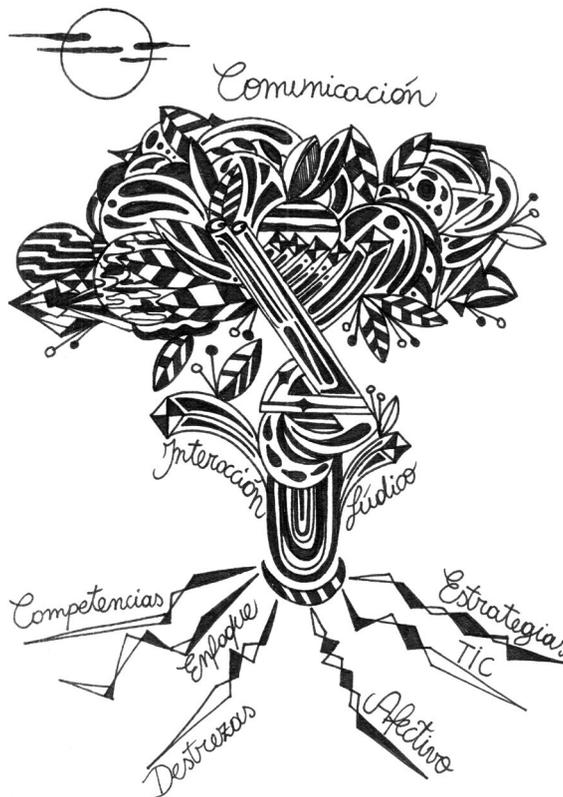


Creando saberes

Aproximaciones a la didáctica de E/LE en el aula

Edición a cargo de

Daniela Rago, Elisabetta Sarmati, María Pilar Soria Millán y Patricia Toubes González



Collana Manuali 15

Creando saberes

Aproximaciones a la didáctica
de E/LE en el aula

Edición a cargo de

*Daniela Rago, Elisabetta Sarmati, María Pilar Soria Millán
y Patricia Toubes González*



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

2016

Copyright © 2016

Sapienza Università Editrice

Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

www.editricesapienza.it

editrice.sapienza@uniroma1.it

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

ISBN 978-88-98533-83-1

DOI 10.13133/978-88-98533-83-1



Quest'opera è distribuita con licenza Creative Commons 3.0
diffusa in modalità *open access*.

Distribuita su piattaforma digitale da:

digilab

Centro interdipartimentale di ricerca e servizi
Settore Publishing Digitale

In copertina: Disegno di Elia Marra, 2016.

*A Maria Teresa Manganaro
in memoriam*

Índice

Presentación	ix
<i>Elisabetta Sarmati</i>	
Introducción	1
<i>Francisco J. Lobera Serrano</i>	
PARTE I - PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS	
Comprensión auditiva en la red	11
<i>María Pilar Soria Millán, Patricia Toubes González</i>	
La didáctica de la lengua a través del enfoque lúdico: aprender jugando en la clase de E/LE	31
<i>Pilar Robles Garrote</i>	
Teatro en el aula de ELE: un compromiso creativo en la didáctica de la lengua	45
<i>Beatriz Prior Fernández</i>	
Claves para llevar (con éxito) la cultura al aula de LE: pautas para la creación de materiales	61
<i>Emma Gago</i>	
PARTE II - PROPUESTAS DIDÁCTICAS	
El aprendizaje cooperativo en la clase de ELE: un caso de investigación	79
<i>Daniela Rago</i>	

Hacia una didáctica emocional: Guernica, la guerra y la paz	91
<i>Maria Chiara Filippetti</i>	
El factor afectivo y motivacional: ¿a qué jugabas de pequeño?	109
<i>María Sofía Ramírez Carmona</i>	
Lo pasamos de película	123
<i>Vanessa Paola Vásquez</i>	
De viaje a Barcelona para conocer la obra de Gaudí y Dalí	139
<i>Roberta Napolitano</i>	
Así los vemos, así nos ven	157
<i>Valentina Renzi</i>	
¡Cuestión de perspectiva! Una propuesta didáctica para acercarse a la intercultura	165
<i>Sara Petito</i>	
Cultura en el aula: Frida Kahlo	191
<i>Ilaria Simeoni</i>	
El color de las emociones	205
<i>Chiara Tana</i>	
La literatura popular: cuentos de hadas y fábulas en el aula ELE	219
<i>Rossana Lapenna</i>	
Del <i>Romance del Conde Olinos</i> al <i>Romancero</i> : propuesta didáctica para el aula de ELE	237
<i>Raffaella Paolessi</i>	

Presentación

Elisabetta Sarmati

Cuando estamos ya encaminados a empezar el tercer curso de Español Lengua Extranjera (E/LE) en los Tirocini Formativi Attivi, tenemos el gusto de presentar a la comunidad de formadores y docentes *Creando saberes: aproximaciones a la didáctica en el aula ELE*, resultado de las aportaciones de profesores y aprendientes realizadas durante el primer ciclo del TFA de los años 2012-2013. Se trata del segundo volumen de una serie didáctica, iniciada con *Lettere in classe. Percorsi didattici del TFA di area letteraria*, que tiene como objetivo divulgar los resultados de las Prácticas de enseñanza de todas las áreas disciplinarias de la Universidad La Sapienza.

A pesar de las dificultades que supuso implantar por primera vez la formación inicial docente en las instituciones académicas, hasta hace algunos años refractarias a hacerse cargo de los procesos didácticos unidos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no hay duda de que son exactamente las aulas universitarias el lugar más propicio para poner en marcha itinerarios de actualización pedagógica y disciplinaria, natural prosecución de los estudios superiores sobre todo en el ámbito de las disciplinas humanísticas y lingüísticas. Era, y sigue siendo, muy importante no desperdiciar una ocasión de este tipo, cuando por primera vez se tiene la oportunidad de estrechar vínculos entre el mundo académico y la escuela. De aquí nace el proyecto de esta colección y de este libro, suma de los esfuerzos prodigados por asesores y futuros profesores.

A pesar de pertenecer a una de las épocas que más y más valiosas aportaciones han brindado a la lingüística aplicada, a la glotodidáctica y, en general, a la reflexión sobre la enseñanza de una segunda lengua,

profesores, padres y alumnos constatamos a menudo cómo siguen perdurando en nuestras aulas viejos modelos didácticos y paradigmas pedagógicos, a decir poco, obsoletos. La escuela italiana, expresión de una sociedad poco dispuesta, fuera de los recintos académicos, a considerar la Educación como una ciencia (o conjunto de ciencias) y, al contrario, apegada a la idea, un poco romántica, de un profesor natural y didácticamente inspirado y vocacional, da muestra de una fuerte impermeabilidad a las teorías educativas más innovadoras. Pese a que existe hoy una bibliografía abundantísima sobre las didácticas disciplinarias y las variables que favorecen o dificultan el acceso a la adquisición de conocimientos - competencias - destrezas, existe en general aún hoy un desconocimiento total de algunos de los principios básicos para elaborar un acto didáctico eficaz y con éxito. Pienso por ejemplo en el estudio de los factores afectivos (aceptación, confianza, y reconocimiento del alumnado) y motivacionales (interés y entusiasmo del alumno hacia la asignatura), determinantes a la hora de promover procesos y estrategias didácticas eficaces, cuya formulación se remonta ya a los años 70 del siglo pasado.

Si en nuestras escuelas permanecen actitudes de desconfianza y recelo hacia técnicas y métodos pedagógico-didácticos, al contrario en el ámbito teórico de la enseñanza de las lenguas extranjeras a partir de las últimas décadas del siglo pasado se ha asistido a una verdadera revolución copernicana. Después de una revisión crítica de los métodos gramaticales-audiolingüísticos, basados en la repetición mecánica de *ítems* preseleccionados y presentados a partir de diálogos cortos y de ejercicios enfocados a la forma (que se consideraba fundamental para lograr el dominio de una L2), se ha pasado a una competencia cada vez más comunicativa, orientada a un intercambio “significativo” entre docente y discente y entre discentes entre sí. De los métodos situacionales de principio de los 70, a los nociofuncionales de los 90, hasta las últimas propuestas del enfoque por tareas y por acción, el proceso instructivo de una L2 se ha ido liberando progresivamente de abstracciones especulativas para centrarse cada vez en la pragmática del enunciado como fenómeno lingüístico fuertemente contextualizado y socialmente marcado. En el capítulo II del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning*, documento elaborado en 2001 por el Consejo de Europa, con el fin de proporcionar unas directrices europeas para la enseñanza de idiomas, se puede leer que: «El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la

medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto».

En la época actual están surgiendo diferentes maneras de enforzar las propuestas metodológicas. En pleno posmodernismo no podía no hablarse de una tendencia post-método o post-comunicativa también en la glotodidáctica, donde empiezan a emplearse enfoques híbridos, con una renovada conciencia de la especificidad de la enseñanza de las lenguas afines (como son el italiano y el español) y de la oportunidad de utilizar la reflexión contrastiva, la traducción y de rehabilitar, en casos concretos, la enseñanza de la gramática. Personalmente sigo convencida de que no puede cuestionarse la eficacia de los métodos enfocados a la comunicación, porque a comunicar en una lengua extranjera se aprende sólo comunicando: regla sencilla (muy a menudo incumplida en nuestras escuelas) y condición previa sin la cual todo método está destinado al fracaso. Sin embargo hay que mantener, eso sí, siempre una actitud abierta, reflexiva, atenta al entorno y antidogmática, para no convertir el método elegido en un mero ritual, ya que centro (y corazón) de cualquier acto didáctico es ante todo la relación docente-discente y que el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende no sólo de las herramientas utilizadas sino también (y sobre todo) de lo que sucede entre (y dentro de) las personas en el aula.

Por otra parte, creo que entre los profesores más actualizados y preparados se observa a menudo una fuerte discrepancia entre convencimientos teóricos conscientes y práctica docente (donde se reproducen inconscientemente los patrones didácticos tradicionales aprendidos por imitación en la escuela cuando eran alumnos). Estos paradigmas son difíciles de transformar, aún cuando a nivel teórico tengamos una preparación excelente, porque se trata de modelos de conductas muy introyectados que operan de forma automática. El reto de una formación verdaderamente eficaz es poner en marcha paradigmas educativos innovadores, que permitan superar tanto viejos mecanismos de interacción maestro/aprendiz como la concepción misma de aprendizaje.

Se trata de un objetivo que se puede alcanzar sólo si los asesores encarnamos concretamente en nuestros cursos de formación otros patrones en línea con las creencias teóricas aprendidas (según el concepto

de “teoría activa”) para que el discente pueda “re-vivir” concretamente su experiencia como alumno con otros prototipos didácticos, interiorizarlos, reproducirlos (*modeling*) y experimentar en primera persona su eficacia. A menudo constato con Lourdes Miquel que: «Cuando form[amos] profesores, [nos damos cuenta] de que, sobre el papel, todo el mundo afirma que enseña bajo el paradigma comunicativo, todo el mundo hace enfoque por tareas, todo el mundo ha cedido el protagonismo a los estudiantes, todos respetamos sus estrategias... No obstante, cuando observas la práctica docente, eso no es así en bastantes de los casos. Más allá de la formación está la transformación, que es realmente lo que para mí es la piedra filosofal. (Trans)formarse es no conformarse con conocer la teoría, sino interiorizarla y conseguir que la práctica docente sea realmente otra, que nuestras creencias sobre la gramática, sobre los procesos comunicativos, sobre la interacción, sobre las estrategias sean convicciones profundas y no simplemente teóricas»¹. El aprendiz (futuro profesor) necesita alcanzar un *Know-how* (o *expertise*) resultante de la interacción e integración de conocimientos disciplinarios, habilidades operativas y de una conducta deontológicamente apropiada, según el paradigma hoy muy en voga, cuyo significado profundo sin embargo se subestima, del “saber, saber hacer y saber ser”.

En los artículos seleccionados en *Creando saberes* el lector entrará en contacto con un amplio abanico de tareas y actividades didácticas. Cada autor ha adoptado conscientemente aquellos presupuestos y marcos teóricos que le han resultado más congeniales a lo largo de su andadura profesional y formativa. En algunos casos la heterogeneidad se convierte en una efectiva discrepancia de orientación y de creencias que, lejos de constituir una debilidad de la presente propuesta, es -al contrario- su verdadero punto fuerte en línea con aquella postura problemática y reflexiva que tendría que alimentar toda buena práctica didáctica.

¹ Miquel, Lourdes. “Entrevista. Agítese antes de usar.” *MarcoELE Revista de didáctica ELE* 6 (2008): 1-12, 2. Última consulta 18 de mayo de 2015, http://www.marcoele.com/num/6/02e3c09a48121160c/entrevista_lourdesmiquel.pdf.

Introducción

Francisco J. Lobera Serrano

A todos mis alumnos, mis maestros

Ningún buen maestro aprende a enseñar una materia estudiando pedagogía; se suele decir que enseñar es un arte y hemos de constatar que muchos de los expertos en didáctica no son grandes artistas. Existen profesores muy buenos que a menudo no saben decirnos por qué han llegado a serlo, y hay también profesores muy sabios en la ciencia que estudian, que no saben enseñarla bien. Los padres no estudian didáctica de la lengua para enseñar a hablar a su hijo recién nacido, pero observar el diálogo entre la madre y el hijo de pocos meses, mirar cómo éste escucha en silencio, entre delicados gestos de placer por la relación que percibe entre ambos, es una de las contemplaciones más ejemplares y emocionantes que se pueden vivir. Quien desea hacer de la enseñanza de una lengua la labor, el estudio de su vida, a mi parecer tiene que rememorar, evocar siempre esta escena de monólogo dialogado entre la madre y su hijo, aunque en realidad con su clase no tenga puntos en común: ni la edad del bebé, ni el instinto natural de la madre, ni, sobre todo, la lengua, lengua-madre en un caso y lengua-extraña, ajena, en el otro. Y sin embargo, y esta puede ser la primera contradicción, la primera paradoja, aunque entre las dos situaciones no haya casi nada en común, probablemente las dos realidades tienen en común todo lo que en realidad importa: en ambos casos, contra toda lógica, a la madre y al maestro de verdad les mueve la fe de que lo que dicen significa interés hacia el otro y la fe de que el otro va a entenderlo desde el primer instante. Estas que, hasta aquí, parecen sentencias o aforismos nacen de la experiencia y parecen incuestionables aunque, como todo, sean discutibles, y a veces discutidas y frecuentemente arrinconadas.

En la segunda mitad del siglo XX y lo que llevamos del XXI, con todos los nuevos y potentes medios de comunicación, el mito de la Torre de Babel se ha hecho realidad, y con él la importancia económica, el *negocio* de enseñar lenguas; por eso la lucha política para ver reconocida la oficialidad de una lengua en los organismos internacionales, la lucha entre los países, instituciones, empresas y expertos que cuentan cada vez más abiertamente el dinero, la riqueza material que enseñar y difundir la propia lengua les proporciona, como si poseyeran una nueva gallina de los huevos de oro. Muchas editoriales centran su actividad en la producción de manuales y métodos renovados, modificados cada año y en la elaboración de lo que llaman “materiales didácticos”, cada vez más “reales”, pero también múltiples, como múltiples son los destinatarios. El campo de acción es infinito e infinitas las fuentes de ganancia. Los logros (¡ay!), a pesar de este despliegue desmesurado de intereses y promesas, son limitados, y, aunque nos hagamos los sordos, los fracasos clamorosos de la escuela obligatoria tras 8 años de estudio de una lengua, lo están gritando con fuerza.

Hoy a muchos el oficio de enseñar la propia lengua les parece la mejor salida de una situación de crisis laboral. Como si hablar una lengua fuera igual que conocerla y saber enseñarla, como si fuera la única profesión intelectual para analfabetos (su lengua madre la hablan). Pero tampoco existe una formación *ad hoc* que nos dé mecánicamente la clave del secreto y del éxito. Cuantos en un momento de su juventud han creído sentir la llamada a enseñar, conocen el abismo que hay entre la práctica de educar, y su teoría o teorías. Grandes investigadores del arte de enseñar han sido malos enseñantes y los mejores educadores muchas veces o no han escrito teoría o, si lo han hecho, ha sido partiendo de su experiencia y no de la bibliografía crítica. Don Milani es un ejemplo extraordinario de originalidad y compromiso, y a la vez de cómo un aula, por muy pequeña que sea, puede ser un foco de irradiación insospechado, o gracias a la escritura, o gracias a la diseminación y difusión de las ideas que acompañan cuantos viven en esa pequeña aula: es la fe de que lo que sembramos, si es interesante, nuevo, fuerte, vital, inteligente... producirá frutos, mañana, lejos, no sabemos cuándo; quizás éste sea el verdadero porque: toda nuestra esperanza de futuro descansa en la enseñanza. Es como una especie de cadena humana en la que todos hemos participado, al menos como discípulos.

En este momento de la historia estamos ante un impresionante despliegue de fuerzas, que probablemente no produce los frutos que nos esperaríamos. Parecería que estuviéramos merodeando alrededor de aspectos fonéticos, ortográficos, sintácticos, psicológicos, culturales, pragmáticos... y siempre con grandes dificultades para entrar en lo que podría ser el centro, el espacio secreto de esta acción humana que llamamos enseñar. Y por eso, tras una inmensa proliferación de escritos, trabajos, laboratorios, convenios, asociaciones en que se habla de todos los aspectos (infinitos) que la lengua ofrece, quisiéramos llegar a poder resumir todo en una etiqueta (nueva) que correspondiera a un método (nuevo). Hoy en día casi todos los profesores de lengua extranjera dicen que adoptan el método comunicativo; pero ninguno de ellos enseña igual que el otro.

Vuelvo a comenzar de esta última afirmación, “ningún profesor enseña igual que otro aunque diga que está aplicando el mismo método” para subrayar en toda su evidencia esta constatación crítica a la raíz de cualquier proyecto o deseo de construir una ciencia o un método de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Es verdad que, como dice el refrán, “Cada maestrillo tiene su librillo”, pero, añadido yo, que, vistos los resultados, algunos de nosotros lo tienen en blanco, otros confuso, otros desordenado, aquellos equivocado, estos oscuro, esos otros no saben dónde lo guardan.

Más que de ciencia, se trata de experiencia y de reflexión sobre ésta. Y el “estudio” debemos aplicarlo sobre todo a la introspección de los recuerdos. Sempronio le dice a su señor Calisto que “Miserable cosa es pensar ser maestro el que nunca fue discípulo”; el siervo está hablando con la voz de Aristóteles y aunque ignorante que no sabe latín, las palabras se las presta Fernando de Rojas, que sí se sienta en los bancos de las aulas universitarias. Aquí tenemos otra fundamental clave de reflexión: el maestro (prefiero este término, aunque anticuado y semánticamente restringido...) nace del discípulo. Sería otra de las contradicciones más ambigua y compleja: el discípulo, tocado por la observación de cuanto día tras día sucede en el aula, ve nacer su admiración, experimenta un crecimiento interior, una maduración intelectual y personal y, percibido el don múltiple que recibe gratuitamente del maestro,... quiere ser maestro también él; a su vez, el maestro, aun con todo el peso de su responsabilidad y toda su edad y

madurez, experimenta que es continuamente discípulo de su discípulo: percibe que, en esta curiosa relación, él también crece, aprende, duda, pregunta, se emociona.

La transmisión de esta experiencia educativa, formativa, de que hablo, es tan compleja como el ser humano: el joven que busca su camino en el mundo de la enseñanza no ha tenido sólo un maestro sino varios. Hay uno, quizás, que descuella sobre los demás, el que más lo ha influenciado, el que le ha dado el empujón decisivo, pero hay también otros que son modelos de comportamientos y saberes concretos: aquel por su alegría, este por su seriedad afectuosa, el otro por el respeto irreprochable y por su gran sabiduría que sabe mezclar con la ternura y la capacidad de estimular, siempre, en todas circunstancias. La experiencia no es única sino una especie de retículo, y por eso nunca el discípulo es igual que su maestro. Por otro lado los maestros no han tenido sólo ese discípulo sino otros miles, muchos de los cuales han reaccionado con una substancial indiferencia, o, peor aún, con hostilidad. Saber enseñar, ¿es más una ciencia o más un arte? La danza ¿es más un deporte o un arte? Ambas son arte porque se construyen con todo el ser, cuerpo y alma y sobre la base de un *studium*, de un esfuerzo de aprender una técnica personal, que en el momento de la acción tendrá que ser ocultada, escondida bajo una teatralidad tan engañosa que los mismos actores creerán que lo están viviendo y no que sólo lo representan. La enseñanza nace de la experiencia no del estudio de un método.

Un nuevo elemento contradictorio es que el maestro tiene que enseñar el mismo medio de comunicación. Ese medio es el único recurso de que se dispone, y el discípulo, aunque aspire a conocerlo, lo desconoce. Hay que descubrir una clave de acceso, hay que tener un código para abrir la primera puerta. Se entiende la importancia de la primera lección, de los primeros minutos de dicha lección, porque en la primera palabra que el profesor dirá en voz alta, dirigida a todos o sólo a uno (pero que todos oyen) se concentra una inmensa carga explosiva que puede estallar, produciendo la oscuridad más negra o la claridad más alegre y luminosa.

Sabemos desde hace tiempo que las palabras son arbitrarias, que los sonidos significan algo por convención dentro de un grupo donde se habla una lengua. La barrera de la arbitrariedad es derrumbada sólo con los gestos, la expresividad (sobre todo de la cara, de la mirada), y las

posturas del cuerpo. Así que se puede construir un entenderse, un ponerse de acuerdo antes incluso de la primera palabra pronunciada, o antes de entender racionalmente la expresión más sencilla y más repetida.

Ningún profesor olvida la primera lección, aquellos eternos minutos de espera en los pasillos, acercándose y alejándose de la puerta del aula, mientras ésta se va llenando de personas que uno no conoce. Inolvidables son las sensaciones de aquellos minutos que se repetirán casi iguales a lo largo de toda la vida: el miedo, el momento que llega, ineluctable, la idea continua de que cuando comience el baile no va a ser posible interrumpirlo por dos horas, porque el aula será la sala donde él, el profesor, conducirá la fiesta, bailará, pasando de uno a otro con unos 60 perfectos desconocidos, que no entienden su lengua. El miedo, la inquietud aumenta si nos dejamos llevar por la conciencia de que esas 60 personas no son homogéneas ni en edad ni en origen, ni en clase social de proveniencia, ni por cultura, ni por lengua madre, ni por religión, ni por ideología, ni por valores, ni por intereses o esperanzas. Y sin embargo, todos ellos, desde puntos lejanos, incluso desde fuera de la ciudad, en automóviles, autobuses o trenes, es como si a esa hora hubieran interrumpido el fluir acostumbrado de la propia vida (con sus seres queridos, sus amigos, sus vecinos) y se hubieran reunido, hubieran decidido verse rítmicamente, con un horario fijo, como en una cita extraña, extravagante, con otros 59 desconocidos + 1, en un lugar fuertemente indeterminado, vago, como en tierra de nadie, terreno neutral por tan poco interesante y cautivador: cuatro anónimas paredes blancas.

