and the fox was very angry because……
Will: The fox was right. And did the monkey catch the bananas?
You: …….
Will: And who was the new king finally? The monkey?
You: No, it was the fox because……
Will: Thank you! Now, I understand the fable!

Imagen 1

A partir de esta instancia, no solo en esta tarea sino también en las siguientes, comienza la etapa de modelización y deconstrucción del texto a través de análisis de muestras típicas del género. Esto permite identificar sus etapas y características principales. Como tarea de poslectura se invita a los estudiantes a reflexionar sobre una de las características principales de la fábula: la moraleja. Se provee una definición sobre la moraleja, los valores positivos que busca transmitir y se menciona a los proverbios como la forma usual que suelen tomar.

Luego se incentiva a los estudiantes a escribir en el blog de la escuela acerca de la enseñanza de la fábula de Esopo. Esta producción es personal, ya que se busca que los estudiantes expresen sus propias conclusiones. De esta manera, a través del reconocimiento, reflexión y producción los estudiantes comienzan a apropiarse de un género ya conocido, pero sumergidos en la lengua meta.

Concientización lingüística: exposición al género fábula y uso de la lengua en contexto

La necesidad de utilizar tiempos verbales narrativos para secuenciar los eventos de las fábulas nos permitió reflexionar sobre el pasado continuo como tiempo verbal para expresar acciones en proceso en un momento específico del pasado, o acciones interrumpidas por otra acción y repasar el pasado simple para expresar acontecimientos o acciones completadas en el pasado. De este modo, en la siguiente parte de la secuencia reflexionamos sobre la lengua y su uso. Para ello, en primer lugar, los/as estudiantes enumeran imágenes de la fábula en el orden correcto y completan un resumen de esta con los tiempos verbales propuestos (imagen 2).

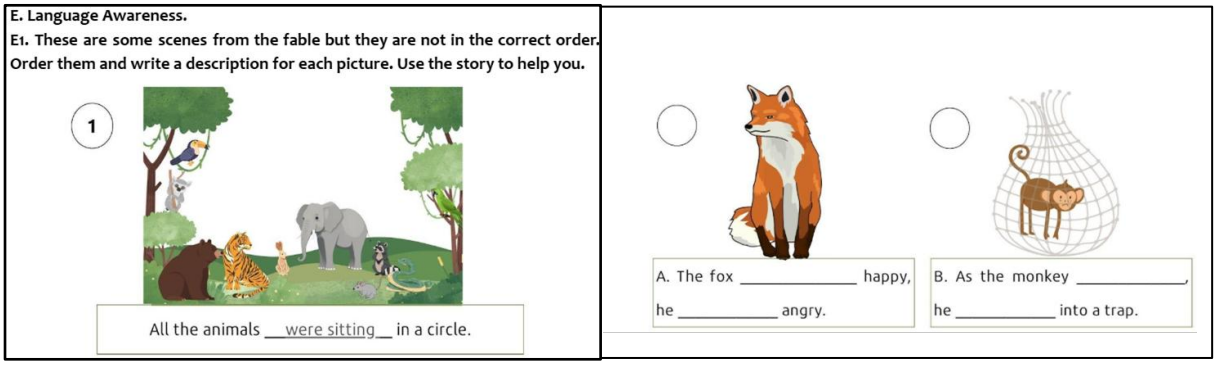


Imagen 2

Luego los estudiantes proporcionan ejemplos de verbos en pasado continuo y reflexionan sobre su uso y función. A continuación, se involucran en una actividad andamiada sobre otra fábula atribuida a Esopo, "*The Tortoise and the Hare*", con el fin de practicar el contenido lingüístico abordado en contexto. Se propone que los estudiantes ordenen los grupos verbales que dificultan la comunicación escrita eficiente ya que están presentados de forma incorrecta (imagen 3).

F.1 You and Willow found an old fable in the school's library: "The Tortoise and the Hare". You decided to make a copy for your teacher but the printer mixed all the verbs.