Todo lo que digo es pura paradoja, debido sobre todo a que el objeto del interés, lo único que interesa al grupo formado por esas 60 personas + 1 es aprender a comunicar en una lengua nueva. Es el único caso en que se quiere aprender lo que se tiene que vivir desde el primer segundo: el objeto de nuestro interés es nuestra comunicación. No nosotros, sino nuestra comunicación. ¿Cómo será posible? Pero el grupo si logra existir, llegar a ser, lo será sólo en función de ese interés común y el mismo grupo desaparecerá cuando esa finalidad haya sido alcanzada del todo o en parte, o haya sido abandonada.

Nos parece pues, la lección y el curso entero, la formación y la sobrevivencia limitada y programada de un grupo, como una programación utilitaria, puramente interesada, casi como si dijéramos: “vamos a fingir que nos interesamos, que somos amigos, que queremos hablar un

poco, de todo, porque sí, sólo en determinados días, sólo en determinadas horas, sólo en un sitio, e independientemente del estado de ánimo de cada uno, sin tener en cuenta que los días se suceden a veces monótonos y otras llenos de imprevistos vitales, emocionales, existenciales". Alguno de los 60 + 1 puede estar triste media hora antes, pero cuando llega el momento debe estar en un espacio que será, después de poco, "nuestra clase", amorfa y polimorfa a la vez, propiedad de todos pero donde todos están convencidos que son propietarios únicos, casi creadores de un espacio inexistente antes de su llegada.

Todo esto que dispongo en el papel, de forma más desordenada de cuanto quisiera, tiene meandros de reflexión que aumentan la paradoja: por ejemplo, en la clase de lengua, todo lo que sea forzado, innatural, todo lo que rompa un (aparente) fluir espontáneo de las cosas es contraproducente; y esto a pesar de que, el mismo grupo y el lugar y horario son artificiales; es forzado decir, de pronto, sin lógica "ahora vamos a hacer un juego, os lo explico", o "ahora vamos a hablar del divorcio" o "de ecología", o "de geografía", o "¿qué canciones os gustan?". Hay sólo una cosa que realmente interesa: la comunicación, y para que sea realmente el objeto único del interés del grupo, tiene que ser insustancial. La experiencia nos dice que cuanto más el sujeto siente el tema como importante, comprometido y personal, cuanto más le interesa, le toca, le afecta... cuanto más es así, tanto más la comunicación es difícil y se aleja del verdadero objetivo. Otra gran paradoja: para comunicar de verdad, entre personas, hay que fingir interés por lo que en realidad no tiene interés alguno; sólo así se pone al centro de la acción las personas que están hablando y no lo que se dice. Es decir que lo más grande que podemos hacer es "hablar por hablar".

Todo esto que estoy describiendo, esta serie de fenómenos humanos que tenemos que barajar, mezclan elementos de pura cultura, de interés, de psicología, de pedagogía, esperanzas, esfuerzos, razonamientos, afectividad... hace que el grupo (60+1) en la clase, en su verse sistemáticamente según un calendario de encuentros sea casi idéntico al espacio del teatro con el grupo formado por espectadores y actores: en los dos casos hay un espacio específico que es fundamental y en él cada uno ocupa un lugar propio, en los dos hay un horario de la cita, porque de cita se trata, y una duración preestablecida (el tiempo suele siempre acabar (¡oh el destino!), cuando la "cosa" se está poniendo al rojo vivo. En los dos todos representan papeles, y esto es la clave; no

son, sino que *representan*: un tímido, un gracioso, uno que quiere mandar, otro que quiere gustar, o ser querido, otro que se cree el más guapo, y otro que se siente solo. Todos representan, también el maestro. Pero un elemento esencial para que toda la ficción funcione es la capacidad del profesor, del director, actor, protagonista (como todos), la capacidad de aceptar para uno cualquiera el papel, o los papeles que éste escoja: es lo que en el fondo quiere desempeñar en la ficción, en la función, y cuando digo ficción digo teatro, lección, y cuando digo teatro digo la sublimación de la vida, un destilado de la misma. Hablar en una lengua que no es la propia es como un juego y el juego, como el teatro, se convierte en vida cuando tiene reglas que tenemos que respetar.

Entrar en el aula significa intentar percibir cómo respira el grupo; significa llegar con un programa de trabajo pero entender si hay que desarrollarlo o abandonarlo e improvisar algo distinto que el grupo mismo pide sin decirlo. Entrar en el aula significa tener claro que el juego y la ficción prevén sí, afecto y estima, sólo allí, sólo en esos efímeros minutos en que el grupo existe en cuanto tal, pero tan de verdad que parezca teatro.

Las vivencias en el grupo deben ser tan aparentemente reales como en los juegos y sirven como catarsis y liberación del temor de hablar, de no saber hablar, de no encontrar las palabras, de no saber poner una palabra tras otra en una cadena que reflexionando en ese momento, parece imposible.

Aquí llegamos ante otra paradoja: ¿por qué los mejores profesores de lengua son los niños? ¡Oh!, su paciencia... y el gusto de decir y escuchar muchas veces las mismas cosas que parecen tontas, pero que para ellos son muy interesantes y divertidas; y ahora se me agolpan en la frente recuerdos de mis primeros meses en Italia cuando, durante su recreo, solía jugar al fútbol con niños que vivían en un internado no lejos de mi casa en los suburbios de Roma: era sólo el juego de estar juntos. Inolvidable su curiosidad infinita: "Di dove sei?" "Come ti chiami?" "Paco?" "Oh, *pacco postale!*" "Ce l'hai la mamma?" "Come parli strano!"... muchas preguntas indiscretas que admiten respuestas de fantasía y que estimulan el juego, el placer del jugar con las palabras: "Che cosa portava la bimba nella sua cesta?" "Non lo so dire, ma dimmelo tu ed io imparo!" y crece la capacidad, mágica que los niños tienen, de reír a carcajada limpia de los errores garrafales que cometo (yo,

adulto!) apenas abro la boca, y el suyo es un saber reír insistentemente, y que sin embargo no me hiere; se burlan de mí, me imitan y sin embargo no me ofenden y logran hacerme sentir que entre ellos y yo hay un pacto no escrito: ellos saben más que yo; yo, con mi torpeza, lo estoy afirmando sin cesar; y me perciben a mí, adulto, como si fuera un niño y reaccionan a mis errores y a mis dificultades con risas, con exclamaciones, repitiendo, repitiendo... siempre de forma funcional a la comunicación, que nunca interrumpen, que es lo único que buscan.

Hoy podemos detenernos aquí. El tiempo ha terminado. Si la clase ha sido aburrida sumaremos un nuevo, deprimente fracaso, a una cadena de infinitos eslabones que estorba, entorpece nuestro camino. Si, al contrario, ha despertado ecos en nuestro ánimo y nuevas preguntas y contradicciones se extienden ante nuestros ojos, no podremos dejar de seguir trazando un camino que aún no existe.

PARTE I

PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS

Comprensión auditiva en la red

*María Pilar Soria Millán, Patricia Toubes González*¹

Introducción

El concepto de aula ha ido evolucionando en función del desarrollo que ha ido teniendo la enseñanza desde la obsoleta tiza (en muchos lugares del mundo todavía gran herramienta) hasta las pizarras electrónicas en nuestros días (sobre todo en el así llamado *primer mundo*). La evolución de la misma depende constantemente de la realidad socio-económica del país del que hablemos. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, no podremos hablar de un aula estándar pues no es lo mismo dar clases de ELE en un Instituto Cervantes, que por lo normal cuenta con recursos de última generación, que en una escuela para inmigrantes en un pueblecito con escasos recursos. Y no sólo esa realidad es la que determina las características de un aula. La misma idiosincrasia de una escuela va a poner en relevancia el uso de ciertas herramientas. Se podría decir que las TIC se empiezan a relacionar con métodos comunicativos de última generación. Si bien el método comunicativo hace su entrada en los años 80 y hasta hoy no ha dejado de ser uno de los puntos fuertes en el aula ELE, no será uno de los métodos más fáciles con los que trabajar por parte de todo el profesorado y por parte de todas las escuelas. En muchas ocasiones se habla de la focalización en este método y, sin embargo, no se usa. Muchos profesores creen haber entendido lo que es pero a la hora de la verdad se escogen

¹ María Pilar Soria Millán se ha ocupado de redactar los párrafos 1, 2 y 3 del presente artículo. El párrafo 4 y la bibliografía están a cargo de Patricia Toubes González.

métodos tradicionales en los que el alumno se enfrenta a ejercicios estructurales que en muy pocas ocasiones lo llevan a interactuar con la lengua y el mundo. Las destrezas orales son, quizás, una de las destrezas peor abordadas en nuestras aulas y en los manuales, a pesar de ser el objetivo principal de nuestros estudiantes. Y subrayamos este abandono, aun sabiendo el espacio que se da en las clases a la conversación o a la exposición oral. Pero, ¿qué hacemos? Ponemos a los alumnos a trabajar en pareja, les mandamos exponer unos minutos sobre un cierto contenido o les pedimos la opinión sobre un tema de actualidad. Simplemente porque nuestros alumnos hablen en clase, ya nos quedamos satisfechos y presumimos de que nuestro método es comunicativo. Sin embargo, las actividades de expresión oral en el aula deben ser algo más que una práctica de hablar por hablar, especialmente porque no debemos olvidar que estamos en una situación de aprendizaje.

Peor suerte corre la comprensión auditiva, que suele relegarse a los últimos diez minutos de clase. En más de una ocasión hemos oído afirmaciones como estas: «Pero si yo le hablo siempre en español, ¿para qué voy a ponerle un audio?» o «cuando hacemos trabajo en parejas prácticamente ya está ahí la comprensión oral». Sin embargo, como profesores que reflexionan lingüísticamente y que guían a sus alumnos, cuando trabajamos las destrezas orales en el aula tenemos que ser conscientes de todas las microdestrezas que intervienen en el habla y en la escucha. En ocasiones, los profesores y algunos manuales proponen actividades donde únicamente se trabaja la competencia gramatical o la competencia léxica como preparación a la actividad de comprensión y de expresión orales. Pensamos que dándole al aprendiente, por poner un ejemplo, todo el vocabulario relacionado con la casa y una lista de estructuras gramaticales y/o de funciones, ya están listos para simular o para entender una conversación para alquilar un inmueble, etc. Evidentemente, los procesos son mucho más complejos. Y nuestras actividades deben estar dirigidas a la facilitación de los escollos con los que pueden encontrarse nuestros alumnos. Internet y una larga serie de herramientas y aplicaciones dirigidas al aprendizaje pueden ayudarnos en la enseñanza dentro y fuera del aula.

Las herramientas en el aula siempre han sido y seguirán siendo parte fundamental de la enseñanza de una lengua. Ya en el método sugestopédico, por citar uno antiguo y que intentó revolucionar un poco el mundo de la enseñanza de lenguas, se empezaban a utilizar herramientas que nada tenían que ver con el aula tradicional. El hecho

de utilizar música, decoración, cojines y crear un ambiente diferente hacía de él un método renovador. ¿Son las nuevas herramientas tecnológicas parte de esta renovación del aula ELE o son en realidad herramientas que se imponen en el aula al igual que se han impuesto en nuestro mundo social? Si se han impuesto por sí mismas, ¿podemos hablar de unas herramientas generales en todos los rincones del mundo como lo son, por ejemplo, las redes sociales o son más bien parte de un mundo muy desarrollado en el que solo unos pocos pueden contar con ellas? Y si son parte de ese mundo que puede contar con el dinero necesario para invertir en el aula ¿por qué no todos los centros cuentan con estas herramientas?

En este artículo vamos a intentar dar luz sobre el uso de las herramientas más comunes sin centrarnos en el hecho de que el uso de una pizarra digital, unos ordenadores, internet, etc., son herramientas con las que no todo el mundo puede contar pero que en realidad son las que están renovando los métodos de enseñanza, la colocación del docente dentro del aula y la interacción del aula dentro y fuera de la misma. Vamos a pensar en un aprendiente que tiene acceso en todo momento a las mismas y en un enseñante que tiene conciencia de la necesidad/utilidad de las mismas.

Aquí no se pretende dar una nueva idea sobre las TIC en el aula ELE, sino más bien dar una serie de puntos orientadores a los profesores interesados en hacer uso de las mismas en las diferentes destrezas que el aprendiente va a desarrollar, la Expresión e Interacción escrita y oral y la Comprensión escrita y oral. Quizás porque sabiendo qué es lo que tenemos en este momento, podemos llegar a usar, si no todas ellas, las mejores o una gran mayoría, dado que hoy en día el problema principal es la puesta al día del docente en este ámbito, entender las necesidades de los aprendientes con los que trabaja y estar a la altura de su competencia digital o facilitarles y guiarles en el salto.

La nueva tecnología en la comprensión comunicativa

Si como profesores nos adentramos en el mundo de la red sin paracaídas, nos podemos caer y hacer mucho daño. Eso pasa en muchas ocasiones cuando el profesor tiene buenas intenciones pero pocos recursos personales. Seguro que cerca de nosotros hay un curso de formación y actualización, algún que otro artículo relevante y muchos,

pero que muchos, escritos sobre el tema en la red. ¿Qué elegir para no perdernos en el gran abanico de herramientas que se encuentran? Pues no es fácil, hay que leer mucho y elegir aquello con lo que uno se siente más cómodo, porque al igual que la red es un mundo infinito de inputs, también el profesor puede llegar a perderse en él. Para no perdernos, hemos centrado este artículo en una destreza un poco abandonada. Aquí vas a poder ver un rápido panorama sobre la comprensión auditiva. Aportamos un cuadro de las herramientas más importantes con algunos enlaces útiles y cómo nosotros haríamos un uso eficaz de las mismas, para que sirva de ejemplo y no de guía.

Para entender el estado de la cuestión en relación a la comprensión auditiva remitimos al artículo en línea de las profesoras de la universidad de Amberes (Vangehuchten y Crespo) donde dan una visión rápida e interesante de la situación de cómo se trabaja esta destreza en los manuales y en el aula de L2. El punto de partida es el siguiente:

Verdaderamente las investigaciones dentro de SLA (Second Language Acquisition) en torno a cómo se debe trabajar de manera óptima el material disponible en la red para conseguir la adquisición y mejora de la comprensión auditiva, no pueden seguir este ritmo trepidante. Esto tiene indudablemente que ver con el hecho de que nunca se ha desarrollado un método con sustentación científica para la enseñanza de la comprensión auditiva, aunque ésta forme parte de una de las cuatro destrezas básicas en el aprendizaje de una segunda lengua y represente un importantísimo papel en el proceso de adquisición. De ahí que las técnicas que se utilizan en los modernos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras se califiquen, por un lado, de eclécticas, pues utilizan criterios de la lingüística aplicada, de la didáctica de lenguas extranjeras, de la psicología, de la pragmática. Por otro lado, se puede considerar que estas técnicas, en relación a la comprensión auditiva, carecen de una sustentación científica².

El problema en realidad estriba en el hecho de que un texto oral puede pecar de muy artificial o de muy verídico y por lo tanto difícil. ¿Cuántas veces nos hemos encontrado en clase pensando que el texto que nuestros alumnos escuchaban estaba dirigido a bebés, bien fuese por la sobreactuación de los actores bien fuese por la irrealidad del

² Vangehuchten y Crespo, "Competencia auditiva", 2.

contenido? ¿Cuántas veces hemos tenido que parar un audio debido a la dificultad sea por el contenido sea por la pronunciación idiolectal del mismo? Pues bien, aquí es donde las TIC deberían ayudar al docente a desarrollar su labor y conseguir que la actividad que decida realizar sea todo un éxito. Para ello, claro está, se debe tener bajo control el nivel del grupo meta, los intereses del momento en el que se encuentre el grupo y los intereses, por qué no, individuales de los mismos. Por mucho que encontremos en la red, si no delimitamos bien lo que buscamos, para quién lo buscamos y lo que queremos trabajar (la finalidad de la escucha) estaremos tirándonos al vacío del ciberespacio.

Otro de los puntos clave en los que el docente tiene que centrarse es en la integración de destrezas, pues es casi imposible que por medio de un texto oral-auditivo desarrollemos una única destreza. En el momento en el que ponemos una película en el aula estamos aprovechando el contenido auditivo para que el aprendiente desarrolle dicha capacidad pero es innegable que la película se va a comentar oralmente (Expresión e Interacción Oral) o por escrito (Expresión e Interacción Escrita) y que además en ella se puede trabajar el contenido Intercultural de la misma.

Hay que empezar a ver con qué herramientas contamos para centrar nuestro trabajo en la comprensión auditiva atendiendo a una perspectiva histórica de cómo se empiezan a introducir estas en el aula. Desde las primeras ‘teaching machines’ de los años 60 hasta las pizarras electrónicas más sofisticadas de nuestros días. Para ello Mathea Simons ofrece en su artículo (se puede leer en línea) una visión general muy interesante de cómo han ido evolucionando las TIC sin necesidad de pararnos aquí a repetir lo mismo, aunque sí tomaremos sus palabras para centrar el uso de estas en el aula. Simons aclara que si bien las TIC son importantes en la clase de lengua, no hay que perder el norte:

[...] esta enseñanza es mucho más que el medio. Depende de otros factores dominantes como la motivación y la actitud, la elección y la distribución de los contenidos de aprendizaje, las modalidades del proceso de aprendizaje, los horarios disponibles y las diferentes ocasiones para la práctica de lengua en la realidad. Es crucial que situemos bien el medio entre todos esos factores y hacerlo aprovechable para el conjunto³.

³ Simons, “Perspectivas didácticas”, 3.

Y así es. Muchas veces el docente está ofreciendo un producto poco abarcable para el aprendiente. Por eso podemos remitirnos a listados de herramientas pero sin perder de vista el conjunto para el que esas se destinarán. «No tiene sentido hablar de las TIC en la enseñanza de lenguas sin una visión científica basada en la didáctica de lenguas»⁴. Si por un lado, Simons nos expone el punto de partida de las TIC y las sitúa como un instrumento poderoso para la enseñanza, Pilar Hernández en su artículo *La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución*⁵ enumera los usos de la WEB y todos sus componentes para ver cómo hacer uso de ellos.

El texto oral y sus variantes

Pero, ¿qué es un texto oral, cómo lo identificamos y cuándo podemos explotarlo? Pues bien, el texto oral es aquel que transmite su información por medio de sonidos y que de alguna manera está menos sujeto a reglas fijas y estructuradas, pues su control está más relacionado con el hablante que con el receptor. Y por supuesto que existen textos orales sin sonidos, pero en este caso ya no son textos auditivos sino textos audiovisuales. Un vídeo, puede estar carente de sonido y estar transmitiéndonos millones de mensajes así como muchas veces sucede en la vida real entre las personas. Estos precisamente son los que más destacan o podrían destacar en nuestras aulas, pues el hecho de estar en contacto con la imagen está, en cierto modo, un paso más cercano de la comunicación en la vida real. El texto auditivo nos llega en la vida real a través de la radio (podcast, grabaciones, música, etc.). El audiovisual a través de la pantalla (vídeos, cine, videojuegos, etc.). Estos textos aparecen en nuestra vida y los solemos trasladar al aula, lo importante es saber si un mismo texto es válido en ambos contextos y lo cierto es que el enseñante ELE se encuentra ante un ejercicio de nivelación y aprendizaje. En un momento de empatía encontramos un material que creemos que es estupendo, pero por mucho que nos guste ese programa de radio en el que sus contertulianos discuten de manera entusiasmada y divertida, o por mucho que nos guste aquella película del mejor cineasta mexicano, no siempre podremos utilizarla en clase

⁴ Ibid.

⁵ Hernández Mercedes, "Integración de las TIC".

si no se trabaja de manera concreta algún punto en especial, y desde luego no como lo haría un hablante nativo. No perdernos ante los textos orales que nos encontramos es fundamental en nuestra tarea como docentes a la hora de querer que nuestros aprendientes disfruten y desarrollen la destreza de la comunicación auditiva y audiovisual. Y ¿cómo sabemos si lo que encontramos en la red es válido? O, sobre todo, ¿cómo explotar un “buen” texto oral en el aula e impedir que la actividad se convierta en un ejercicio no eficaz? Para ello tendremos que entender bien algunos puntos clave:

Primero. La comprensión es un proceso complejo: Saber escuchar y entender lo que escuchamos no es una habilidad pasiva, sino que supone la activación de una serie de procesos de los que tenemos que ser conscientes. Sólo responsabilizándonos de los elementos que entran en juego podremos preparar actividades que permitan el mejor desarrollo de esta destreza. En el *Diccionario de términos clave* del Instituto Cervantes se define como:

La comprensión auditiva es una de las destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso oral. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal [...]⁶.

Descodificación y comprensión lingüística más interpretación y valoración personal, todo esto es lo que se hace cuando presentamos un texto oral a nuestro aprendiente. Tenemos que ser conscientes de todas las microdestrezas que se ponen en acción para preparar actividades que trabajen estos elementos y facilitar, de este modo, el aprendizaje. En la definición que el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes da de la comprensión auditiva, y que hemos reproducido parcialmente más arriba, se nos proporcionan más pautas que debemos tener en cuenta a la hora de trabajar estas actividades. Nos parece esclarecedor el párrafo que se refiere a la evaluación de esta destreza:

⁶ Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. “comprensión auditiva”, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/default.htm.

En función del nivel de los alumnos y de los objetivos específicos del curso, la evaluación de la comprensión auditiva puede centrarse en algunas de las siguientes microdestrezas:

1. captar el objetivo del discurso;
2. discriminar las ideas principales de las complementarias;
3. discriminar las palabras importantes de las secundarias;
4. anticipar la continuación del discurso;
5. inferir aquello que no se explicita, captar las implicaturas;
6. detectar e interpretar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor, en general, las falacias;
7. captar el estado de ánimo y la actitud del emisor⁷.

Es esencial conocer qué microdestrezas intervienen en la comprensión oral y cuáles son sus especificidades porque ello nos permite, ante todo, reflexionar sobre las dificultades que contraen estas tareas, reflexionar sobre los obstáculos que se les plantean a nuestros alumnos y planificar actividades de preparación que trabajen esos problemas.

Segundo. Ser conscientes de las dificultades como hablantes/oyentes extranjeros: Resulta imprescindible atender a las dificultades que tiene un aprendiente de una L2 ante el texto oral: la simultaneidad del mensaje y la velocidad con el que este se retransmite; la dificultad del léxico y/o de las estructuras gramaticales que se encuentran en el contenido; la variedad lingüística diferente a la que suele estar acostumbrado a escuchar; el desinterés por el tema o los agentes externos que puedan influir en la escucha y que puedan provocar que el receptor se desconecte de la actividad; una instrucción insuficiente de los objetivos de la actividad y de las posibles estrategias para alcanzar el objetivo esperado; etc. También habría que profundizar en las dificultades propias que tiene como hablante de una determinada L1. Y no menos importante es prestar atención al componente afectivo. No olvidemos que en las actividades de comprensión auditiva el alumno se enfrenta solo al texto oral.

Tercero. Hay que exponer a los alumnos a más textos orales en el aula y fuera de ella: ¿No compartimos ese principio de que es necesario usar la lengua para aprenderla? Por eso mismo, es necesario dedicarle más espacio a la comprensión auditiva, tradicionalmente relegada, incluso en los manuales, a esporádicas actividades de relleno. Eso sí, escuchar

⁷ Ibid.

para aprender la lengua tampoco significa escuchar por escuchar, sin más. Está extendida la creencia de que por escuchar en el aula un audio al que se le adjuntan algunas cuestiones de verdadero o falso, o simplemente por escuchar las intervenciones del profesor, el alumno ya está poniendo en práctica la comprensión auditiva. Y qué más lejos de la realidad cuando nos olvidamos de que de lo que se trata es de enseñar a aprender a escuchar. No podemos negar que si proponemos un texto oral acompañado de preguntas de control solo nos servirá para comprobar si nuestros alumnos han entendido o no ese texto. Sin embargo, cualquier tipo de actividad que propongamos en el aula debe estar bien planificada, seguir un proceso en su explotación (precalentamiento, desarrollo, evaluación y posibilidad de integración con otras destrezas), y debe tener como primer objetivo el desarrollo de estrategias. Por eso, antes de idear una actividad o incluso de explotar la propuesta de un manual, debemos cuestionarnos: ¿tenemos claro que debemos focalizarnos en el proceso y no limitarnos a comprobar y evaluar la capacidad de comprensión de nuestros estudiantes? Para este fin, resulta importante la lectura del artículo de Ernesto Martín Peris, *La didáctica de la comprensión auditiva*, por el estudio claro que nos ofrece sobre cuáles deben ser las características de un buen texto oral. En relación con el aspecto que ahora estamos tratando, Martín Peris apunta que:

Entender no es dar con la respuesta correcta, eliminando las falsas. Entender es hacer una interpretación razonable.

Ello es consecuencia de todo lo dicho en los puntos anteriores. Cuando diversas personas escuchan a otra, cada una de ellas comprende lo que oye: comprende la información contenida en sus palabras, la intención con que las ha dicho, y la actitud que ha adoptado al decirlas. Para hacer eso se sirve no sólo de lo que oye, sino también de lo que sabe de antemano, de la experiencia que tiene sobre el tema del que se habla, del conocimiento de la persona que habla, etc. La interpretación de cada uno de estos tres planos puede coincidir entre los diversos oyentes, pero puede también diferir, sin que por ello necesariamente haya que concluir que están equivocados.

La mayor parte de los ejercicios que planteamos a nuestros alumnos responden a un esquema de acierto o error; pocas veces les dejamos un margen de interpretación, y menos veces aún les formulamos la tarea dándoles a entender que son posibles varias respuestas. Incluso en

aquellos ejercicios que están formulados con respuesta cerrada (Sí / No, Cierto / Falso) podríamos introducir más opciones: *No está claro, Parece poco probable, etc.*⁸

En un punto posterior afirma que:

Enseñar no es lo mismo que comprobar.

Los manuales de español para extranjeros carecieron durante muchos años de una sección o apartado dedicados a la CA; los textos grabados que suministraban solían ser una versión sonora de los diálogos escritos que aparecían como introducción a la unidad. Afortunadamente están apareciendo cada vez más materiales de enseñanza, en forma de libros de texto que contienen secciones de CA, o bien en forma de libros de ejercicios específicos para esta destreza. La gran variedad de tareas que presentan esos ejercicios es un reflejo de este principio: En un examen se verifican conocimientos, en la enseñanza se ofrece ayuda para desarrollar una determinada capacidad. La enseñanza de la CA no es una excepción. Las actividades propuestas a los alumnos, en relación con textos orales, no tienen por objeto verificar si han entendido o no, sino ayudarles a aprender a entender mejor y más fácilmente los mensajes orales que oigan en español, ya desarrollar estrategias de CA⁹.

También son esenciales los estudios realizados por Susana Leralta sobre la comprensión auditiva, el diseño de actividades y las estrategias. La monografía *Comprensión estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*, publicada por ASELE en el año 2009, es una lectura indispensable e iluminadora¹⁰.

Cuarto. Trabajar con textos auténticos de diferentes géneros: Algunos posibles pueden ser: declaraciones e instrucciones públicas; discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones; rituales (ceremonias, servicios religiosos formales); entretenimiento (obras de

⁸ Martín Peris, "Didáctica de la comprensión auditiva", 5.

⁹ *Ibid.*, 6.

¹⁰ Leralta, "Competencia estratégica". Son numerosos los trabajos de Leralta dedicados a la comprensión auditiva, todos de relevancia. Igualmente, aconsejamos su manual *Todos oídos*, publicado por la editorial Difusión en el año 2011, por las actividades que incluye y por cómo estas son ejemplo del tipo de explotación que debemos proponer en el aula para enseñar a aprender a escuchar.

teatro, espectáculos, lecturas, canciones); comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.); retransmisión de noticias; debates y discusiones públicas; diálogos y conversaciones; conversaciones telefónicas; entrevistas de trabajo, etc. Es importante tener en cuenta lo que dice el Marco Común con respecto a las actividades de comprensión auditiva, no sólo por el detalle de la variedad de textos orales, sino también por cómo elenca, y con ello resalta, las posibles finalidades de la escucha:

En las actividades de comprensión auditiva, el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes.

Las actividades de comprensión auditiva incluyen:

- escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.);
- escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine);
- escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
- escuchar conversaciones por casualidad, etc.

En cada caso, el usuario puede estar escuchando:

- para captar la esencia de lo que se dice;
- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar posibles implicaciones, etc.¹¹

Es esencial que en nuestras actividades quede claro para qué escuchamos, el objetivo marcado, pues ello condicionará, igualmente, tanto el tipo de ejercicios que se propongan como el tipo de escucha que deberán hacer nuestros alumnos. No podemos negar que es diferente si escuchamos para obtener un nombre respecto a si lo que vamos a pedirles es el tema general de la audición. Es más, todas estas finalidades pueden aparecer en una misma actividad, secuenciadas de menor a mayor complejidad en cada una de las escuchas (partiendo de la base que lo recomendable es repetir la audición tres veces). Un proceso de este tipo facilita la adquisición de estrategias así como la comprensión del texto.

¹¹ Consejo de Europa, *Marco Común Europeo*, apartado 4.4.2.1.

Materiales y herramientas en la red

La variedad de textos que debemos presentar a nuestros alumnos no debe asustarnos. Por suerte disponemos de la red. Sin ir más lejos, son innumerables las páginas que contienen podcast. Sobre las ventajas de los mismos, Jorgelina Tallei da la clave en seis sintéticos puntos:

- Puede contribuir al desarrollo de la comprensión auditiva de los estudiantes.
- Puede ayudar a trabajar con la pronunciación y la prosodia en el aula.
- Permite trabajar con material auténtico.
- Puede desarrollar el aprendizaje autónomo y la interacción entre los alumnos.
- Puede contribuir al desarrollo de la competencia digital de los alumnos.
- Puede resultar motivador para el profesor y el alumno¹².

Queremos presentar algunas páginas que consideramos de interés por albergar podcast útiles para la enseñanza del español. Los hemos clasificado de acuerdo con el público al que están dirigidos:

- a) Podcast sin fines didácticos: Aquí podríamos incluir una lista infinita de sitios que incluyen podcast de interés general. Por la calidad del sonido y el interés de sus temas pueden ser textos válidos para el aula ELE. Eso sí, hay que tener también en cuenta, además de las cuestiones señaladas hasta el momento, que estos textos suelen ser extensos y que deberemos seleccionar solo un fragmento del mismo si queremos que nuestra actividad tenga éxito. Debemos tener presente que con textos largos los mecanismos de recordar, de memorizar y de mantener la atención se hacen harto difíciles. Por nuestra experiencia, suelen resultar útiles los podcast de radios como *Cadena Ser* (en <http://www.cadenaser.com/>) u *Onda Cero* (<http://www.ondacero.es/>), por tratar géneros y temas diferentes; así como los de Radio Cervantes (<http://www.radiocervantes.es/podcast/default.asp>) que recoge grabaciones de actos culturales celebrados en las sedes del Instituto Cervantes, entre otros materiales. Igualmente

¹² Tallei, “Los podcast”.

merece la pena darse un paseo por sitios que funcionan como bancos de podcast, como por ejemplo *Ivoox* (<http://www.ivoox.com/>), un auténtico “audioKiosko”, tal y como ellos mismos se denominan. En los buscadores de estos sitios podemos escribir una palabra que resuma el tema que nos interesa tratar, y nos saldrán todos los materiales disponibles sobre el mismo. Por poner un ejemplo, si en la casilla de *Ivoox* escribo la palabra “fantasmas” porque quiero abordar este tema con mis alumnos, la página me ofrecerá numerosos resultados. Otra opción es arriesgarnos con textos literarios leídos o recitados por actores o, aún mejor, por sus propios autores. Por poner solo un ejemplo, aconsejamos escuchar la deliciosa lectura que hace Julio Cortázar de su texto “Los amantes” en el popular *Youtube*.

- b) Podcast específicos dedicados a la enseñanza del español: Enumerar todas las páginas que proponen podcast para el aprendizaje del español es imposible. Nos limitaremos a mencionar algunas que consideramos interesantes, como pueden ser las siguientes:
- c) *En sintonía con el Español* (<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/>): página del Instituto Cervantes donde se proponen actividades interactivas con podcast. Resulta muy útil, igualmente, para hacernos una idea de las fases que ha de seguir la explotación de toda actividad de comprensión auditiva.
- d) Canal *Ticele* en *Ivoox* (http://www.ivoox.com/podcast-podcast-ticele_sq_f15518_1.html): *Ticele* es el canal en *Ivoox* de la escuela de español Giralda Center, situada en Sevilla. En su página oficial propone, además, numeroso material que se puede aprovechar en el aula, como vídeos ELE y cortometrajes (<http://www.ticele.es/>).
- e) Blog *ProfeDeEle* (<http://www.profedeele.es/search/label/podcast?max-results=9>): aunque acaba de empezar a realizar podcast específicos, el profesor Daniel Hernández, responsable de este completo blog, publica continuamente materiales para profesores y estudiantes de español.
- f) *Audiria* (<http://www.audiria.com/>): banco de audiotextos para aprender español, tal y como reza en su página.
- g) Bancos de actividades con explotación didáctica: son páginas dirigidas a los profesores de español que contienen numerosas unidades

didácticas con las oportunas indicaciones al profesor. Por lo general, están clasificadas por destrezas y/o por niveles. Una sección que suele estar presente en estos bancos de actividades es la de *Canciones*. Por la cantidad de unidades que contienen, recomendamos la consulta de:

- *Formespa* (<http://formespa.rediris.es/canciones/>);
- *MarcoELE* (<http://marcoele.com/actividades/canciones/>);
- *TodoELE* (http://www.todoele.net/canciones/Cancion_list.asp);
- *AvueltasconELE* (<http://www.avueltasconele.com/canciones/>).

Otra posibilidad es la de crear nuestro podcast. Seguramente nos llevará más tiempo que explotar una actividad colgada en la red, pero podemos adaptarla mejor a las características y necesidades de nuestros alumnos. Además, es un buen modo para practicar con algunas herramientas disponibles en internet que, a su vez, podemos proponer a nuestros alumnos para crear sus propias grabaciones y realizar, de ese modo, actividades de expresión oral. Un editor gratuito y fácil de usar es *Audacity* (<http://audacity.sourceforge.net/?lang=es>), que permite la grabación y la modificación de sonido. Con *Soundcloud* (<http://soundcloud.com/upload-classic>) podemos grabar directamente nuestros audios y luego subirlos a la plataforma, de modo que sean accesibles a los alumnos. También es muy interesante su uso en el aula porque el profesor puede ir poniendo anotaciones en las grabaciones de los alumnos.

Hasta el momento hemos hablado solo del formato audio, pero es evidente que para el desarrollo de la comprensión oral tenemos que tener en cuenta la comprensión audiovisual. Sobre esta, se apunta en el *Marco Común*:

En la comprensión audiovisual, el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (*input*) auditiva y visual.

Dichas actividades incluyen:

- comprender un texto leído en voz alta;
- ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos;
- utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, cederrón, etc.)¹³.

¹³ Consejo de Europa, *Marco Común Europeo*, apartado 4.4.2.3.

Evidentemente, la introducción del vídeo en clase, ya como complemento del manual de clase, ya como eje principal de una sesión, es enriquecedora pues pone en contacto a los alumnos con los elementos lingüísticos y paralingüísticos de la lengua. A través del vídeo observan cómo interactúan los hablantes de una comunidad. De ahí que, a través del vídeo, no sólo favorecemos la competencia comunicativa, sino también la competencia cultural e intercultural. Jaime Corpas Viñals, en el artículo *El uso del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural*, considera que el uso de vídeos en el aula conlleva grandes ventajas en la enseñanza de la lengua pues «introduce variedad, permite trabajar elementos no verbales, desarrolla la comprensión, es un soporte muy cercano para los alumnos, permite trabajar aspectos lingüísticos en sus contextos, es una forma de llevar la vida real al aula»¹⁴. En cuanto a las desventajas, el mismo autor señala que «son mínimas y en la mayoría de los casos subsanables: la complejidad lingüística puede exceder el nivel de comprensión del alumno, supone mucho trabajo de preparación para el profesor y puede crear pasividad en el alumno»¹⁵. Eso sí, a la hora de elegir qué textos audiovisuales usar en el aula tenemos que tener en cuenta la advertencia de Carmen Pastor Villalba en *La evaluación de la comprensión oral en el aula ELE*:

En estos textos es importante asegurarse de que la información visual complementa a la auditiva y que no entra en conflicto con ella, y de que la realización con éxito de la tarea dependa del procesamiento del input auditivo y no pueda deducirse solo de la imagen. El vídeo tiene también desventajas: ver el vídeo, leer el texto, escuchar y escribir las respuestas todo al mismo tiempo puede ser complejo, por lo que muchos examinados dejan de mirar la imagen, lo cual inutiliza el propósito inicial¹⁶.

En internet podemos encontrar numerosos vídeos, cortometrajes, publicidades y demás material audiovisual que podemos explotar en el aula. Sin lugar a dudas, el sitio web más recurrido es *YouTube*, y no

¹⁴ Corpas Viñals, "Uso del vídeo", 786.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Pastor Villalba, "La evaluación".

es necesario presentarlo. A su vez, en los bancos de actividades mencionados anteriormente existen apartados dedicados exclusivamente a unidades didácticas estructuradas en torno a vídeos, películas o fragmentos de películas y cortometrajes. Aquí es inevitable volver a mencionar los siguientes:

- *Formespa* (<http://formespa.rediris.es/video/>);
- *MarcoELE* (<http://marcoele.com/actividades/peliculas/>);
Así como blogs y páginas de profesores o escuelas de español, como las siguientes: *CinetecaElemental* (<http://cinetecaelemental.blogspot.it/>);
- *Ticele* (<http://www.ticele.es/>);
- *VídeoELE* (<http://www.videoele.com/Novedades.html>);
- *Didactiteca* del Instituto Cervantes, limitando la búsqueda a “materiales audiovisuales”.

Trabajar con material audiovisual suele ser muy motivante para los alumnos, y, además, nos permite crear actividades que los alumnos pueden hacer dentro y fuera del aula. Para ello nos podemos servir de herramientas presentes en la red que contribuyen a presentar las tareas de un modo más atrayente, y, sobre todo, lúdico, algo esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación presentamos una breve lista de algunas herramientas fáciles de usar, divertidas y atractivas:

- a) *EduCanon* (<http://www.educanon.com/>): permite subir un vídeo, por ejemplo de *Youtube*, e incorporarle preguntas de comprensión o de reflexión. Además, con *EduCanon* podemos elegir el fragmento que nos interese y cortarlo, de modo que solo le presentamos a los alumnos la parte del vídeo que vamos a trabajar. Es muy fácil de usar e intuitivo y el resultado final da una buena presentación. El alumno recibe un material audiovisual y a medida que lo va viendo tiene que ir respondiendo a una serie de cuestiones sobre el mismo.
- b) *Edpuzzle* (<http://edpuzzle.com/media/new>): es otra herramienta para, entre otras cosas, plantear preguntas a medida que se visualiza. Permite cortar los vídeos, lo que es muy útil para plantear actividades de comprensión. Además, se puede cargar la actividad en el grupo de la clase a quien va destinada, programar una fecha de entrega y seguir el progreso de los estudiantes (quién ha realizado la tarea, quién no, etc). La herramienta da la posibilidad de incluir, además de preguntas, notas de audio, donde el profesor puede

aclarar algunos puntos sobre lo que se ha visto o se va a ver. Por todo esto, consideramos que *Edpuzzle* es de uso provechoso para la conocida como Flipped Classroom, o clase vuelta al revés, cada vez más puesta en práctica en las aulas.

- c) *Amara* (<http://www.amara.org/es/videos/create/#>): es una herramienta de muy fácil uso que facilita la introducción de subtítulos en los vídeos. Merece la pena probar con nuestros alumnos la utilidad de subtítular material audiovisual, bien en la LE en la que está el vídeo o en la misma L1 para facilitar la comprensión, o bien como instrumento para que los estudiantes demuestren, lúdicamente, su capacidad de reproducir lo visualizado. Como ahora no es el lugar para hacerlo, para profundizar sobre las ventajas de la subtitulación recomendamos la lectura del artículo de Jorge Díaz Cintas, «La subtitulación y los subtítulos en la clase de lengua extranjera»¹⁷.
- d) *BombayTV* (<http://www.grapheine.com/bombaytv/>): en esta página encontramos algunos fragmentos de series y películas que se pueden subtítular en línea. Los vídeos no están en español y el alumno debe inventarse los diálogos, que se introducen o por escrito u oralmente con la ayuda de un micrófono. ¿Por qué introducirlo como una actividad de comprensión oral? Efectivamente sería más adecuado presentarla como una herramienta para desarrollar la expresión escrita o la expresión oral. Sin embargo, si pensamos que estas grabaciones de diálogos inventados por los alumnos (en parejas, por ejemplo), pueden compartirse con toda la clase, se puede idear un tipo de actividad para la práctica de la comprensión auditiva. Quizás se podría prever la comparación de todas las escenas resultantes en la clase.
- e) *Woices* (<http://woices.com/>): es un servicio web gratuito que permite la creación de audiomapas, es decir, de lo que se trata es de poner voz a lugares. ¿Qué podemos hacer en la clase de español? Audioguías, un buen instrumento para introducir, al mismo tiempo, contenidos culturales. También puede ser un buen modo para que los alumnos desarrollen la expresión oral creando sus propias guías sonoras. Luego, como casi siempre, tocaría la labor de compartirla con algún compañero o con el resto de la clase para poner en juego la comprensión oral. Y, claro está, es un magnífico banco de audioguías listas para el uso.

¹⁷ Díaz Cintas, "Subtítulos y subtitulación".

- f) *Voicethread* (<http://voicethread.com/#home>): interesante herramienta que permite conversaciones colaborativas multimedia. Una buena explicación de su funcionamiento y de su uso en el aula la hemos encontrado en la indispensable página Educ@conTic, en el enlace: <http://www.educacontic.es/blog/conversaciones-colaborativas-multimedia-con-voicethread>.

Bibliografía y webgrafía (última consulta 15 de mayo de 2015)

- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco.
- CORPAS VIÑALS, JAIME, "El uso del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural". En *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a Extranjeros*, ed. María Antonia Martín Zorraquino y Cristina Díez Pelegrín, 785-791. *Actas XI Congreso ASELE*, ASELE/Universidad de Zaragoza, 2000, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf.
- DÍAZ CINTAS, JORGE, "Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera". *Abehache* 3 (2012), <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista3/95-114.pdf>.
- FIELD, JOHN, *Emergent and divergent: a view of second language listening research*. System. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, IOANI, *Empleo de las TIC para el desarrollo de la comprensión auditiva en la enseñanza del idioma Inglés teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje. Consideraciones teóricas*. <http://www.ilustrados.com/tema/8088/Empleo-para-desarrollo-comprension-auditiva-ensenanza.html>.
- HERNÁNDEZ MERCEDES, MARÍA DEL PILAR, "La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución". *RILE. Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 1 (2012), <http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/8/9>.
- INSTITUTO CERVANTES, *Diccionario de términos clave de ELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

- INSTITUTO CERVANTES, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva/Instituto Cervantes, 2006, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- LERALTA, SUSANA, "La competencia estratégica para la comprensión auditiva en el aula de español como lengua extranjera". En *Colección monografías ASELE, monografía n. 12*, Madrid: Publicación Ministerio de Educación, 2009, <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/competencia-estrategica-comprension-auditiva?documentId=0901e72b807f6cff>.
- MARTÍN PERIS, ERNESTO, "La didáctica de la comprensión auditiva". *Cable 8* (1991): 16-26, http://marcoele.com/descargas/5/martin_comprensionauditiva.pdf
- MARTIN, ERIC, "La comprensión oral en un entorno informatizado". *Estudios de Lingüística del Español (EliEs)* 24 (2006), <http://elies.rediris.es/elies24/index.htm>.
- PASTOR VILLALBA, CARMEN, "La evaluación de la comprensión oral en el aula ELE". *MarcoELE. Revista de didáctica ELE* 9 (2009), <http://marcoele.com/la-evaluacion-de-la-comprension-oral-en-el-aula-de-ele/>.
- ROST, MICHAEL, *Teaching and researching listening*. Harlow: Longman, 2002.
- SIMONS, MATHEA, "Perspectivas didácticas sobre el uso de las TIC en la clase de ELE". *MarcoELE. Revista de didáctica ELE* 11 (2010): 1-21, <http://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf>.
- TALLEI, JORGELINA, "Los podcast en la enseñanza de ELE". *DidactiRed* (2010), http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_10/25102010.htm.
- VANGEHUCHTEN, LIEVE, Y MANUELA CRESPO, "La competencia auditiva en el aula ELE en la era de ALAO: una propuesta de investigación experimental". *RedELE* 20 (2010): 1-11, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_20/2010_redELE_20_05Vangehuchten.pdf?documentId=0901e72b80dd2304.