One day, a hare was telling the other animals how fast he could run. At that moment, a tortoise (d) was falling past. He (e) slept to the hare and he offered to race him.
The race began. At first, the hare (a) was celebrating very fast and the tortoise was walking very slowly. The hare was soon near the end of the race. The other animals (b) weren't waking up, so he decided to stop for a rest. He soon (c) ran asleep.
The tortoise continued walking slowly while the hare (f) was running. Just as the tortoise finished the race the hare (g) watched. The other animals (h) were walking and shouting loudly - the tortoise was the winner!
The moral of the story is: don't be too sure that something is easy. Sometimes things are more difficult than you think.

(a)	
(b)	
(c)	
(d)	
(e)	
(f)	
(g)	
(h)	

Imagen 3

Construcción conjunta e independiente

Reflexión sobre características de una fábula:

Como tarea final se propone a los alumnos participar de un concurso de escritura en relación con la temática de acoso escolar. Se realizarán producciones escritas del género abordado, las cuales serán publicadas en la revista digital de la Institución. También se realiza un breve repaso de las características de la fábula que ya fueron abordadas con anterioridad (imagen 4).

G. Writing a Fable: The last part of the project involves a writing contest for the prevention of bullying. All students will write a fable for the School's digital magazine.

G.1 But first, your teacher gives you a guideline on writing fables. Look at the characteristics, think back to the fables and choose the correct option.

A. The story is very brief / long
B. The main characters are usually animals / humans
C. In the story the characters behave like humans /animals
D. The moral is usually described in one or two sentences at the end /beginning of the story.

Imagen 4

A tal fin se proponen una serie de actividades para andamiar esta tarea. En primer lugar, se presenta una fábula de la India "*The Lion and The Cows*" a partir de la cual los estudiantes deberán identificar las partes de la fábula y completar un cuadro

esquemático. Como uno de los objetivos de esta secuencia didáctica es la eventual producción autónoma de fábulas, este cuadro (imagen 5) va a ser retomado en una instancia de evaluación donde los/as estudiantes podrán usarlo de acompañamiento.

G.2. Read this Indian fable and complete the chart with the fables' parts:

Setting: when and where?	
Characters?	
Plot: problem?	
Plot: actions?	
Ending: What happened in the end? How was the problem solved?	
Moral: lesson?	

Imagen 5

Confección de un plan previo a la escritura

Finalmente, los estudiantes confeccionan un plan y exponen sus ideas a través de una serie de preguntas que van a establecer las estructuras básicas previas a la producción final, de esta manera se pretende facilitar la generación de ideas y la planificación del texto. Las preguntas están dirigidas de forma explícita a los elementos que no pueden faltar en una fábula: moraleja, personajes, conflicto y solución. Se propone que los estudiantes puedan realizar esta actividad (Imagen 6) de forma individual o en pares a partir de una lluvia de ideas que les ayude en el proceso de escritura.

G.3 Use this step-by-step plan for writing your fable: Be concise! This is just the plan!

Step 1: What moral would you like to teach?
Morals are principles and values that are used to identify good behaviour from bad. We can find them in numerous places. For example, many of them are in the form of proverbs.

Ideas for morals: these proverbs can help you with the moral you want to illustrate:

- Money can't buy happiness
- Necessity is the mother of invention
- Look before you leap
- Honesty is the best policy
- Every cloud has a silver lining

Imagen 6

Escritura de una fábula

Esta tarea ejemplifica la etapa de construcción independiente del ciclo de escritura. Los alumnos, supervisados por el profesor, producen su texto de manera independiente e individual teniendo en cuenta todos los pasos previos e ideas desarrollados por ellos mismos con anterioridad.

Producciones de los estudiantes

Si bien durante la secuencia los estudiantes tuvieron una instancia de producción durante las clases, donde los profesores acompañaron *el proceso de escritura*, en esta última sección nos enfocamos en *la escritura como producto* en la primera evaluación escrita formal del nivel. En este caso, la tarea consistió en la escritura de una fábula para un concurso de escritura de su escuela. Los estudiantes pudieron elegir entre dos grupos de imágenes en los cuales basarse para escribir su fábula. En esta oportunidad también se les solicitó que escribieran un plan previamente.