La didáctica de la lengua a través del enfoque lúdico: aprender jugando en la clase de E/LE

Pilar Robles Garrote

Introducción

En el ámbito de la enseñanza tradicional se barajan algunos factores que pueden producir cierta resistencia por parte de docentes y alumnos al uso del juego en la didáctica de la lengua, como las dificultades para conjugar enfoque lúdico y sistema académico, el miedo del profesor a perder el control de la clase, o la creencia de que el juego es una pérdida de tiempo o una actividad poco seria que no sirve para nada útil¹. Sin embargo, lo lúdico no es sólo un mero pasatiempo, sino que representa un eficaz instrumento al servicio del aprendizaje en el aula y supone un recurso didáctico idóneo para desarrollar las destrezas comunicativas (expresión oral, escrita, comprensión lectora y auditiva), el desarrollo de estrategias de aprendizaje, sociales, motivación, etc. y las distintas habilidades que articulan la competencia comunicativa². Las actividades lúdicas pueden resultar de gran utilidad para introducir un tema, ayudar a comprender mejor los conceptos o procesos y consolidar los contenidos aprendidos. De hecho, la mayoría de los métodos actuales de enseñanza de lenguas incluyen diversos tipos de juegos en la secuenciación de sus unidades didácticas³.

¹ Tornero, *Actividades lúdicas*, 6.

² Lorente Fernández y Pizarro Carmona, "Juego en la enseñanza", 4.

³ Tornero, *Actividades lúdicas*, 7.

Sonsoles Fernández señala la relevancia de desarrollar los recursos que ofrece el lenguaje para suscitar juego, creación y diversión a través de una función específica del lenguaje, la función lúdica de la lengua, que define como:

La posibilidad de, a través de la lengua, jugar, reír, sonreír, crear, re-crearse, obtener libertad y placer, y no tanto por el qué, por lo que se dice, sino por el poder que tiene el mismo lenguaje de arrastrarnos en su ritmo, de provocarnos con sus combinaciones, de sorprendernos con los diferentes encuentros de las sílabas, de provocar nuestra inteligencia para inventar, crear, de espabilar nuestro humor para captar su juego, de proporcionarnos, por fin, no sólo un instrumento, sino toda una experiencia lingüística abierta a todos⁴.

En efecto, se trata de un elemento que fomenta la comunicación y se puede utilizar para desarrollar el lenguaje, puesto que provoca una necesidad real de comunicación donde el alumno tiene que poner en práctica una serie de conocimientos lingüísticos para poder participar en el juego. Al mismo tiempo, el juego incita a la participación, puesto que convierte al alumno en el protagonista de su propio aprendizaje proporcionando un mayor nivel de implicación en el mismo. Además, tiene un papel socializador fundamental donde entran en juego los sentimientos del alumno, que tiene que buscar estrategias para argumentar y defender sus ideas, interactuar con los compañeros, improvisar y trabajar para conseguir un objetivo común a su grupo⁵. De este modo, se fomentan las actitudes solidarias y cooperativas, potenciando la comunicación, la integración y la cohesión grupal.

Los juegos conjugan lo teórico y lo práctico haciendo posible que contenidos aburridos o pesados se vean de una forma más relajada y fácil de entender, es decir, convirtiendo en algo agradable el proceso de aprendizaje⁶. Asimismo, despiertan la creatividad de los alumnos y el aprendizaje significativo (deben inventar, imaginar, descubrir o adivinar con el fin de solucionar diferentes situaciones) creando un clima más relajado donde el alumno pierde el miedo a cometer errores, ayudándole a adquirir más confianza en sí mismo.

⁴ Fernández, "Función lúdica", 200.

⁵ Brime Bertrand, "Componente lúdico", 67.

⁶ Ibid., 66.

Otra de las ventajas de un enfoque lúdico en la didáctica de la lengua es que posibilita la alternancia de diferentes estilos de aprendizaje (activos y reflexivos, intuitivos y sensitivos, visuales y verbales, secuenciales y globales, inductivos y deductivos), desarrollando estrategias visuales, cinéticas y auditivas⁷.

Por otra parte, desde una perspectiva motivacional, facilita el ritmo general de la secuencia de eventos en el aula; por ejemplo, empezar la clase con actividades de precalentamiento, como un juego breve y estimulante, para establecer el tono, o bien, tras una sección de la lección que requiere mayor atención, se puede introducir un descanso que implique movimiento o una secuencia rápida de eventos que requieran un tipo diferente de concentración, como un juego corto⁸.

Juegos y actividades lúdicas para la clase de E/LE

Documentos de referencia para la enseñanza de las lenguas, como el *Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas*⁹ y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*¹⁰ aluden a los usos lúdicos de la lengua y clasifican los juegos y actividades lúdicas del siguiente modo:

MCER	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Juegos de lengua de carácter social (orales, escritos, audiovisuales, juegos de tablero y cartas, adivinanzas, mimica, etc.)</i> – <i>Actividades individuales (pasatiempos, juegos de televisión y radio)</i> – <i>Juegos de palabras (anuncios publicitarios, titulares de los periódicos, pintadas).</i>
-------------	--

PCIC	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Juegos de observación y memoria (útiles para la práctica controlada de léxico)</i> – <i>Juegos de deducción y lógica (el elemento clave es el misterio y la finalidad es averiguar un dato desconocido)</i> – <i>Juegos con palabras (actividades orales y escritas, trabalenguas, chistes, palabras encadenadas, etc.).</i>
-------------	---

⁷ Guastalegnanne, “Juegos para trabajar”, 4.

⁸ Dörnyei, *Motivational strategies*, 74.

⁹ Consejo de Europa, *Marco común europeo*.

¹⁰ Instituto Cervantes, *Plan curricular*.

El enfoque lúdico ofrece un amplio abanico de posibilidades que no se limita al uso de juegos para trabajar individualmente o en grupo, sino que abarca una gran variedad de actividades con funciones análogas, como la aplicación didáctica de la música, las manualidades o la improvisación teatral¹¹. Aquí nos centramos, sobre todo, en algunas actividades de carácter socializador, planteadas para trabajar en grupo, que permiten el uso de la función lúdica de la lengua mediante la comunicación en el aula de E/LE.

Actividades de precalentamiento

Son dinámicas breves útiles para romper el hielo al comienzo de la clase, para practicar los contenidos abordados en una sesión anterior o también para preparar la asimilación de nuevos contenidos didácticos. Este tipo de actividades pueden realizarse con movimiento (actividades con post-its¹², juegos físicos¹³, dinámicas de integración grupal, etc.) o sin movimiento (juegos con palabras, imágenes, palabras en la pizarra, etc.). Veamos algunos ejemplos:

a) *Quiero un bocadillo*

Actividad lúdica para afianzar el léxico trabajado en otras sesiones lectivas. Al comenzar la clase el profesor dice: Quiero un bocadillo de... jamón; el primer alumno repite la frase y añade un alimento Quiero un bocadillo de jamón y..., el siguiente participante repite los ingredientes, agregando uno nuevo y así sucesivamente. Esta actividad es adaptable a otros campos léxicos; por ejemplo, para trabajar el vocabulario de la casa podemos cambiar la frase por Yo tengo una casa con... una mesa, un armario, un sofá, etc.

¹¹ Para una mayor información teórica y práctica sobre la improvisación teatral y el juego dramático, véase Prior y Toubes, *Juegos dramáticos*.

¹² Actividades con papel y post-its en: Gutiérrez y Fuertes, "Actividades lúdicas"; "Social tagging" de la comunidad didáctica Platoniq, última consulta 6 de marzo de 2015, <http://www.youcoop.org/es/games/p/17/social-tagging/>.

¹³ Véase Tomlinson y Masuhara, "Playing to learn".

b) *El teléfono estropeado*

Los jugadores se sientan en círculo y el primero le cuenta al oído una historia breve al siguiente jugador, que a su vez se la cuenta al siguiente y así sucesivamente. Cuando el mensaje ha recorrido todo el círculo, el último expone su versión en voz alta para que el primer jugador escuche el mensaje, que normalmente no se parece en nada a la historia original.

c) *¿Quién soy?*

Cada participante se pone en la frente una tarjeta con una imagen (una foto de un personaje famoso, un objeto, un animal, una profesión, etc.) o una palabra del vocabulario estudiado en clase. Los alumnos no pueden ver sus propias tarjetas, pero sí las de sus compañeros, a los que debe ir haciendo preguntas (a las que sólo se responderá con “sí” o “no”) para averiguar cuál es su propia identidad. Por ejemplo: ¿Soy un animal? ¿Soy un electrodoméstico? ¿Trabajo en un hospital? Gana quien primero adivine el contenido de su tarjeta.

d) *El siete prohibido*

El objetivo de este juego es repasar los números del uno al treinta. El primer alumno comienza diciendo uno, su compañero dos y así sucesivamente, pero el siete y los múltiplos de siete están prohibidos y en su lugar tienen que decir derecha o izquierda, levantando la mano correspondiente. Si el estudiante dice derecha, continúa el compañero que está a su derecha y si dice izquierda, continúa el compañero de su izquierda. Si alguien se equivoca y nombra el número siete o algún múltiplo de siete, hay que comenzar de nuevo por el uno. El juego termina cuando se llega al treinta.

Adaptaciones de juegos de mesa

a) *Juegos tradicionales de tablero*. Son juegos con casillas en los que, para poder avanzar, los participantes deben lanzar un dado y responder a una pregunta o hacer algo con la lengua, como conjugar verbos, etc. Gana quien antes llega a la meta. A continuación mostramos algunos ejemplos de adaptaciones de juegos de tablero y los enlaces de los blogs donde se encuentran ubicados:

*Parchís del subjuntivo*¹⁴

*Parchís de verbos con complemento de régimen*¹⁵

*Oca de las preposiciones*¹⁶

*Oca de las acciones*¹⁷

*Trivial de la lengua*¹⁸

*Trivial de la cultura española*¹⁹

*Trivial de España y Latinoamérica*²⁰

b) *Pictionary en cadena*

El juego original es de tablero, pero para la aplicación en el aula de esta adaptación²¹ sólo se necesita una hoja en blanco, como vemos en la imagen. Cada alumno escribe una frase y le pasa la hoja con la frase al compañero de su izquierda para que la represente mediante dibujos. Cuando han terminado de dibujar doblan la hoja cubriendo la frase y dejando visible sólo el dibujo y se la pasan al compañero de su izquierda, que debe escribir una frase sobre el dibujo. Y así sucesivamente hasta que cada papel vuelve a su propietario inicial. La transformación de la frase puede ser muy divertida.

¹⁴ “Español para inmigrantes y refugiados. Blog de recursos para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados”, blog de *Wordpress.com*, última consulta 6 de marzo de 2015, <https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/>.

¹⁵ “Parchís de verbos con complemento de régimen verbal”, *ProfeDeELE.es*, última consulta 6 de marzo de 2015, <http://www.profedelee.es/2014/04/parchis-verbos-complemento-regimen.html>.

¹⁶ “La Oca de las preposiciones”, *Jramonele.com*, última consulta 6 de marzo de 2015, <http://jramonele.blogspot.it/2011/02/la-oca-de-las-preposiciones.html>.

¹⁷ “Español para inmigrantes y refugiados. Blog de recursos para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados”, blog de *Wordpress.com*, última consulta 6 de marzo de 2015, <https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/>.

¹⁸ “El trivial en la clase de español”, *Estudiando español. Blog sobre la enseñanza del español como lengua extranjera*, última consulta 6 de marzo de 2015, <http://estudiandoespanol.blogspot.it/2007/06/el-trivial-en-la-clase-de-espaol.html>.

¹⁹ “Trivial de cultura española”, *La clase de ELE*, última consulta 6 de marzo de 2015, <http://laclasedelee.blogspot.it/2011/07/trivial-de-cultura-espanola.html>.

²⁰ “Trivial de España y Latinoamérica”, *RutaEle*, última consulta 6 de marzo de 2015, http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2012/03/R1_CULTURA_Trivial_AR_B.pdf.

²¹ Actividad del blog del Departamento de Formación de profesores de español de *International House – Barcelona*: “Pictionary en cadena”, última consulta 6 de marzo de 2015, <http://blogs.ihes.com/formacion-ele/?p=251>.



Fig. 1. Foto del autor.

c) Juegos de palabras

Son juegos en los que el objetivo es utilizar el vocabulario para adivinar palabras o conectarlas, como los que reseñamos a continuación:

1. Palabras encadenadas: un estudiante dice una palabra y el siguiente tiene que decir otra que comience por la letra o la sílaba final y así sucesivamente.
2. El ahorcado: adivinar una palabra diciendo sólo letras; las letras acertadas se colocan en su lugar y por cada letra equivocada se dibuja una parte del cuerpo del ahorcado.
3. Veo veo: adivinar un objeto que esté visible a la vista a partir de la primera letra.
4. Tabú: conseguir que los compañeros adivinen una palabra a partir de una definición sin utilizar las palabras prohibidas.
5. Pasapalabra: adivinar todas las palabras de una rueda con las letras del alfabeto a partir de sus definiciones²².

²² Juegos de *Pasapalabra* virtuales con léxico de diferentes ámbitos en la plataforma didáctica *GenMagic.org*. *Juegos pasaPalabras*, última consulta 6 de marzo de 2015, <https://sites.google.com/a/genmagic.net/pasapalabras-genmagic/> y en la página de juegos educativos online *Juegos de pasapalabra*, última consulta 6 de marzo de 2015, <http://juegosdepasapalabra.com/>.

d) *Hundir la flota / Batalla naval*

La versión más conocida de este juego en la enseñanza de ELE es su aplicación para practicar la conjugación verbal (introduciendo los pronombres personales en vertical y los verbos en horizontal). Sin embargo, es posible modificar la actividad para practicar otros contenidos, como los números y las letras o el léxico. En la adaptación de Gutiérrez y Fuertes²³, por ejemplo, se practica el vocabulario de la ropa y los colores, como vemos en la imagen.

HUNDIR LOS BARCOS: jugamos con la ropa y los colores

1.- Dibuja tus barcos en la primera parte de la tabla:

1 barco de 5 cuadros	1 barco de 4 cuadros
2 barcos de 3 cuadrados	2 barcos de 2 cuadros
2 barcos de 1 cuadro	

2. Ahora busca los barcos de tu compañero. Marca tus disparos en la segunda parte de la tabla. Recuerda:

AGUA	○
TOCADO	▀
TOCADO Y HUNDIDO	▬▬▬

Fig. 2. Gutiérrez y Fuertes, "Actividades lúdicas", 3.

²³ Gutiérrez y Fuertes, "Actividades lúdicas", 3.

e) *¿Quién es quién?*

Conocido juego muy útil para trabajar las descripciones que consiste adivinar un personaje de un tablero haciendo preguntas sobre su descripción física, a las que sólo se responderá sí o no. También podemos personalizar el juego cambiando las fichas, como muestra la versión adaptada a la clase de E/LE del blog *Jramonele* con personajes del mundo hispánico²⁴.

f) *Dominós y bingos*

Son juegos de manipulación muy útiles también para trabajar el léxico. En el dominó se sustituyen los números del clásico juego por imágenes y palabras, que hay que relacionar en cadena²⁵. En el bingo se pueden sustituir los números por palabras del vocabulario, números, colores, etc. En el blog *Edidiazrecursos*²⁶ podemos encontrar un elenco de generadores gratuitos de tarjetas de bingo, fichas de dominó, tarjetas y tablas aplicables a diferentes tipos de actividades lúdicas.

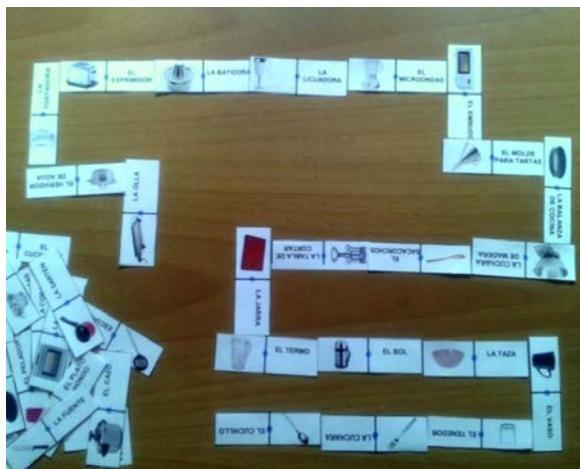


Fig. 3. Foto del autor.

²⁴ Véase “Quién es quién”, *Jramonele.com*, última consulta 6 de marzo de 2015, <http://jramonele.blogspot.it/2011/04/quien-es-quien.html>.

²⁵ El Dominó y la plantilla del Bingo que muestra la imagen están disponibles en el blog sobre la enseñanza del español *La clase de Ele* “¿Echamos una partida al dominó?” última consulta 6 de marzo de 2015, <http://laclasedeele.blogspot.it/2012/02/normal-0-21-false-false-false-es-x-none.html>.

²⁶ “Generadores de tarjetas de bingo, fichas de dominó, tarjetas y tablas para varios propósitos”, *Recursos educativos por Ernesto*, última consulta 6 de marzo de 2015, <http://edidiazrecursos.blogspot.it/2010/12/generadores-de-tarjetas-de-bingo-fichas.html>.

Creación de historias a partir de estímulos gráficos

a) *Cómics y tiras cómicas*

Con los cómics se pueden proponer actividades de vaciado de información, ordenar las viñetas o los textos de los bocadillos, inventar los diálogos o eliminar la última viñeta para crear un final alternativo y comparar posteriormente la producción de los alumnos con el original. Los alumnos también pueden producir sus propias historias con viñetas en webs de creación de cómics online, como Comics Head²⁷, Playcomic²⁸ o Pixton²⁹.

b) *Tarjetascuentacuentos*

Juego de creación de historias a partir de una baraja de tarjetas con imágenes de diferentes tipos (dibujos o fotos de objetos, personas, lugares, personajes famosos, etc.) y otra de verbos. Se ponen las tarjetas boca abajo y un alumno saca una tarjeta de imagen y otra de verbo y comienza el cuento utilizando ciertas estructuras de base: *Érase una vez...* Cuando concluye su intervención, el siguiente alumno saca otras dos tarjetas y continúa el relato integrando la nueva imagen y el verbo. El cuento termina cuando se acaban las tarjetas.

c) *Cubos para contar historias*

Actividad lúdica análoga a la anterior, basada en los *Story cubes* de Rory³⁰. Se trata de crear dados de papel con información para construir una historia (palabras, frases, personajes o dibujos). Los alumnos pueden elaborar sus propios cubos, como vemos en las imágenes, o también es posible descargar plantillas de diferentes temas de blogs de recursos educativos como *Orientación Andújar*³¹.

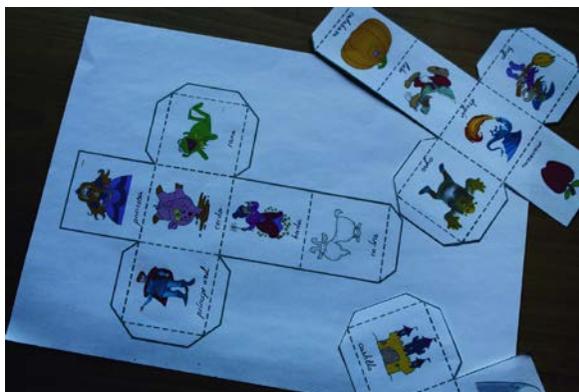
²⁷ Comics head. *Endless storytelling possibilities*, última consulta 6 de marzo de 2015, <http://www.comicshead.com/>.

²⁸ Playcomic, última consulta 6 de marzo de 2015, http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2009/playcomic/index_es.html.

²⁹ Pixton Comics, última consulta 6 de marzo de 2015, <http://www.pixton.com/es/>.

³⁰ Más información sobre los *Story cubes* de Rory en "*¿Jugamos una... de Rory's Story Cubes?*", *¿Jugamos una?*, última consulta 6 de marzo de 2015, <http://jugamosuna.es/blog/2013/06/04/jugamos-una-de-rorys-story-cubes/>.

³¹ *Orientación Andújar*, última consulta 6 de marzo de 2015, <http://www.orientacionandujar.es/2013/09/18/dados-cuenta-historias-story-cubes-i/>.



Figs. 4-5. Foto del autor.

d) *Poesías creativas*³²

Cada alumno recibe una tira de papel y escribe en la parte superior una frase en tiempo pasado sobre un tema que dirá el profesor. Entrega la tira a su compañero de al lado, quien, después de leer la línea, escribe algo que rime con la última palabra. Dobla la primera línea para ocultar su contenido y pasa el papel a su compañero de al lado. Sigue así hasta completar unas diez vueltas. Al terminar, cada estudiante despliega su tira y lee la historia resultante, que suele ser absurda, por lo que se crea un ambiente de mucha diversión en clase.

³² Caletti De Marengo, "Modelos de actividades lúdicas".

Cazas de tesoros y webquest

Son actividades interactivas que fomentan el espíritu investigador del alumno y el trabajo cooperativo, cuya finalidad es procesar la información recogida en una serie de recursos de internet con un objetivo final (resolver un enigma, organizar un viaje, crear una revista, etc.) al que se llegará a medida que se van respondiendo preguntas o realizando actividades. Las webquest presentan una detallada descripción de la tarea y los recursos, el proceso, la evaluación y la conclusión final y, en el contexto escolar, constituyen un recurso ideal para aprovechar la transferencia de aprendizajes de otras asignaturas, como se plantea en los programas CLIL³³ de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. Actualmente existen diversas propuestas disponibles en blogs de acceso abierto como *webquest.wordpress*³⁴ o *wq.proele*³⁵.

Decálogo del buen uso de las actividades lúdicas en el aula

Son muchas las posibilidades de las actividades lúdicas en el desarrollo de las competencias lingüísticas, pues favorecen la implicación de los alumnos en la interacción comunicativa de un modo distendido. Sin embargo, hemos de asegurar un uso adecuado de las mismas teniendo en cuenta algunos aspectos:

- I. Focalizar la atención en los objetivos didácticos de la sesión: la actividad lúdica no ha de ser un fin, sino un medio.
- II. Exponer los objetivos didácticos para hacer explícita la utilidad de las actividades lúdicas como parte integral del proceso de aprendizaje.
- III. Las actividades lúdicas deben ser coherentes y estar vinculadas a la dinámica de la sesión didáctica.
- IV. Las instrucciones de los juegos han de ser claras y permitir a los estudiantes un desarrollo autónomo.

³³ Acrónimo de *Content and Language Integrated Learning* (AICLE en español).

³⁴ Espacio didáctico con webquest y cazas del tesoro de diferentes categorías y asignaturas, disponible en <http://webquest.wordpress.com/>, última consulta 6 de marzo de 2015.

³⁵ Blog de webquest específicas de E/LE, disponible en <http://wq.proele.org/>, última consulta 6 de marzo de 2015.

- V. Es preciso adaptar las actividades teniendo en cuenta las características de los estudiantes (edad, nivel, intereses, etc.); por ello, resulta fundamental el diseño de un plan de acción previo.
- VI. Proponer juegos en los que predomine la cooperación y el sentimiento de equipo sobre el individualismo, sin centrarse en ganar o perder.
- VII. El profesor ha de fomentar la motivación y participación de los alumnos en las actividades lúdicas utilizando la L2.
- VIII. Controlar el uso práctico de las estructuras trabajadas, coordinando todo el proceso y resolviendo las dificultades que pudieran surgir.
- IX. Observar a los alumnos en el desarrollo de la actividad lúdica: la interacción entre los alumnos nos proporciona información sobre sus competencias individuales y sus estrategias de interacción comunicativa.
- X. Por último, es conveniente analizar el funcionamiento de las actividades lúdicas en el aula a fin de determinar si es preciso realizar cambios materiales en posteriores sesiones, si son participativas y motivadoras para los alumnos, si están bien estructuradas, si se han combinado bien con el resto de las actividades, etc.³⁶.

Bibliografía y webgrafía (última consulta 6 de marzo de 2015)

- BRIME BERTRAND, MARÍA EUGENIA, "El componente lúdico en la clase de E/LE". *RedELE (red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera)* (2007): 65-77, http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/Numeros-Especiales/ENERO_CERVANTES_NAPOLES.html.
- CALETTI DE MARENCO, ANA MARÍA, "Modelos de actividades lúdicas para utilizar en las clases de E/LE". En *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, 70-73. Sao Paulo: Consejería de Educación en Brasil, 2002.

³⁶ Véase el test de evaluación de actividades lúdicas de Tornero, *Actividades lúdicas*, 27.

- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco.
- DÖRNYEI, ZOLTÁN, *Motivational strategies in the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 2001.
- FERNÁNDEZ, M. SONSOLES, "El desarrollo de la función lúdica en el aula". *MarcoELE. Revista de didáctica ELE* 11 (2010): 195-221, <http://marcoele.com/descargas/navas/09.fernandez.pdf>.
- GUASTALEGNANNE, HERNÁN, "Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase ELE". *Suplementos, marcoELE. Revista de didáctica Español Lengua Extranjera* 9 (2009): 1-34, http://marcoele.com/descargas/enbrap/guastalegnanne_juegos.pdf.
- GUTIÉRREZ, INÉS Y MARA FUERTES, "Actividades lúdicas en el aula de E/LE: una propuesta". *Revista Foro de profesores de E/LE* (2012): 1-9, <http://www.foroale.es/revista/index.php/foroale/article/view/19>.
- INSTITUTO CERVANTES, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva/ Instituto Cervantes, 2006.
- LORENTE FERNÁNDEZ, PAULA Y MERCEDES PIZARRO CARMONA, "El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas". *Tonos digital. Revista de estudios filológicos* 23 (2012): 1-26, <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/821>.
- PRIOR, BEATRIZ Y PATRICIA TOUBES, *Juegos dramáticos para nuestra clase de ELE*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2014.
- TOMLINSON, BRIAN e HITOMI MASUHARA, "Playing to learn: A review of physical games in second language acquisition". *Simulation & Gaming* 40 (2009): 645-668.
- TORNERO, YOLANDA, *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE. Ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*. Madrid: Edinumen, 2009.

Teatro en el aula de ELE: un compromiso creativo en la didáctica de la lengua

Beatriz Prior Fernández

La enseñanza basada en la acción

Este artículo nace con la idea de animar a los profesores de ELE a acercarse a este nuevo enfoque didáctico, un enfoque que se sustenta en un compromiso creativo e intuitivo que usa el cuerpo entero en la creación del lenguaje y donde se reconoce que “la palabra” no lo es todo¹. El uso de juegos y técnicas dramáticas como parte del proceso educativo se está abriendo paso de forma incuestionable en nuestras escuelas. Hoy en día casi nadie duda de su enorme valor pedagógico dentro de la educación integral del individuo y, de la misma manera, dentro del aprendizaje de una nueva lengua.

El teatro, por su componente lúdico, porque implica a toda la persona (atendiendo a su faceta cognitiva, afectiva y social), por su atención a la expresión corporal, por su carácter intrínsecamente comunicativo y, sobre todo, por su naturaleza activa, se convierte en un recurso que tiene un inestimable valor en nuestras clases de LE².

¹ Comparto la visión de Jensen y Hermer en “El aprendizaje a través del juego: aprendizaje de lenguas extranjeras mediante los sentidos”.

² El *Diccionario de términos claves de ELE* del Centro Virtual Cervantes en su entrada *juego teatral* nos aporta esta definición: «El juego teatral es una actividad comunicativa propia del Enfoque comunicativo, del Enfoque por tareas y de los demás enfoques didácticos interactivos, dado que propicia la interacción auténtica, basada en el significado –no tanto en las formas lingüísticas- y orientada hacia la consecución de unos objetivos extralingüísticos –no tanto puramente lingüísticos (gramaticales, léxicos etc.)-, por ej., alquilar una habitación». *Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. “juego teatral”, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

El aspecto lúdico, en especial, lo convierte en una actividad placentera, espontánea y voluntaria. Además, *jugar* significa *hacer*, lo que implica una participación activa del que juega. Era el filósofo oriental Confucio (551- 479 a.C.) quien afirmaba aquello de «oigo y olvido, veo y recuerdo, hago y aprendo», resumiendo con este aforismo los métodos más efectivos de la docencia, métodos que los pedagogos siguen confirmando en la actualidad. Podemos decir que, recurriendo al teatro, favorecemos el aprendizaje de una nueva lengua a través de la experiencia directa.

En 1995 se celebraron en Granada las *I Jornadas de Teatro y Enseñanza de las Lenguas Extranjeras*, donde se establecieron, entre otras cosas, los beneficios del teatro y de las técnicas dramáticas frente a otros métodos y actividades³. Tomándolos como punto de referencia, y siguiendo la bibliografía consultada al respecto, considero oportuno señalar y comentar algunos de ellos. El teatro:

1. permite crear en clase una razón por la cual comunicarse y esto estimula la *creación* del lenguaje.
2. Proporciona prácticas de tareas globales en oposición a las destrezas parciales.
3. Permite que la vida real y cotidiana entre a formar parte de la clase de lengua. Igualmente, permite replicar experiencias que nos serían denegadas en la vida real⁴: congelar un momento en el tiempo, yuxtaponer los pensamientos con palabras pronunciadas, etc.
4. Incentiva el trabajo en equipo, la cooperación y la responsabilidad del alumno.
5. Desarrolla los aspectos intelectuales, emocionales y creativos.
6. Contempla la expresión corporal como instrumento para el desarrollo personal y como elemento de conexión con el medio que le rodea y con el otro. Hay que insistir especialmente en este aspecto, sobre todo ante el profesor de idiomas, ya que a veces no le da la importancia necesaria al considerar la expresión corporal de valor inferior a la verbal. En realidad, no podemos obviar el valor que tiene la expresión corporal en la comunicación entre los seres humanos. El alumno que se siente libre expresándose con todo su

³ Conferencias y talleres recogidos por Ruiz Álvarez y Martínez Berbel, *Propuestas metodológicas*.

⁴ Para profundizar en el tema ver Fleming, "Sensibilidad cultural".

cuerpo, lo hará también con la nueva lengua porque ésta ya no es un valor único, sino añadido a todo un conjunto de señales e instrumentos que el alumno puede usar para comunicarse. Además, la expresión corporal ayuda a que los estudiantes adquieran confianza y seguridad en sí mismos y con la nueva lengua: les dota de distintas técnicas y recursos expresivos para mejorar sus capacidades de expresión-comunicación (mímica, expresiones faciales, uso del espacio, etc.). Las actividades de expresión corporal suele ser muy interesantes para relajar tensiones y aumentar la autoestima, sobre todo en aquellos estudiantes que se sienten inseguros en el uso de la LE, ya que tienen en sus manos otras formas expresivas con las que compensar⁵.

7. Mejora el conocimiento lingüístico y cultural. Por ejemplo, Lourdes Pomposo Yanes y Eva Monteagudo Galisteo, en el artículo *En busca de la identidad perdida: el uso de las técnicas dramáticas en la clase de ELE*, señalan que usar un texto dramático en clase:
 - a) proporciona una visión sobre la cultura, la sociedad, la época y el país⁶;
 - b) permite memorizar y retener estructuras del lenguaje que supelementalmente están construidas correctamente en la situación y contextos apropiados;
 - c) permite adoptar un papel diferente al propio. Esto es una ventaja para las personas tímidas ya que supone una máscara tras la que esconderse. Las autoras opinan que, de esta forma, el alumno no se implica sino que sólo reproduce. Esta reflexión habría que matizarla: es verdad que el alumno no utiliza sus verdaderos sentimientos o emociones en aquello que dice, no es su vida, pero sí hay una cierta implicación a través del juego que supone el acto teatral;
 - d) mejora la competencia intercultural: promueve la empatía con ideas, sentimientos, actitudes y formas de vida diferentes de la propia. Para nosotros el teatro en el aula de LE es una riquísima herramienta que ayuda a los participantes a entender el mundo

⁵ Ver Schmidt, "Teatro intercultural".

⁶ Para profundizar en el argumento recomendamos la lectura de Berber Irabien de Raiko, "Teatro como participación viva".

y el comportamiento humano a través de un proceso de reflexión activa. El teatro es un medio ideal para desarrollar la sensibilidad cultural, ya que permite la reflexión y el entendimiento de la cultura nativa y extranjera a través de métodos como la comparación y apreciación de similitudes y diferencias, la identificación con el otro, la observación objetiva de la propia cultura, etc.⁷

El teatro en el aula

Nos podemos acercar desde dos vertientes al teatro en el aula: explotando textos dramáticos y aplicando técnicas dramáticas.

En el primer caso, la propuesta más común de explotación de textos dramáticos es igual a la que se hace generalmente con otro tipo de textos como los narrativos o los informativos. Sorprendentemente se suele prestar mucha más atención al género lírico y narrativo que al dramático, pese a que el nivel comunicativo que ofrece sea muy superior a los otros tipos. Uno de los inconvenientes que suelen plantear algunos autores a la hora de trabajar con textos dramáticos es el hecho de que hay que limitarse a niveles superiores. Sin embargo, esto no es exactamente así, ya que podemos encontrar textos que se adapten a la competencia lingüística del grupo, así como a su edad o a sus intereses. Igualmente se pueden trabajar obras cortas o escenas seleccionadas⁸.

A continuación vamos a proponer y comentar ciertos objetivos lingüísticos y/o culturales que un profesor puede plantearse a la hora de trabajar la explotación de un texto dramático en la clase de ELE⁹:

1. estudiar las diferencias entre las diversas variedades de la lengua española (diferencias léxicas, gramaticales, fonéticas y morfológicas).
2. Facilitar y desarrollar la interpretación y producción de la ironía y la ambigüedad lúdica. La producción dramática se realiza en un contexto comunicativo que pertenece a una cultura y a una época determinadas. La ironía no sólo se encuentra en la palabra, sino también en recursos paraverbales, situacionales y culturales.

⁷ Pomposo Yanes y Monteagudo Galisteo, "Identidad perdida".

⁸ Encontramos una gran variedad de textos dramáticos para niños, jóvenes y adultos, así como material audiovisual de escenas teatrales en la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, última consulta 15 de mayo de 2015, <http://www.cervantesvirtual.com/>.

⁹ Nos hemos basado en la propuesta de Cáceres Rivas, *Taller de Teatro Intercultural*, 32-33.

3. Trabajar la comicidad verbal y el lenguaje coloquial¹⁰.
4. Explicar la interpelación y otros medios para incitar el discurso: interrogativas directas e indirectas, insultos, apelativos cariñosos, interjecciones y frases inconclusas, repeticiones, etc.
5. Perfeccionar la fonética. Hacer por ejemplo una lectura expresiva que preste especial atención a la entonación y al sentido del texto. Dolores Cáceres Rivas ofrece en su libro algunos ejercicios interesantes. Nosotros proponemos, además, afrontar la lectura por escenas o pequeños cuadros y hacer lo que en la jerga teatral se denomina *trabajo de mesa*, es decir, analizar los subtextos que se esconden bajo el texto, o lo que es lo mismo, los posibles estados anímicos e intenciones que acompañan a los personajes, las razones que tienen para decir lo que dicen o hacer lo que hacen, etc. Esto puede dar lugar a una divertida exploración de los diferentes tipos de entonación y al valor de la pausa y el silencio.
6. Potenciar la comprensión y expresión escritas. Proponemos, por ejemplo, analizar descripciones de acciones, personajes y lugares, subtextos, intenciones de los personajes, antecedentes, etc.
7. Hacer prácticas de gramática como análisis de verbos o estilo directo/ indirecto.
8. Trabajar datos de interés cultural e ideológico. Los textos dramáticos, como literatura que son, remiten a las circunstancias sociohistóricas que los generaron y ofrecen por tanto muchas posibilidades.

Con respecto a la aplicación de técnicas dramáticas o teatrales en el aula ELE podemos decir que existen posiciones diferentes. La mayoría de autores consultados recomiendan el uso de estas técnicas. Algunos prefieren hablar de juego dramático, otros de improvisación, hay quien se centra en el juego de roles, quien en las simulaciones y quienes incluyen los llamados *Escenarios* de Di Pietro¹¹. Definir estas técnicas no es fácil ya que depende, en gran medida, de la visión de cada

¹⁰ Recomendamos Caballero Rubio y Corral Hernández, "Perspectiva coloquial". En este texto las autoras presentan un estudio muy interesante sobre la obra *Los ochenta son nuestros*, de Ana Diosdado, centrándose, sobre todo, en el uso del habla coloquial. Desde mi punto de vista, es muy recomendable aprovechar, además, el contexto social e histórico de dicha obra para introducir otros aspectos culturales de nuestra sociedad en una época tan emblemática como lo fueron los años 80 en España.

¹¹ Para una mayor profundización sobre el tema ver: Di Pietro, *Strategic Interaction* y Alonso Raya, "Enseñanza interactiva".

autor. También encontramos quien, en cambio, considera que no todos los alumnos son capaces de realizar una práctica dramática en clase, que se ponen en juego muchos factores afectivos que influyen en el desarrollo de estas actividades, que los alumnos tienen que tener mucha seguridad en sí mismos y dominar mínimamente la LE para no sentirse ridículos, etc. Es verdad, son dificultades. Sin embargo, en estos casos, el papel del profesor resulta determinante. Son problemas que se pueden minimizar creando un buen clima de trabajo en clase: ayudándose de juegos que sirven para desinhibir, para trabajar el componente afectivo o para fomentar el trabajo cooperativo. De esta manera los alumnos se sienten integrantes de un grupo, experimentan que no todo depende de ellos y se arriesgan a cometer errores¹². Además, ¡qué divertido puede resultar equivocarse! Lo mejor de todo ello es que, en muchos casos, tienen tal grado de concentración en el juego que se olvidan de que están practicando la lengua.

La representación teatral en el aula de LE, ¿sí o no?

Cuando nos referimos a la aplicación de la escenificación o representación teatral en el aula de LE, nos encontramos con opiniones contrapuestas. Diana Berber en el artículo *El teatro como participación viva* comenta: «siempre que he utilizado el teatro en mis clases, he recibido una retroalimentación muy positiva»¹³. Sin embargo, también nos señala cómo los autores Maley y Duff rechazan claramente el uso de obras de teatro en la enseñanza de una LE por considerar que acartonan el lenguaje del estudiante¹⁴. M^a Ángeles del Hoyo, Luis Dorrego y Milagros Ortega en la presentación de su libro advierten: «Pero, cuidado, esto no significa que vayamos a hacer *teatro*, palabra que suele asustar. No tendremos que memorizar mecánicamente las palabras escritas por otra personas»¹⁵. Dolores Cáceres Rivas, por el contrario, defiende en su estudio que «quienes consideran que la puesta en escena de una

¹² Encontramos ejercicios para crear cohesión en el grupo y un ambiente de trabajo cooperativo y relajado en: Casamayor y Sarrias, *Montar un espectáculo teatral*; Mantovani y Morales, *Juegos de expresión dramática*.

¹³ Berber Irabien de Raiko, "Teatro como participación viva", 151-152.

¹⁴ Maley y Duff, *Drama Techniques*, 6.

¹⁵ Del Hoyo, Dorrego y Ortega, *Propuestas*, 6.

obra y los ensayos no sirven para nada, que son una simple repetición se olvidan de los beneficios de las estrategias de memorización. Para nosotros, la puesta en escena es un elemento didáctico, una propuesta de participación (de trabajo en equipo) donde el alumno desarrolla su competencia y es el momento ideal para trabajar la comunicación no verbal. [...] Este trabajo final, y no producto, es consumido, dirigido y comprendido por otros alumnos»¹⁶.

Lo que suele suceder la mayoría de las veces es que el profesor de idiomas no conoce el proceso práctico que conlleva la representación de una obra. Normalmente se apoya en falsos clichés que no ayudan y que es necesario empezar a demoler. El profesor que trabaje, tanto las diferentes técnicas teatrales como la escenificación de una obra, tiene que preocuparse por conocer mínimamente la dinámica que este tipo de método exige para hacer un buen uso de él y enriquecer el aula con todas sus potencialidades¹⁷. Gran parte de los fracasos al respecto derivan de una mala gestión de este tipo de dinámicas o de la falta de preparación por parte del profesor¹⁸. Así pues, estamos convencidos de que la representación escénica es importante porque el producto nace de un proceso: el valor educacional se encuentra en la práctica lingüística y no lingüística que el alumno recibe durante todo ese proceso.

Gaspar J. Cuesta Estévez considera la escenificación como un paso lógico y necesario de su taller de teatro: «Lo de menos, evidentemente, es la calidad o el nivel interpretativo de los actores. Lo realmente importante es la utilización de la lengua española como medio lúdico y creativo de aprendizaje y el fomento del trabajo en grupo»¹⁹.

A continuación vamos a intentar observar desde otra óptica las problemáticas que algunos autores plantean ante el proceso de escenificación en el aula de LE:

¹⁶ Cáceres Rivas, *Taller de teatro intercultural*, 72.

¹⁷ Proponemos como ayuda práctica para el profesor el libro de Casamayor y Sarrias, *Montar un espectáculo teatral*.

¹⁸ Recomendamos la lectura del artículo de Navarro Solano, "Drama, creatividad y aprendizaje vivencial".

¹⁹ Cuesta Estévez, "De Lope a Sven Svensson", 504.

el campo lingüístico es limitado para desarrollar el aprendizaje de la LE ya que el alumno solo tiene que memorizar el papel que tiene delante. No hay lugar para la improvisación y la creatividad que forman parte del lenguaje real²⁰.

Como defiende Cáceres Rivas²¹, pensamos que es un estímulo excelente para afianzar y extender la lengua del alumno. De hecho, se puede repasar y reforzar el material estudiado, aprender vocabulario y estructuras nuevas dentro de un marco altamente contextualizado. La repetición en los ensayos tiene más ventajas que los *drills* de algunos libros de texto, ya que en el ensayo hay una contextualización y el alumno se siente mucho más motivado al trabajar su personaje.

- No hay una necesidad real de comunicación y la forma prevalece sobre el contenido.

En primer lugar, si partimos de la idea de que para que el teatro exista tiene que haber un público, y que ese público emite sus propias señales al actor que las recoge y las utiliza durante su trabajo sobre el escenario (retroalimentación²²), está claro que la comunicación es la base de este arte. Es por esto que ir al cine no podrá ser nunca como ir al teatro. El elemento mágico de la representación en directo es esta comunicación que se establece entre el público y los actores²³.

²⁰ Nos basamos en el artículo de Pomposo Yanes y Monteagudo Galisteo, "Identidad perdida".

²¹ Dolores Cáceres Rivas analiza algunas de las problemáticas que estas autoras plantean en su obra Taller de Teatro Intercultural, 42-45.

²² «La retroalimentación (también realimentación y retroacción; en inglés, *feedback*) consiste en el mecanismo mediante el cual el aprendiente de L2 incorpora a su discurso el efecto que éste produce en sus interlocutores (ya sean éstos sus compañeros, ya sea el profesor) y que ellos le manifiestan por medios tanto lingüísticos como paralingüísticos». Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. "retroalimentación", http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

²³ Sobre este punto se puede consultar la obra de Brook, *El espacio vacío*, 16-17. En esta, el autor ilustra, durante una charla con un grupo universitario, la manera en la que el público influye sobre los actores por la calidad de su atención.

En segundo lugar, es evidente que para comunicar una cosa hay que sentir el deseo de comunicarla y esto no sucede en la mayoría de los diálogos en clase. En cambio, en la experiencia teatral, el alumno aprende a estudiar la lengua en un contexto de comunicación real. Representar un texto no es repetir unas frases, sino emitir un mensaje con la totalidad de signos lingüísticos y no lingüísticos posibles, como en la vida real.