Sus producciones evidenciaron que la mayoría de los estudiantes pudieron apropiarse de este género para adaptarlo a su propio mundo personal y a sus propias experiencias.

De esta forma observamos fábulas donde el conflicto no surge de la interacción entre los protagonistas animales, sino que aparece un villano (el cazador). Otros estudiantes decidieron explayarse y describir de manera detallada el *setting (contexto)* de la fábula e incorporar más animales. También destacamos que algunas producciones reflejan de manera clara la problemática sobre el bullying que fue nuestro contexto general inicial, ya sea a partir de la colaboración entre animales como el enfrentamiento con

el “bully”. Pero también cabe destacar los “contra-ejemplos”, producciones donde se utilizó primariamente el tiempo presente o incluso textos con frases típicas de un cuento de hadas como *“Once upon a time…”*.

Todas estas producciones nos ayudarán a crear una nueva versión de esta secuencia didáctica prestando atención a estas variables.

Conclusiones

Invitar a los estudiantes a leer y luego escribir fábulas supone darles acceso a los modos infinitos que tiene la humanidad de percibir, pensar, reflexionar y expresar el mundo heterogéneo e interrelacionado que habitamos. Es darles herramientas para que se construyan como ciudadanos con conciencia crítica, y puedan interpretar el mundo que los rodea para actuar sobre él.

A través de esta secuencia didáctica proponemos tareas que generen procesos reflexivos y de construcción del conocimiento. Una reconstrucción socializada del conocimiento que promueva nuevas formas de solidaridad, de conciencia y de compromiso social. Las tareas abordadas permiten reconocer el valor de este género para compartir una historia común, reforzar valores culturales o destacar tradiciones importantes.

Durante el proceso de desarrollo e implementación de esta secuencia didáctica ha surgido la inquietud de ampliar la selección de fábulas para incluir más historias de nuestra región y del Sur Global. De esta manera queremos resaltar el diálogo de Sur a Sur y revalorizar sus y nuestras epistemologías.

Referencias bibliográficas

Bax, Stephen (2011) *Discourse and Genre.* London: Red Globe Dress

Beristáin, Helena. (1995) *Diccionario de Retórica y Poética*. Editorial Porrúa.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers* [Electronic Version]. https://core.ac.uk/display/111018814

Candlin, C. N. (1987). "Towards Task-Based Learning". In C. Candlin, & D. Murphy (Eds.), *Lancaster Practical Papers in English Language Education, Volume 7: Language Learning Tasks* (pp. 5-22). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Duff, A. & Maley, A. (1990) *Literature.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2009) "Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings". *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), pp.221-246.

Ellis, R. (2003) "Designing a Task-Based Syllabus". *RELC Journal*. [Consultado el 18 de julio de 2023].

Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design.* Sydney: McQuarie University/AMES.

Halliday, M. (1982) *El Lenguaje como Semiótica Socia*l. México: Fondo de Cultura Económica.

Harris, V. (1999). Applying Critical Theories to Children's Literature. *Theory into Practice, 38*, 147-154. https://doi.org/10.1080/00405849909543846

Hyland, K. (2007). "Genre Pedagogy Language, Literacy and L2 Writing Instruction". *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164

Knapp Peter and Watkins Megan (1994). *Context-text-grammar: Teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms.* Text Productions.

Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. México: Akal.

Nunan, D. (1996) *El diseño de las tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Porto, Melina. (2014). "Extending reading research with a focus on cultural understanding and research on intercultural communication: an empirical investigation in Argentina" in *Intercultural Education*, 25:6, 518-539, DOI: 10.1080/14675986.2014.967968

Vygotsky, L. (1978). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Willis, D. & Willis, K. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. OUP.

Willis, Jane. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.