- Pueden aparecer situaciones irreales que no correspondan con la vida real.

Por lo que respecta a las situaciones irreales digamos que eso sucede también en algunas actividades en clase. Pedir a un alumno que haga de turista perdido, de camarero o de psicólogo de un consultorio sentimental es algo habitual. Lo interesante es que estas situaciones le ayuden a fomentar la creatividad y a experimentar con el lenguaje y las formas de transmitir el mensaje.

- El tipo de lenguaje utilizado en una obra puede ser demasiado artificial y retórico y no responder a las necesidades del aprendizaje del grupo.

En realidad, es un problema que también puede plantearse en algunos fragmentos de novelas, cuentos o canciones que tanto se usan en nuestras clases. Respecto a otros géneros literarios, hay que decir que en el dramático es donde podemos encontrar referencias más directas al lenguaje estándar. Además, es una buena ocasión para modelar y cambiar la lengua con propuestas. La adaptación del texto es una posibilidad más de aprendizaje.

- La figura del profesor es la de un director-controlador frente a la idea de un aprendizaje donde el alumno es el centro del proceso.

Esto no tiene por qué ser así, es más, no debería ser así. El teatro es un medio ideal para fomentar el trabajo en equipo y la cooperación, y el profesor tiene que adoptar el papel de coordinador-guía.

Técnicas teatrales

Podemos encontrar muchas y variadas posibilidades de explotación de técnicas teatrales en el aula de ELE. Conocerlas e investigarlas nos puede servir para adoptar aquellas que mejor se pueden adaptar al grupo y a nuestros objetivos pedagógicos:

Juego dramático: el juego dramático es uno de los términos más usados en la actualidad a la hora de hablar de técnicas teatrales aplicadas en la educación. Definir este concepto no es nada fácil junto a otros como juego teatral, drama, dramatización, juego de roles o improvisaciones. Hay quien los distingue, hay quien los integra y hay quien los identifica. La tendencia más generalizada es la de definir el juego dramático en contraposición con el concepto de teatro entendido como representación teatral. Así por ejemplo Gisèle Barret acude a la definición de Leon Chancerel:

Aplicamos la palabra juego intencionadamente, ya que por un lado, es la alegría acentuada del movimiento y por otro, la voluntaria subordinación a las reglas del juego. El término dramático, en sustitución de teatral, quiere hacer patente que no queremos actuar para el público como primer objetivo, sino para nuestro propio placer y para nuestro desarrollo personal. Por tanto los juegos de expresión son juegos que hacen posible la exteriorización de sentimientos y observaciones personales a través de gestos y movimientos²⁴.

Dolores Cáceres Rivas considera, por ejemplo, que el juego dramático es un elemento caracterizador dentro de un conjunto muy variado de actividades dramáticas, como aquellas que tienen que ver con la adaptación o creación de textos dramáticos; de pronunciación, entonación y dicción; de expresión corporal; juegos de roles o improvisaciones, los *Escenarios* e, incluso, la escenificación²⁵. Según la autora, todas estas actividades permiten al alumno utilizar su propia personalidad y experiencia como herramienta de aprendizaje²⁶.

²⁴ Prólogo a la obra de Mantovani y Morales, *Juegos de expresión dramática*, 11-14.

²⁵ Cáceres Rivas, *Taller de teatro intercultural*.

²⁶ Encontramos algunas propuestas en el libro de Prior y Toubes, *Juegos dramáticos*.

Dramatización: significa dar forma dramática a algo que en principio no la posee, crear una estructura teatral a partir de un poema, una canción, un cuento, una experiencia personal, etc. Lo importante es identificar un *conflicto* que da lugar a la *acción* dramática, es decir, una situación donde alguno de los personajes quiere algo del otro y ese otro no lo quiere dar.

Ejercicios de pronunciación, entonación y dicción: el contexto real de comunicación que se recrea en las actividades teatrales lleva a los alumnos a implicarse, especialmente, en aspectos técnicos como la dicción, la entonación, el acento, las pausas, los silencios, las vacilaciones, el tono, etc. Con estas técnicas damos la oportunidad a los alumnos de trabajar la voz y la pronunciación de una forma más interesante que a través de la repetición en clase²⁷.

Ejercicios de expresión corporal: los ejercicios de expresión corporal ayudan al alumno a disolver tensiones ya que su participación en las actividades o juegos no depende exclusivamente de sus habilidades lingüísticas, sino también de las paralingüísticas. Este tipo de trabajo, además, suele aumentar la fluidez en el alumno, pues conecta el movimiento y la expresión con lo que se está diciendo. Existen juegos específicamente orientados a despertar el cuerpo para la acción, otros para conocer el propio cuerpo y el espacio que nos rodea e, incluso, algunos para relajar tensiones musculares. Es decir, disponemos de un sinfín de propuestas para que el alumno rompa sus bloqueos y sus miedos y tome confianza en sí mismo a partir del conocimiento de su propio cuerpo, de la relación de éste con el espacio y con los demás y de sus posibilidades expresivas.²⁸

*Improvisación*²⁹: Lo que algunos autores diferencian como juego de roles, simulaciones o improvisaciones, son técnicas que tienen en común el objetivo de recrear la experiencia real, las situaciones que

²⁷ Para ejercicios de este tipo, consúltese: Maley y Duff, *Drama Techniques*; Motos Teruel, Alcalá Navarro, Palanca y Tejedo, *Taller de Teatro*; Nauta, *Tablas. Aprender español haciendo teatro*.

²⁸ Podemos encontrar ejercicios en los siguientes libros: Benito Vallejo, *Cuerpo en armonía*; Ridocci, *Expresión corporal*; Motos Teruel y Aranda, *Práctica de la expresión corporal*; Montesinos Ayala, *La expresión corporal*.

²⁹ En este apartado incluyo bajo la misma denominación las técnicas que algunos autores distinguen como juegos de roles, situaciones o simulaciones. Dentro de este epígrafe incluyo también los llamados *Escenarios de Di Pietro* como una herramienta bien definida para trabajar la improvisación.

pueden producirse fuera del aula, dentro del aula. Algunas de ellas, incluso, trabajan la realidad de la propia situación en el aula.

La improvisación es una técnica dramática donde los estudiantes se involucran en una situación determinada (contexto), donde tienen que asumir un papel concreto (lejano o cercano a su realidad), donde deben conseguir un objetivo o resolver un *conflicto*, y donde actúan en función de su propia personalidad. En realidad, muchas de estas técnicas se encuentran en nuestras clases favorecidas por los manuales de texto como prácticas lingüísticas controladas. Pero como apunta W. Littlewood, citado por Dolores Cáceres Rivas, en este contexto lo que nos interesa es que:

El centro de interés del estudiante debe basarse más en la comunicación de significados que en la práctica de la lengua;

Los estudiantes deben identificarse con sus papeles en la interacción más a fondo que en la práctica controlada;

Los estudiantes han de crear la interacción ellos mismo a partir de sus papeles y de los significados que surjan, y no actuar por pautas que hayan sido predeterminadas por el profesor³⁰.

Un profesor preparado

Hemos insistido en varias ocasiones en la importancia de la formación del profesor de LE en el uso de técnicas dramáticas en el aula. La mayoría de las veces los problemas que surgen se deben a este factor. En primer lugar, si el profesor tiene infravalorada la actividad dramática como recurso en el aula, o no ha recibido la formación necesaria, no conseguirá transmitir a sus alumnos la confianza que tiene en sí mismo, en su tarea y en la que los propios alumnos realizan. Navarro Solano reflexiona en su artículo sobre este aspecto: «Una formación del profesorado para el uso de la dramatización tendría que atender tanto al desarrollo de habilidades pedagógicas (planificación, control del tiempo, estructuración de las sesiones, observación, implicación, atención al proceso personal y de grupo, dinamización, revisión y evaluación); como al conocimiento de las características artísticas particulares del drama en la

³⁰ Cáceres Rivas, *Taller de teatro intercultural*, 57.

educación»³¹. En segundo lugar, el profesor debe estar dispuesto a cambiar su espacio de trabajo por un espacio físicamente abierto y comunicativo, donde los alumnos se puedan mover sin dificultad y sin hacerse daño, y donde él se incluya como integrante del grupo. Otros consejos que debe tener en cuenta el profesor que aplique técnicas dramáticas en sus clases de LE son los siguientes:

1. conocer al grupo y elegir y adaptar la propuesta a sus características, necesidades y exigencias.
2. Explicar previamente la finalidad de la propuesta y cada una de sus fases: asegurarse de que los participantes han entendido la dinámica del ejercicio.
3. Saber despertar el interés del grupo por la actividad desde el inicio.
4. Motivar y animar a la participación.
5. Hacer, hacer y hacer. No hay que perderse en discursos explicativos, ya que la mejor forma de entender un juego es jugando.
6. Estimular el espíritu de cooperación.
7. Respetar los errores y no interrumpir durante el proceso creativo de los estudiantes. Dejar un tiempo al final de la sesión para ello.
8. Dar libertad de expresión.
9. Colocarse en la postura de antropólogo-observador para poder hacer visibles y *vivibles* los implícitos culturales.
10. Participar en el proceso: dándose cuenta de cuándo el juego está perdiendo su sentido original y reconduciendo la propuesta; observando la dinámica y facilitando y guiando el proceso; asesorando en caso de necesidad; involucrándose en la actividad como participante-jugador.
11. Al final de las sesiones, evaluar el éxito de las actividades y autoevaluar su papel.

Gran parte del éxito de las propuestas va a depender de la capacidad del profesor para cambiar el transcurso de las sesiones según la información que recibe del grupo en cada momento. Deberá percibir el estado de ánimo, los bloqueos, escuchar los diferentes gustos, la historia de cada miembro del grupo, sus inquietudes, etc. Aunque el contexto creado sea ficticio, las emociones provocadas son reales y habrá que escucharlas, reconocerlas y evaluarlas.

³¹ Navarro Solano, "Drama, creatividad y aprendizaje vivencial", 169.

Bibliografía y webgrafía (última consulta 15 de mayo de 2015)

- ALONSO RAYA, ROSARIO, “Enseñanza interactiva del español a través de Escenarios. Aplicaciones didácticas”. En *Actas de II Congreso Nacional de ASELE*, ed. Salvador Montesa Peydró, y Antonio Manuel Garrido Moraga, 209-216. Málaga: ASELE, 1994, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ii.htm.
- BENITO VALLEJO, JOAQUÍN, *Cuerpo en armonía. Leyes naturales del movimiento*. Barcelona: Inde, 2001.
- BERBER IRABIEN DE RAIKO, DIANA, “El teatro como participación viva”. En *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, 151-157. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 1998, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_viii.htm.
- BROOK, PETER, *El espacio vacío*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.
- BYRAM, MICHAEL, Y MIKE FLEMING, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen, 2009.
- CABALLERO RUBIO, M.^a DEL CARMEN, Y JULIA BEATRIZ CORRAL HERNÁNDEZ, “El teatro desde una perspectiva coloquial”. En *Actas del VII Congreso de ASELE*, 151-163. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm.
- CÁCERES RIVAS, DOLORES, *Taller de teatro intercultural*. Madrid: Catarata, 2009.
- CASAMAYOR, MIGUEL, Y MERCÈ SARRIAS, *Como montar un espectáculo teatral*. Barcelona: Robinbook, 2013.
- CUESTA ESTÉVEZ, GASPARD J., “De Lope de Vega a Sven Svensson: un taller de teatro en el aula de E/LE”. En *Actas del VII Congreso de ASELE*, 501-506. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998.
- DEL HOYO, M^a ÁNGELES, LUIS DORREGO, Y MILAGROS ORTEGA, *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa, 2006.
- DI PIETRO, ROBERT J., *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. Cambridge University Press, 1987.

- FLEMING, MIKE, "Sensibilidad cultural y formas de teatro". En *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, ed. Michael Byram y Mike Fleming, 154-163. Madrid: Edinumen, 2009.
- INSTITUTO CERVANTES, *Diccionario de términos clave de ELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.
- JENSEN, MARIANNE, Y AMO HERMER, "El aprendizaje a través del juego: aprendizaje de lenguas extranjeras mediante los sentidos". En *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, ed. Michael Byram y Mike Fleming, 183-195. Madrid: Edinumen, 2009.
- LITTLEWOOD, WILLIAM, *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press, 1996.
- MALEY, ALAN, Y ALAN DUFF, *Drama Techniques. A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge University Press, 2006.
- MANTOVANI, ALFREDO, Y ROSA INÉS MORALES, *Juegos de expresión dramática*. Ciudad Real: Ñaque, 1999.
- MONTESINOS AYALA, DIEGO, *La expresión corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo*. Barcelona: Inde, 2004.
- MOTOS TERUEL, TOMÁS, Y LEOPOLDO G. ARANDA, *Práctica de la expresión corporal*. Ciudad Real: Ñaque, 2007.
- MOTOS TERUEL, TOMÁS, ANTONIO ALCALÁ NAVARRO, XEMA PALANCA, Y FRANCESC TEJEDO, *Taller de Teatro*. Barcelona: Octaedro, 2008.
- NAUTA, JAN PETER, *Tablas. Aprender español haciendo teatro*. Madrid: Edinumen, 2008.
- NAVARRO SOLANO, M^a DEL ROSARIO, "Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional". *Cuestiones Pedagógicas* 18 (2006/-2007): 161-172.
- POMPOSO YANES, LOURDES, Y EVA MONTEAGUDO GALISTEO, "En busca de la identidad perdida: el uso de las técnicas dramáticas en la clase de ELE". En *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, 543-544. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1999, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xx.htm.
- PRIOR, BEATRIZ, Y PATRICIA TOUBES, *Juegos dramáticos para nuestra clase de ELE*. Barcelona: Octaedro, 2014.
- RIDOCCI, MERCEDES, *Expresión corporal. Arte del movimiento*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009.

RUIZ ÁLVAREZ, RAFAEL, Y JUAN A. MARTÍNEZ BERBEL, *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Universidad de Granada, 1996.

SCHMIDT, PRISCA, "El teatro intercultural a través del idioma extranjero". En *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, ed. Michael Byram, y Mike Fleming, 196-206. Madrid: Edinumen, 2009.

Claves para llevar (con éxito) la cultura al aula de LE: pautas para la creación de materiales

Emma Gago

La adquisición de la *competencia comunicativa* en LE implica forzosa-mente el desarrollo de la propia *competencia intercultural*, o lo que es lo mismo, el desarrollo de actitudes y habilidades que hagan posible tanto la interacción con personas de culturas diversas, como la inserción efectiva en contextos culturales ajenos. Si pensamos en cualquier situación de comunicación intercultural, advertimos que el mayor obstáculo que se interpone entre dos personas que hablan lenguas diferentes no es el idioma, sino el hecho de no compartir los mismos referentes culturales, sistemas de valores, conceptos, modos de razonar, etc. Considerando que la *comunicación* no es otra cosa que un proceso de construcción conjunta de significado, resulta evidente pensar que esta negociación se hace imposible cuando no existen bases a partir de las cuales *pensar juntos*: porque en eso consiste la comunicación, en *pensar juntos* para construir una idea a partir de lo que ambos interlocutores pensaban antes de encontrarse.

Como profesores con el objetivo de dotar a nuestros alumnos de competencia plena, debemos considerar siempre que el error sociocultural genera situaciones de conflicto difíciles de reparar. Solo a través de la intervención de un mediador o mediante el diálogo entre personas con un aceptable desarrollo de *competencia intercultural*, es posible superar malentendidos producidos por actitudes que son generalmente interpretadas como falta de respeto o fruto de la ignorancia. El error sociocultural incrementa la distancia social entre los individuos, cuestión delicada dependiendo del contexto y del origen de los participantes.

El fin al que se aspira al aprender una lengua es acceder a una determinada cultura¹, aunque teniendo presente que no es esta la única herramienta que es necesario saber manejar, y de ello deben ser conscientes profesores y alumnos. A menudo, el aprendiente carece de motivaciones suficientes o suficientemente argumentadas para afrontar el proceso de adquisición de una LE; es frecuente encontrar alumnos que conciben el aprendizaje de la LE como un recorrido independiente del desarrollo de actitudes o de la adquisición de conocimientos concernientes a la cultura con la que se entra en contacto. Por otro lado, también son muchos los profesores que, con una limitada visión del concepto de *competencia comunicativa*, consideran que la propia misión debe limitarse a la transmisión de reglas y estrategias que faciliten el control mecánico de la LE.

El objetivo del presente artículo consiste en describir brevemente un enfoque que da prioridad al desarrollo de la *competencia intercultural* en el aula ELE y sugerir algunas pautas para alcanzar objetivos en este sentido².

Pero, ¿qué es la *competencia intercultural*?

Es posible definir qué es la *competencia intercultural* a través de la descripción de los procesos que implica su desarrollo; de esta manera podremos entender mucho mejor de qué estamos hablando y cómo afrontar el argumento en el aula. El desarrollo de la *competencia intercultural* implica:

- a) adquisición de instrumentos para la construcción conjunta de significado entre las personas que se comunican mediante el intercambio de referentes culturales;
- b) desarrollo de actitudes positivas hacia: culturas diversas, abandonando posiciones etnocentristas; lenguas diversas, reduciendo

¹ El *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, en su capítulo 1 (*El Marco Común Europeo de Referencia en su contexto político y educativo*), concibe la *lengua* como: vehículo para la interculturalidad, la integración y la cooperación; garantía de movilidad para los ciudadanos; medio para la interacción y la participación social; medio de acceso a la cultura.

² Véase Gago, "Desarrollo de la competencia intercultural".

- prejuicios eferentes al prestigio o potencialidad de las lenguas; diversidad cultural, entendiendo la diversidad como el más importante patrimonio de la humanidad; diálogo intercultural, fuente de enriquecimiento y condición inherente a la sociedad actual; procesos y técnicas de aprendizaje, asimilando nuevas estrategias e incrementando la confianza en las propias capacidades; revisión de estereotipos, tomando conciencia de su existencia, identificándolos y analizando las bases; modificación de actitudes, aceptándola como un cambio positivo y necesario en el propio proceso de crecimiento personal;
- c) ampliación de conocimientos declarativos referentes a otras culturas;
 - d) desarrollo de habilidades prácticas para desenvolverse en contextos interculturales (cinésica, proxémica, vestémica, comportamientos rituales, cadenas de acción, etc.);
 - e) sentimientos de pertenencia al grupo que garanticen la efectiva integración, limitando la distancia social objetiva y percibida por las partes que intervienen en el intercambio;
 - f) incremento de la permeabilidad, de la propia capacidad de asimilar la diversidad, nuevos conceptos, puntos de vista e interpretaciones diferentes del mundo, etc., integrando todo ello en el propio universo mental.

¿Por qué trabajar la *competencia intercultural* en el aula ELE?

Cuando Göbels afirma que «el estudio de una lengua extranjera debería implicar la obtención de un nuevo punto de vista en la visión del mundo que se tenía hasta entonces»³ se está refiriendo a esa necesaria modificación de actitudes del individuo que debe producirse cuando este entra en contacto con otra cultura. Byram también describe cómo el individuo, cuando accede a otra realidad, toma conciencia de que la propia interpretación que se hace del mundo es relativa y subjetiva:

³ Göbels, "Aprendizaje de las lenguas".

Cuando una persona aprende una lengua extranjera, se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales. El concepto de tiempo es diferente, los nombres de los días de la semana y también los comportamientos e ideas asociados a ello. Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentales adquiridas previamente y dadas por supuestas... La competencia intercultural es, pues, la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias⁴.

El problema está en que esta modificación de actitudes y el descubrimiento de que no existen comportamientos ni conceptos universales no se producen en todos los casos de contacto intercultural, ni tampoco de manera automática. Es más, frecuentemente, cuando las personas entran en contacto con otra cultura, por ejemplo, cuando visitan un país extranjero, comprobamos que se produce el efecto contrario, que los estereotipos preexistentes se ven reforzados, simplemente debido a que los rasgos en los que estos se basan son más fácilmente reconocibles a simple vista.

Es por este motivo que la figura del profesor-mediador cultural en el aula ELE resulta imprescindible a la hora de crear condiciones propicias para el desarrollo de un proceso en el que el aprendiente se haga con las herramientas necesarias para la interacción efectiva con el contexto, y donde se estimule la necesaria modificación de actitudes y esa tan deseada ampliación de la propia visión del mundo.

Empezamos por garantizar que nuestros alumnos sean *usuarios de LE*:

- a) *independientes* para desenvolverse de manera eficaz y autónoma en el grupo o sociedad de los que entran a formar parte;
- b) *responsables* del papel activo que pasan a tener como miembros de una sociedad;
- c) *participativos* en la mayor cantidad posible de contextos e intercambios públicos y privados;

⁴ Byram, "Acquiring Intercultural Competence".

- d) *conscientes* de las características e importancia de la comunicación intercultural, así como de los contextos interculturales en sentido amplio⁵.

Sería necesario replantearse entonces los objetivos que debemos marcarnos como profesores. Esta necesaria ampliación de objetivos incluiría:

- a) mejorar la actitud personal del hablante, fomentando la disposición positiva ante experiencias nuevas, personas y culturas diferentes;
- b) fomentar su voluntad de relativizar experiencias sociales y culturales vividas hasta el momento, así como el propio sistema de valores;
- c) desarrollar en el aprendiz la capacidad de distanciarse de actitudes convencionales ante lo nuevo;
- d) ampliar los esquemas de valores éticos y morales del aprendiz, contribuyendo a desarrollar una actitud positiva y receptiva ante las diferencias;
- e) garantizar la adquisición y el uso eficaz de destrezas y habilidades mediante las cuales relacionar su propia cultura con la cultura extranjera;
- f) dotarlo de recursos eficaces para superar obstáculos y entenderse con personas de otras culturas a través de estrategias;
- g) capacitarlo para desempeñar el papel de mediador entre culturas, capaz de aclarar malentendidos e intervenir en situaciones conflictivas;
- h) prepararlo para participar en nuevos ámbitos de interacción;
- i) fomentar en él capacidad crítica y de reflexión: ante la lengua y los usos lingüísticos; ante la sociedad que le rodea.

⁵ El *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, en su *Introducción general*, describe al hablante como *agente social*, capaz de «participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede»; como *hablante intercultural* «capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva». Según el PCIC, para ello se requiere «un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad, y una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima». Instituto Cervantes, *Plan Curricular*, 33-34.

¿Cómo hacerlo?

Es importante conocer y ser consciente de la dinámica del proceso de desarrollo intercultural para poder trabajar en él. Del mismo modo, también el aprendiente debe ser consciente de los objetivos y de los cambios que se están produciendo en él mismo, entendiéndolos como algo positivo y enriquecedor. El profesor tendrá que empezar por justificar el valor de este aspecto en el contexto de la comunicación en sentido estricto, para después demostrar hasta qué punto es imprescindible la activación de la propia *competencia intercultural* en cualquier situación de contacto, incluso entre personas de la misma nacionalidad, ya que en cualquier caso, de lo que se trata es de relacionarse con la diversidad.

Siguiendo con lo que hemos expuesto hasta ahora, a continuación, proponemos un ejemplo de actividad destinada a concienciar al alumno de la importancia de este aspecto, concretamente, trabajando en el aula el concepto de *permeabilidad*, de gran importancia cuando se habla de *competencia intercultural*. Se trata de un test para comprobar cuál es nuestra actitud cuando viajamos y entramos en contacto con otra cultura. El test consta de catorce cuestiones; proponemos a los alumnos que creen la número quince.

TEST:

Cuando visito otro país pruebo platos típicos de su gastronomía, aunque sean muy diferentes a los que como habitualmente. SÍ/NO/A VECES

En cualquier situación hago lo posible por comunicarme y entender a personas que no hablan el mismo idioma. SÍ/NO/A VECES

Aprendo algunas palabras y expresiones del idioma del país que voy a visitar. SÍ/NO/A VECES

Intento adecuarme a la forma de vestir del país en el que me encuentro en el caso de que tengan normas o hábitos diferentes a los míos. SÍ/NO/A VECES

En otro país, intento conocer lugares que no forman parte del circuito turístico habitual. SÍ/NO/A VECES

Me interesan aspectos prácticos del país como, por ejemplo, el sistema sanitario, de transporte, educativo, condiciones de vida de los ciudadanos, trabajo, etc. SÍ/NO/A VECES

SÍ/NO/A VECES

Cuando he viajado al extranjero, he hecho amistad con personas del país, he conocido a miembros de su círculo familiar y de amigos, y he compartido actividades con ellos. SÍ/NO/A VECES

SÍ/NO/A VECES

Al volver de un viaje o estancia en el extranjero, he notado cambiados en algún sentido mis hábitos, horarios, modo de comer o vestir, etc. Sí/NO/A VECES

Actualmente, escucho música, veo cine y leo libros de países que he visitado.

Sí/NO/A VECES

Mantengo contacto con personas con las que he establecido algún tipo de relación en el país que he visitado. Sí/NO/A VECES

Sigo interesándome por la actualidad del país que he visitado a través de los medios de comunicación. Sí/NO/A VECES

Después de visitar otro país, se ha modificado mi opinión sobre él en algún sentido.

Sí/NO/A VECES

Al visitar otro país, me he planteado la posibilidad de fijar en él mi residencia.

Sí/NO/A VECES

Hablo a menudo de aspectos de la sociedad y la cultura del país que he visitado a personas que no lo conocen, exponiendo los aspectos positivos de éste, la forma de vida y los valores de su gente. Sí/NO/A VECES

Con esta actividad se reflexiona sobre el concepto de *permeabilidad*, sobre lo que supone ser *permeable*. Otra posibilidad de explotación sería plantear a los alumnos que elaboraran ellos mismos, en pareja, un cuestionario completo. El objetivo del test será determinar la *permeabilidad* y la predisposición a la hora de asimilar conceptos relativos a otra cultura. Podrían sugerirse cuestiones referentes a: actitud frente al estudio de una nueva lengua; actitud frente al uso de una nueva lengua y actitud frente al error; actitud frente a una persona que habla una segunda lengua; actitud frente a una nueva cultura, frente a las diferencias respecto a la propia cultura, frente al descubrimiento de diferencias; actitud en situaciones de necesaria adaptación a situaciones nuevas; actitud frente al aprendizaje, modos de aprendizaje; actitud frente al contacto directo con nativos; interés por la cultura más allá de la lengua. Se elegirán las diez mejores cuestiones y se elaborará con ellas un test definitivo. Después, cada alumno lo realizará individualmente, se llevará a cabo una puesta en común y se comentarán resultados e impresiones. Los objetivos de esta actividad son: valorar la *permeabilidad* como actitud positiva; ser consciente del propio grado de *permeabilidad*; trabajar las actitudes del alumno respecto a la adquisición de la lengua; identificar las diferencias culturales en relación a este tema y reflexionar sobre ellas; fomentar la confianza del alumno en estrategias alternativas de aprendizaje⁶.

⁶ Actividad contenida en Gago, *Construyendo culturas*.

Creamos nuestros propios materiales

Como profesores, sabemos que frecuentemente preferimos o nos vemos obligados a crear nuestros propios materiales por diferentes motivos, normalmente, porque no encontramos en un manual actividades que respondan a nuestros objetivos/dinámicas que puedan funcionar en nuestro grupo, o porque disponemos de un material interesante que queremos explotar en el aula. En el caso de la *competencia intercultural*, esta posibilidad se presenta frecuentemente casi como única opción. La mayor parte de los métodos existentes incluyen nociones culturales, en muchos casos, exclusivamente como argumento para la práctica lingüística. Cuando no es así, suelen limitarse a mostrar una selección aleatoria de contenidos de atractivo folclórico, sin propuestas estratégicas que garanticen la asimilación ni el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, nada más allá de unos pocos contenidos teóricos.

Por otra parte, las ventajas que ofrece crear y utilizar nuestros materiales para el aula ELE son muchas, ya que nos permiten: determinar objetivos en función de un programa y disponer de material específico; disponer de material adaptado a las necesidades del grupo desde el punto de vista de los contenidos y las estrategias, en función de la edad de los participantes, objetivos del curso e intereses particulares; conectar las actividades con el resto de los contenidos del programa; experimentar nuevas estrategias de desarrollo de la *competencia intercultural* específicas para nuestro grupo; no depender de un único manual.

Lo primero que tenemos que tener en cuenta es que la unidad didáctica debe desarrollarse como un *diálogo*: se comienza a hablar de un tema, se plantean cuestiones, se descubre a través de distintos medios, se reflexiona y se llega a conclusiones. Esa debe ser la dinámica de una tarea pensada para el desarrollo de algún aspecto de la *competencia intercultural*, y cualquier secuencia de actividades que construyamos debe cumplir estos requisitos para garantizar la asimilación y la modificación de actitudes.

A la hora de elaborar tareas, antes de ponernos a crear directamente actividades, lo primero que tendremos que hacer es definir nuestros "objetivos", qué aspectos relacionados con la *competencia intercultural* queremos trabajar:

- a) conocimientos declarativos: acceso a contenidos referenciales y modos de clasificación; conceptos, valores e interpretación del mundo;
- b) actitudinales: revisión de estereotipos; relativización de puntos de vista; fomento de actitudes positivas hacia: otras culturas; modificación de actitudes; lengua y diversidad lingüística; aprendizaje;
- c) estrategias y habilidades comunicativas: desarrollo de destrezas interculturales; cinésica; proxémica; comportamiento ritual; cadenas de acción; práctica lingüística, comprensión y producción.

Una vez definidos los objetivos, decidiremos dentro de cada “tema” los aspectos específicos que trataremos respondiendo a los intereses del grupo y a la funcionalidad de los mismos considerando los objetivos. Algunos temas que en principio pueden servir para describir un determinado contexto sociocultural serían los siguientes: lengua, educación, familia, juventud, papel del hombre y de la mujer en la sociedad, religión, inmigración, ciencia, arte, literatura, gastronomía, cine, patrimonio⁷. Dentro de cada tema, tendremos que decidir qué aspectos pueden interesar más a nuestros alumnos y cuáles pueden resultar más prácticos pensando en las situaciones en las que previsiblemente tomarán parte. Por supuesto, estos no son los únicos temas, pero en ellos están contenidos infinidad de aspectos que configuran el contexto en el que se verá inmerso el usuario de LE y en el que tendrá que desenvolverse.

Después de haber decidido cuáles son los objetivos y los temas, buscaremos los “materiales” que servirán de punto de partida para las actividades, aunque a menudo ocurre que ya antes disponemos de un material que es el que nos sugiere una determinada actividad. En caso de que así sea, recordemos que tendremos que incluirlo siempre en una tarea bien estructurada para no desaprovechar la potencialidad de este y de la clase.

Los recursos que podemos utilizar en el aula para el desarrollo de la *competencia intercultural* son infinitos, mucho más si consideramos la cantidad de material que nos ofrece Internet: textos periodísticos, páginas web oficiales, de asociaciones, empresas, ONGs, blogs, juegos

⁷ Para una ampliación de temas y objetivos, véase Gago, “Permeabilidad y asimilación”.

virtuales, obras literarias, películas, cortometrajes, documentales, reportajes, programas de TV, anuncios publicitarios, material gráfico, cómics, vídeo-juegos, documentos musicales, transcripción de conversaciones...⁸ Un objeto puede ser material para una actividad, por ejemplo, un instrumento musical, un utensilio de cocina, una prenda de vestir... Con un objetivo claro y un poco de imaginación es posible construir una actividad a partir de cualquier cosa.

La elección de las “estrategias” que llevaremos al aula será el paso siguiente previo a la creación propiamente dicha de la tarea. Tendremos que decidir qué estrategia utilizar en cada caso en función de los objetivos, del material y de las características del grupo. Nos interesa distinguir entre estrategias para:

- a) analizar expectativas sobre el tema;
- b) analizar ideas preadquiridas;
- c) identificar estereotipos;
- d) identificar actitudes;
- e) acceder a información referencial;
- f) contrastar puntos de vista;
- g) contrastar con la propia realidad;
- h) fomentar la autonomía en el aprendizaje;
- i) reflexionar/producir a partir de conocimientos adquiridos;
- j) reflexionar sobre la lengua.

La variedad de “actividades” que podemos crear pensando en el desarrollo de la competencia intercultural, con tanto material del que disponemos, es muy amplia. Eso sí, cuando llevamos una tarea al aula tenemos que estar preparados para remodelarla en función del resultado que vaya dando. Además, debemos dejar siempre espacio a la iniciativa de los alumnos, que la adaptarán al grupo, a ellos mismos y al propio estilo de aprendizaje de cada uno.

⁸ Para ejemplos de material didáctico, veáse Gago, “Desarrollo de la competencia intercultural”.

Tipo de actividad/objetivo:

- a) de activación de referentes: recuperar la información de la que dispone el alumno sobre un tema y los conceptos a los que lo asocia;
- b) de adquisición de referentes: facilitar el acceso a información referencial para incrementar conocimientos declarativos;
- c) de comprensión e interpretación (de textos escritos o audiovisuales, de imágenes, de mensajes publicitarios, etc.): desarrollar estrategias para interpretar conceptos y textos de contenido referente a otra cultura y en LE;
- d) de confirmación de comprensión y producción: para comprobar la utilidad de la información a la que se tiene acceso haciendo uso de la misma en intercambios significativos;
- e) de ampliación/fijación de léxico: para adquirir léxico específico relacionado con los temas que se tratan/con las situaciones comunicativas que se plantean;
- f) de localización de información: para saber desenvolverse y manejar fuentes documentales de cualquier tipo en LE;
- g) de elaboración de documentos textuales, audiovisuales y gráficos: para desarrollar estrategias que permitan integrar los propios conocimientos, habilidades y destrezas con los recientemente adquiridos;
- h) de compartición de anécdotas, experiencias e impresiones: para relativizar la propia imagen del mundo y conocer otros aspectos de la realidad;
- i) de resolución de dilemas: para reflexionar sobre una cuestión y encontrar en grupo soluciones, negociando, a partir de los propios referentes y de aquellos recientemente adquiridos;
- j) de interpretación de situaciones, actitudes y comportamientos: para reflexionar sobre una cuestión y contrastar puntos de vista;
- k) juegos de simulación: para relativizar la propia percepción de la realidad e interpretación del mundo poniéndose en la situación de otras personas;
- l) de debate: para reflexionar sobre la justificación de las propias opiniones y contrastar ideas;
- m) juegos virtuales: para aprender jugando y desarrollar destrezas para manejarse en la red en LE.

Las claves: aula, grupo, diálogo, afectos y juegos

Empezaremos diciendo que el *aula* debe ser concebida como un *espacio auténtico de interacción*: en didáctica de LE se habla continuamente de «recrear situaciones en el aula», olvidando que el aula ya constituye así como es una situación muy valiosa en sí misma para el desarrollo de la *competencia intercultural*, especialmente si se trata de grupos heterogéneos. El aula se configura como un espacio no hostil de intercambio constructivo de ideas, de construcción de significado; es el contexto ideal donde comenzar a confrontarse con la nueva realidad que se espera que fuera, donde quizá el usuario de LE no se encuentre siempre con interlocutores con actitudes completamente positivas. El profesor debe reconocer en el aula esta potencialidad y contribuir a crear la dinámica propicia para que las condiciones que esta ofrece se aprovechen al máximo. Por otro lado, no deben descuidarse tampoco las condiciones físico-ambientales, ya que contribuyen a crear un ambiente propicio para la interacción y el aprendizaje, fomentando actitudes positivas: iluminación, espacio, comodidad, movilidad, mobiliario, etc.

El *grupo* es el segundo aspecto que queremos destacar, ya que el profesor tendrá que tener en cuenta las características cambiantes del mismo a la hora de programar el curso y decidir qué estrategias proponer. El grupo empieza a configurarse en el primer momento, pero se modifica continuamente, evolucionando la relación existente entre los miembros del mismo. Los integrantes pasan de no conocerse a identificarse los unos con los otros cuando llegan a ser conscientes de compartir, como mínimo, los objetivos del curso. Trabajando juntos, compartiendo experiencias, aprendiendo los unos de los otros, se desarrollan actitudes positivas que luego se activarán en la vida fuera del aula. El profesor tendrá también que gestionar situaciones de conflicto que pueden crearse recurriendo a su experiencia y al sentido común.

El concepto de *grupo* nos lleva a comentar el siguiente aspecto clave en la dinámica del aula intercultural: el *diálogo*. Es de suma importancia que los alumnos entiendan que a través del diálogo que se genera en el aula tendrán la oportunidad de alcanzar sus objetivos. La negociación de significados estará presente en cada momento en el que los alumnos conozcan juntos, contrasten opiniones, reflexionen, aprendan los unos de los otros. Tenemos que descartar definitivamente ese modelo obsoleto

de clase en la que el profesor se situaba en el centro y donde todos los participantes entendían que el aprendizaje pasaba forzosamente a través de él. El diálogo es la principal herramienta para el desarrollo de la *competencia intercultural*, dentro y fuera del aula, y es imprescindible que el profesor consiga transmitir esta idea a sus alumnos.

El *componente afectivo* es otro de los aspectos en los que debemos detenernos. Ya hemos mencionado que el desarrollo de la *competencia intercultural* consiste, entre otras cosas, en una modificación de actitudes, por lo que resulta obvio que este será uno de los aspectos que más presente deberá tener el profesor a la hora de planificar una estrategia. Todo lo anteriormente mencionado contribuye a crear una predisposición positiva hacia el proceso de cambio, pero es también cierto que no todos reaccionamos del mismo modo a los mismos estímulos, por lo que el profesor deberá estar atento a la evolución y a las características especiales del alumno, en gran medida, en función del origen de cada uno. Justificar la importancia del desarrollo de la propia *competencia intercultural* en sus vidas en general, proponer tareas significativas, motivarlos con la elección de temas pertinentes e interesantes, demostrarles la utilidad de lo que aprenden, sorprenderlos con continuos descubrimientos... El componente afectivo juega un papel fundamental en cualquier proceso de aprendizaje, mucho más en este caso, en el que se habla más bien de *experiencia de aprendizaje*.

Para terminar, el componente afectivo nos lleva necesariamente a mencionar el *componente lúdico* como recurso imprescindible para el aprendizaje y el fomento de actitudes positivas. Está confirmado que a la mayoría de las personas nos gusta jugar, y aprender jugando ofrece óptimos resultados. Hay que tener en cuenta, eso sí, las características de los alumnos y también la edad: los niños juegan como niños y los mayores, como mayores.

A través de la combinación de distintas dinámicas de trabajo -a veces poco convencionales en el contexto del aula- conseguiremos despertar el interés del alumno. El aspecto lúdico juega un papel fundamental: cuando planteamos actividades estimulantes, inteligentes y claramente enfocadas a un objetivo concreto, estaremos fomentando actitudes constructivas, reduciendo la inhibición y creando asociaciones positivas entre el aprendizaje y la diversión. La combinación de actividades visuales, auditivas, cinestésicas y táctiles con actividades

sociales o individuales más convencionales ofrece óptimos resultados. Está demostrado que las personas aprenden mejor cuando utilizan todos los sentidos, cuando se les permite construir algo materialmente o cuando una actividad implica actividad física.

Las ventajas de la introducción del componente lúdico en el aprendizaje de lenguas son incuestionables, si bien es cierto que puede darse el caso de que nos encontremos con alumnos que inicialmente son reacios a participar en este tipo de actividades debido a rasgos de la propia personalidad o a las creencias más o menos tradicionales que tengan acerca del aprendizaje. En este caso resulta determinante la habilidad del profesor para conseguir fomentar la participación de los alumnos. No nos estamos refiriendo exclusivamente a aquellas actividades planteadas como juegos, sino a cualquier actividad que suponga romper dinámicas tradicionales de interacción adulta formal, por supuesto, dentro de ciertos límites. La asimilación y la aplicación inconsciente que se producen cuando se desarrolla una actividad en la que el participante se divierte al mismo tiempo que cumple unos objetivos prefijados, suponen un importante logro. El alumno tendrá oportunidad de revisar sus creencias al descubrir que la posibilidad de aprender existe en cada situación de interacción con los demás. Por otra parte, está comprobado que los conocimientos adquiridos gracias a esta dinámica se fijan más sólidamente debido a que se asocian a experiencias agradables y gratificantes desde el punto de vista de la consecución de objetivos. La introducción de cualquier aspecto inusual y provocativo en el contexto de un aula genera sorpresa y curiosidad, lo que, tras un breve proceso de asimilación, se traduce en ejercicio de pensamiento y expresión de la propia creatividad.

Replantearnos nuestros objetivos, experimentar con nuevas estrategias de aprendizaje y asimilación, concienciar a nuestros alumnos, crear materiales... Adoptando esta perspectiva, la misión del profesor ELE adopta una nueva forma y, en cierto modo, se complica. Pero, al mismo tiempo, también se hace mucho más interesante cuando aceptamos el desafío de preparar a nuestros alumnos para esa apasionante zambullida en un nuevo mundo.

Bibliografía y webgrafía (última consulta 27 de febrero de 2015)

- BYRAM, MICHAEL, "Acquiring Intercultural Competence: A Review of Learning Theories". En *Intercultural Competence: The Secondary School*, 53-69. Aalborg UP: Ed. Lies Sercu, 1995.
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- GAGO, EMMA, "Permeabilidad y asimilación de contenidos socioculturales". En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante: ASELE-Universidad de Alicante, 2008.
- GAGO, EMMA, "El desarrollo de la competencia intercultural en el aula ELE". *Analecta Malacitana electrónica/ AnMal electrónica*. Revista de la sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras 29 (2010).
- GAGO, EMMA, "El desarrollo de la competencia intercultural a partir de material audiovisual: elaboración de una unidad didáctica". *Mediterráneo* 4 (2012): 94-96 e ivi en *Anexo*, 1-15, sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15589.
- GAGO, EMMA, *Construyendo culturas: manual para el desarrollo de la competencia intercultural*. Barcelona: Octaedro, 2013.
- GÖBELS, ARMIN, "El aprendizaje de las lenguas como cambio de perspectiva cultural". En *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales Tandem*, 25-32. Madrid: Edinumen, 2000.
- INSTITUTO CERVANTES, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva/Instituto Cervantes, 2006.

PARTE II

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

El aprendizaje cooperativo en la clase de ELE: un caso de investigación

Daniela Rago

Observaciones previas

Por aprendizaje cooperativo se entiende la estrategia didáctica en la que los alumnos trabajan en grupos pequeños y heterogéneos, potenciando su inteligencia interpersonal mediante la interacción social, la negociación y el intercambio de información y material. Los miembros del grupo comparten habilidades, estrategias, conocimientos y estilos de aprendizaje, que contribuyen no solo al enriquecimiento del saber individual sino también al trabajo en favor de un objetivo colectivo a través de la socialización, el diálogo y la prevalencia del bien común sobre el individual¹.

Uno de los componentes más importantes de este tipo de aprendizaje es la interdependencia positiva, es decir «los aprendices deben comprender que sus propósitos, intereses, tareas y recursos están vinculados con los de sus compañeros de grupo y de clase»². Es importante resaltar que se considera que los individuos han conseguido sus metas sólo si el resto de las personas que forma parte de esa cooperación también consigue sus objetivos y si se establecen normas concretas que lleven a los estudiantes a centrarse en la tarea, ayudarse mutuamente o cooperar, compartir, resolver problemas, dar y aceptar opiniones de sus compañeros. A continuación se expone un decálogo de reglas que se puede proporcionar a los estudiantes a la hora de empezar una o más actividades cooperativas en clase:

¹ Urbano Lira, "El aprendizaje cooperativo".

² Cassany, *Aprendizaje cooperativo para ELE*, 17.

1. Compartirlo todo.
2. Pedir la palabra antes de hablar.
3. Aceptar las decisiones de la mayoría.
4. Ayudar a los compañeros.
5. Solicitar ayuda cuando se necesite.
6. No rechazar la ayuda de un compañero.
7. Cumplir las tareas que les sean asignadas.
8. Participar en todos los trabajos y actividades de equipo.
9. Trabajar en silencio y, cuando sea necesario, hablar en voz baja.
10. Cumplir estas normas y hacer que los demás las cumplan.

La unidad didáctica que se presenta a continuación ha sido estructurada según el principio del aprendizaje cooperativo; de las tres fases que la componen, fase introductiva de precalentamiento, fase de práctica controlada por el docente y fase de práctica libre, solo en la primera los estudiantes desarrollan las actividades de forma individual, respetando los turnos de palabra dentro del “gran grupo” de clase. En las restantes, las actividades se llevan a cabo por grupos de trabajo cooperativo que se forman utilizando dos procedimientos: en el primero, se forman grupos al azar, sin respetar criterios específicos, en el segundo, se vuelven a organizar los componentes según los distintos niveles de conocimiento, competencias y actitudes de los estudiantes.

Dentro del grupo cada alumno tiene uno o más roles que el docente asigna antes de empezar las actividades: en los grupos se establecen las funciones del *moderador*, encargado de controlar el tono de la voz y de procurar la participación de todos; del *cronometrista*, encargado de controlar el tiempo disponible; del *controlador del idioma*, responsable de velar por el uso correcto del español por parte de todos los miembros del grupo a lo largo de las actividades; del *secretario*, encargado de tomar notas y de escribir la versión final de la actividad y por último del *portavoz*, encargado de formular preguntas y de leer y contestar durante la fase final de la puesta en común de los resultados.

La unidad ha sido pensada para alumnos cuya competencia lingüístico-comunicativa está entre el nivel A2 y el B1 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y pretende satisfacer tanto objetivos lingüístico-comunicativos como aspectos pertenecientes al componente afectivo, logrando de este modo mejorar no solamente las destrezas lingüísticas

sino también las destrezas sociales. En la siguiente ficha técnica se ilustran competencias, objetivos, destrezas y materiales explotados para la realización de la unidad:

Método	<i>Comunicativo</i>
Destinatarios	<i>Alumnos de secundaria de 2º ciclo</i>
Nivel	<i>A2 - B1</i>
Competencias	<i>Saber hacer (saber relacionarse y saber desarrollar destrezas sociales), saber ser (competencia existencial), competencias lingüísticas y pragmáticas.</i>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Situación un suceso en el tiempo, expresar circunstancias y relatar acciones pasadas</i> • <i>Leer, escuchar y realizar de forma creativa textos en forma de relato</i> • <i>Reconocer los usos y el contraste entre el Pretérito Indefinido, el Imperfecto y el Pluscuamperfecto</i> • <i>Practicar el uso de no...sino</i> • <i>Expresar opiniones y gustos sobre personajes y textos literarios</i> • <i>Trabajar aspectos pertenecientes al componente afectivo, como la introspección, la autoestima, el sentido de pertenencia a un grupo y la empatía hacia los compañeros.</i>
Destrezas que predominan	<i>Comprensión lectora, interacción, expresión escrita.</i>
Destrezas sociales	<i>Dialogar, cooperar, negociar, interactuar, escuchar al otro.</i>
Materiales	<i>Fotocopias, Unidad 6 de Gente 2 (Libro del alumno y Libro de trabajo),</i> <i>Lola Lago ¿Eres tú María? (Libro y CD), vídeos de Youtube:</i> http://www.youtube.com/watch?v=O54kKTEnB04; https://www.youtube.com/watch?v=3HQBnJwa7dQ.
Dinámica	<i>Interacciones en grupos de 4 y gran grupo</i>
Duración	<i>Ocho horas aproximadamente.</i>

Fase motivacional o de precalentamiento

En esta primera fase de la unidad didáctica los alumnos deben realizar dos actividades dinámicas y sencillas cuya función es crear un ambiente de clase positivo, retomar el idioma y repasar los conocimientos adquiridos con anterioridad, predisponiendo e introduciendo

los nuevos contenidos a través del interés y de la motivación. El docente comienza la sesión proyectando la imagen de un detective y empezando a formular preguntas a las que los alumnos deberán responder de forma individual y espontánea:

- ¿Conocéis a algún famoso detective del cine o de la literatura?
- ¿En qué consiste el trabajo de un detective?

Posteriormente el docente invita a repasar el léxico de las actividades cotidianas y la descripción del día-tipo de una persona usando la nueva forma aprendida del pretérito indefinido en lugar de la estructura practicada en presente de indicativo. El sujeto de la frase será el detective de la foto. El docente formula la primera frase subrayando el uso del marcador temporal que acompaña al pretérito indefinido (ej. “*Ayer* el detective se despertó a las siete”) y explica que cada estudiante, al ser llamado por un compañero, tendrá que formar una frase respetando el orden de las acciones del día, es decir lo que sucede desde la mañana hasta la noche. Después de su primera frase, el docente llama a un alumno cualquiera que, a su vez, tendrá que decir su frase y llamar a otro compañero siguiendo la misma modalidad hasta que termine la secuencia y todos hayan tomado la palabra.

Práctica controlada

Para formar los grupos de trabajo cada alumno escoge un papelito dentro de una bolsa, lo abre y lee el nombre de un detective famoso. Los nombres que van a encontrar son Hércules Poirot, Sherlock Holmes, Jules Maigret, Salvo Montalbano. Con esto como base, cada grupo estará formado por aquellos individuos que compartan el mismo nombre del detective. Además, ese será el nombre que llevará cada grupo.

- a) Primera actividad: se presenta a los grupos un rompecabezas que involucra a los alumnos por medio del componente lúdico introduciéndolos a la comprensión lectora de un texto auténtico y estimulando estrategias dirigidas a la resolución de problemas. Se proporcionan a los estudiantes algunos fragmentos del primer capítulo de una aventura de la detective Lola Lago y luego se invitan a ordenar el texto, animándolos a que terminen antes que los demás.

Puse la tele. Había una película de altos, rubios y valientes detectives que no se parecían nada ni a Paco ni a Miguel, mis queridos socios. Ni a mí.

Abajo, la calle estaba en silencio. En la plaza donde vivo, la Plaza de la Paja, en el viejo Madrid, casi no hay coches y, de noche, muy poca gente. Aquella noche, bajo un farol, había una pareja. Me quedé un momento mirándoles. «Una pareja despidiéndose», pensé. Y volví a sentarme en el sofá.

Colgué el teléfono. Estaba cansada y me dolían las piernas. El día había sido duro en la oficina. Eran las once y todavía no había cenado. Al llegar a casa me había llamado Valentina, una amiga que siempre me llama por la noche para explicarme sus problemas. Y yo lo único que quería era cenar un poco, ver un programa estúpido en la tele y acostarme. En la tele siempre hay historias de detectives que no se parecen nada a las de nuestra oficina. Historias de detectives altos y guapos y de gente rica con problemas de ricos. En nuestra oficina no somos ni altos ni guapos. Ni Paco, ni Miguel, ni yo. Y nuestros clientes no son ni estrellas de cine ni millonarios.

Luego la chica salió corriendo. Él empezó a seguirla, pero después cambió de opinión y se paró. Yo ya no podía ver a la chica. Él entró en el portal de enfrente de mi casa, en el número 10.

«Deformación profesional», pensé, buscando una justificación.

Fui a la cocina y miré en la nevera. Estaba casi vacía. Me preparé un huevo duro y una ensalada. Cogí una cerveza y dos manzanas y lo llevé todo al salón. No tenía mucho apetito. Sobre todo, me apetecía la cerveza helada. Aquel día, 15 de julio, hacía mucho calor en Madrid.

Todo volvía a estar en silencio y decidí acostarme. No iba a dormirme en seguida. Siempre me pasa cuando estoy muy cansada. Busqué un libro: una novela policíaca con asesinos y detectives que no se parecen nada a los de nuestra agencia.

Seguía haciendo mucho calor, un calor terrible. Me levanté para abrir el balcón, a ver si soplaba un poco de aire. En el balcón miré un poco las plantas. Tenía que regarlas. Estaban completamente secas.

Al cabo de un rato se oyeron voces en la calle. Voces nerviosas. Alguien gritó: «¡No!» Volví a salir al balcón. La pareja seguía abajo, pero ahora no parecía una pareja feliz despidiéndose. Ella lloraba. Él miraba hacia otro lado y estaba callado. Luego, ella dijo algo. No lo pude oír, pero parecía enfadada. Me dio un poco de vergüenza estar ahí mirando y escuchando.

Cuando todos los grupos hayan terminado, los portavoces pegan en la pizarra sus versiones finales. Para comprobar las secuencias correctas del relato se escucha la versión en audio, grabada en CD, para que los alumnos corrijan y a la vez practiquen la comprensión auditiva.

- b) Segunda actividad: se pide a los grupos que escriban tres informaciones falsas sobre el texto que acaban de reconstruir y que las lean a los otros compañeros. Alternándose entre los grupos, los portavoces corrigen las frases usando la estructura gramatical *no... sino*:
- Ej. 1- Grupo Montalbano: Aquella noche, a Lola le dolían los dientes.
Grupo Holmes: No, aquella noche a Lola no le dolían los dientes, sino las piernas.
 - Ej. 2- Grupo Poirot: Lola estaba mirando un documental cuando se levantó para abrir el balcón.
Grupo Maigret: No, no estaba mirando un documental, sino una película.

Para realizar esta actividad se entrega a los alumnos la siguiente ficha facilitadora:

Sino se utiliza para presentar un elemento que afirmamos en contraposición a otro que negamos: *No soy española, sino venezolana.*

Pero se utiliza para presentar una información nueva que, de alguna manera, contradice la anterior: *No soy española, pero hablo español.*

- c) Tercera actividad: posteriormente se invita a los estudiantes a reflexionar sobre las tres distintas formas de pretérito que aparecen en el texto:
- ¿Conocéís todas las formas verbales?
 - Dos formas son nuevas para vosotros y corresponden al Pretérito Imperfecto y Pluscuamperfecto. ¿Para qué creéis que se usan estos tiempos?

A continuación deben completar una lista con todas las formas de Pretérito Imperfecto y Pluscuamperfecto que encuentran en el texto, incluyendo también los marcadores temporales que acompañan a los verbos:

Es importante aclarar que este vídeo no tiene audio, por lo tanto, cada grupo tiene que pensar en su exposición oral para describir las imágenes. La narración se alterna entre los grupos desde el principio hasta el final de la secuencia proyectada respetando las normas anteriormente establecidas por el docente.

- b) Segunda actividad: la siguiente actividad ha sido concebida como una tarea que los estudiantes pueden desarrollar en casa, siguiendo el trabajo en grupos o, si prefieren, individualmente. Se les pide que practiquen la destreza de la producción escrita imaginando una continuación del relato. Los alumnos pueden consultar dos fichas facilitadoras: en la primera se encuentra la lista de los personajes que pueden incluir en sus historias, en la segunda hay un mapa de la zona de Madrid que rodea la casa de la protagonista y en la que pueden situar los acontecimientos.

¿Qué pasó aquella noche en Madrid?
 Cada grupo escribe su historia usando los marcadores y los tiempos verbales de la narración (max. 150 palabras).

❖ Tenéis que escoger vuestros personajes entre los de la lista:

Lola Lago: es jefa de una agencia de detectives en Madrid. Tiene un nuevo caso para solucionar.
Paco: trabaja con Lola Lago. Es su socio y también su amigo.
Miguel: es el otro socio de Lola. Los tres son detectives.
Margarita: es la secretaria de Lola, de Paco y de Miguel.
Carmela: es una vieja amiga y vecina de Lola.
Doña Elvira: es la portera del edificio de la Plaza de la Paja 10, en Madrid.
Inspector Gil: es un inspector de policía de Madrid.
Ramona: es enfermera en el hospital de la Paz, en Madrid.
Doña Lupe: vive en la Plaza de la Paja, 10.
Néstor Requena: es el nieto de doña Lupe.
María: es la sobrina de doña Lupe... o quizás no.

❖ Este mapa de Madrid os puede ayudar a situar vuestras historias en el espacio. La flecha roja indica la plaza donde vive Lola Lago:

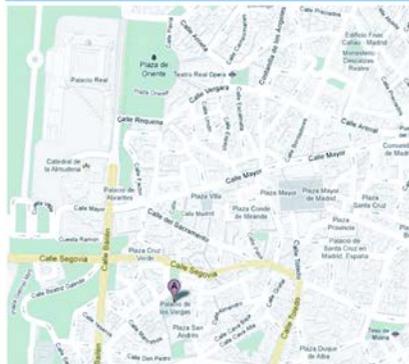


Fig. 1. Imagen extraída de Google Maps, "Map data ©2016 Google, Inst. Geogr. Nacional".

- c) Tercera actividad: la tercera y última actividad de esta unidad didáctica quiere concluir el trabajo de la clase ampliando la oferta formativa con el conocimiento socio-cultural, que según el Marco

común europeo de referencia para las lenguas forma parte de las competencias generales⁴. Antes de empezar la tarea se proyecta una entrevista al escritor Manuel Vázquez Montalbán sobre su recorrido biográfico y literario y sobre la figura del protagonista de sus novelas negras, el detective Pepe Carvalho⁵.

Se explica a los estudiantes la génesis del nombre del *Commissario Montalbano* del escritor Andrea Camilleri y seguidamente se exponen las reglas de la tarea final, que consiste en un debate basado en las novelas de Vázquez Montalbán. Se entregan a los grupos cuatro portadas de libros con sus tramas y se invita a reflexionar y a ponerse de acuerdo sobre su favorito. En un segundo momento, después de quince minutos, se realiza la puesta en común, explicando los motivos por los que han escogido determinado libro.

Imaginad que estáis de viaje por España y encontráis estos libros de Manuel Vázquez Montalbán en una librería. ¿Cuál os llevaríais a vuestro país? ¿Por qué?

1. Quinteto de Buenos Aires

El tío de América que nunca faltaba en las familias españolas le encarga a Carvalho que vaya a Buenos Aires a buscar a un primo que ha querido desaparecer después de haberse salvado en los tiempos de la dictadura militar. Carvalho percibe en Buenos Aires el espectáculo de después de una batalla, la reconstrucción de la razón colectiva y personal en tiempos de sustitución de la épica y la crueldad por el cinismo superviviente⁶.

⁴ Consejo de Europa, *Marco común europeo*, 100.

⁵ "Informe Semanal - Adiós a Manuel Vázquez Montalbán", *YouTube Google Company*, última consulta 5 de mayo de 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=3HQBnJwa7dQ>.

⁶ Sinopsis extraída de *PlanetadeLibros*, última consulta 5 de mayo de 2015, <http://www.planetadelibros.com/quinteto-de-buenos-aires-libro-8869.html>.

2. Sabotaje olímpico

Una operación de desestabilización política internacional está en marcha y todo puede ocurrir en los Juegos Olímpicos de Barcelona. El detective Carvalho deberá desenmascarar a los villanos antes de que Estados Unidos lance sus misiles, porque su vicepresidente, que no está familiarizado con la geopolítica, cree que Bagdad está al lado de Barcelona⁷.

3. Los mares del Sur

En la Barcelona de 1979, en vísperas de las elecciones municipales, el detective privado Pepe Carvalho tiene que investigar las causas de un misterioso crimen. Un importante hombre de negocios llamado Stuart Pedrell aparece muerto a navajazos en un barrio extremo de la ciudad cuando desde hacía un año todo el mundo le suponía haciendo un viaje por la Polinesia. Carvalho averigua lo que hizo en el curso de este año, empieza a conocer la peculiar personalidad de la víctima – sus aficiones intelectuales y su obsesión por seguir los pasos de Gaudin e irse a los mares del Sur, que en la novela es un insistente símbolo de plenitud vital soñada e irrealizable – y va desenredando un complicado embrollo que tiene como fondo un sentimiento de frustración general. Desde la alta sociedad al inframundo de los suburbios, la novela traza un intenso cuadro de personajes y ambientes que refleja los conflictos personales y colectivos de la España de entonces⁸.

4. El delantero centro fue asesinado al atardecer

El club de fútbol más rico del mundo recibe en sus oficinas un anónimo en el que se amenaza de muerte al recién fichado delantero centro del equipo, Jack Mortimer. Los directivos del club contratan al detective Carvalho para que inicie la investigación, haciéndose pasar por psicólogo para poder andar a sus anchas por el mundo deportivo sin levantar las sospechas de la prensa. Las pistas apuntan a un asunto de especulación inmobiliaria en el que están mezclados el presidente de un club de división regional y el delantero centro de su equipo, una vieja gloria venida a menos. Esta serie de coincidencias complican aún más, si cabe, la búsqueda del autor de las amenazas⁹.

⁷ Sinopsis extraída de *Casadellibro.com*, última consulta 5 de mayo de 2015, <http://www.casadellibro.com/libro-sabotaje-olimpico/9788408083900/1227890>.

⁸ Sinopsis extraída de *Quelibroleo.com*, última consulta 5 de mayo de 2015, <http://www.quelibroleo.com/los-mares-del-sur>.

⁹ Sinopsis extraída de *Casadellibro.com*, última consulta 5 de mayo de 2015, <http://www.casadellibro.com/libro-el-delantero-centro-fue-asesinado-al-atardecer/9788408020875/558290>.

Bibliografía y webgrafía (última consulta 5 de mayo de 2015)

- CASAL MADINABEITIA, SONIA, "Inteligencia interpersonal: «¿Qué tenemos en común?»". *DidactiRed* (2007), http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_07/19032007.htm.
- CASSANY, DANIEL, *Aprendizaje cooperativo para ELE*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2004, http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf.
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- INSTITUTO CERVANTES, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva/ Instituto Cervantes, 2006, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- MARTÍN PERIS, ERNESTO, Y NEUS SANS BAULENAS, *Gente 2*. Barcelona: Difusión, 2009.
- MIQUEL LÓPEZ, LOURDES, Y NEUS SANS BAULENAS, *De dos en dos. Ejercicios interactivos de producción oral*. Madrid: Difusión, 1998.
- MIQUEL LÓPEZ, LOURDES, Y NEUS SANS BAULENAS, *¿Eres tú, María?*. Barcelona: Difusión, 2003.
- URBANO LIRA, CLARA, "El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE". *RedEle 1* (2004), http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_14_Urbano.pdf?documentId=0901e72b80e068ff.

Hacia una didáctica emocional: Guernica, la guerra y la paz

Maria Chiara Filippetti

No hay aprendizaje sin emoción. La afirmación es tan tajante como verdadera y actual. Un aprendizaje sin emoción no es nada más que un aprendizaje que tiene como único propósito el de aprobar los exámenes. Pero este aprendizaje en realidad es una mera quimera, porque no es nada más que un “aprender a perder” ya que todos los conocimientos se olvidan al cabo de pocos días. El presente trabajo quiere ser una muestra de cómo, en cambio, el proceso educativo de los estudiantes puede generar un aprendizaje significativo tanto a nivel de contenidos como de desarrollo de identidades, haciendo hincapié en el elemento emocional.

Etimológicamente la palabra emoción deriva del latín *emotio*, que significa «movimiento o impulso», aquello que te mueve hacia..., y contiene ya en sí ese germen de dinamismo que tendría que ser propio de cada acto didáctico. Precisamente esto es emoción, es motor, motivación y movimiento, todas ellas palabras que proceden de la misma raíz, *movere*, lo que supone un estímulo que induce a la acción, esa misma que te convierte en un agente activo en la sociedad.

La neurociencia cognitiva nos enseña que se aprende verdaderamente sólo lo que nos impacta y provoca, lo que es diferente y sobresale de lo ordinario, lo que despierta y perturba. No es un caso que los alumnos se sientan más implicados en aquellas actividades que les impactan o les chocan más que en las que tienen que tomar partido o expresar opiniones. Este hecho fue constatado en el pensamiento de la pedagoga italiana Maria Montessori, según la cual la primera tarea de la educación es exactamente la de “agitar la vida”,

pero dejándola libre para que se desarrolle, conllevando de esta manera un principio de libertad de expresión que desmienta los cristalizados métodos escolares que inducen a contenidos pasivos.

Agitar vidas es lo que tendría que hacer la escuela del *hic et nunc*, que aún permanece en un hipotético condicional que difícilmente logra convertirse en un concreto presente, atada en un saber de tipo notional, muchas veces reducida a un mero aprender memorizando, y a un unidireccional copia y pega de conocimientos del docente al discente. Esa fórmula ya no funciona, revelándose como obsoleta. La escuela necesita modernizarse, vestirse de nuevo. Ya no es suficiente contar con los libros de texto, es necesario revolucionar esa didáctica diseñando actividades que persigan involucrar al alumno, planteando las clases de manera que hubiera más participación e incluso más protagonistas.

El propósito que me ha animado a emprender este trabajo es el de demostrar cómo dicha revolución no se presenta sólo como necesaria sino también como posible. El límite de la didáctica actual no reside tanto en los temas tratados sino en la manera en que estos se tratan, no son los contenidos los que aburren sino la manera en la que estos se transmiten. No tiene que ofenderse aquel profesor que al ver las caras aburridas y desmotivadas de los estudiantes, con esos ojos que parecen decir «y eso ¿para qué me sirve?», se dé cuenta de lo poco interesados que sus alumnos están en sus anacrónicas y obsoletas clases, a veces verdaderos monólogos, que no tienen mucho que ver ni con la vida ni con ese concepto de estudio, cuyo primer significado es el de amor y pasión. El tiempo se dilata, las horas se hacen interminables.

El problema de la enseñanza actual reside en el método que no siempre logra plasmarse con la *forma mentis* de los aprendices modernos. Cualquier proyecto educativo se tiene que construir en estrecha relación con las necesidades y los deseos de los alumnos, considerándolos, no como pizarras limpias, sino como arcas llenas de tesoros y experiencias adquiridas dentro y fuera de la escuela, reconociendo sus habilidades, peculiaridades, sus diferentes maneras de aprender, cosa que la acción didáctica tendría que explorar, explotar y problematizar de manera urgente, fomentando la diversidad y unicidad de cada uno de ellos. Como consecuencia, se promovería el interés, la atención, el espíritu de investigación, la búsqueda del pormenor, la investigación de lo nuevo, luego vendría la curiosidad. Todas estas estrategias ayudan a desarrollar el tipo de inclinaciones, tendencias y capacidades

cognitivas que plasman y promocionan la personalidad de cada alumno en un proceso de osmosis que les permite *aprender a aprender* y *aprender a ser* impulsando cada vez más su autonomía, construyendo un aprendizaje significativo que conjugue el saber, el saber hacer, el saber ser y realizarse plenamente con individualidad. Cuanto más involucrado esté un alumno en su proceso de aprendizaje, mejores serán los resultados.

Una propuesta didáctica: algo más que un cuadro

A raíz de estas reflexiones, nace mi propuesta didáctica que ya a partir del título, *Guernica: la guerra y la paz*, concienciendo y voluntariamente llamativo gracias a este tajante juego de opuestos, quiere sacudir conciencias, empujar a reflexionar y a tomar partido. Este trabajo quiere brindar a los profesores ELE algunas sugerencias que ayuden a proporcionar a sus alumnos un medio sugestivo en el que se favorezca la curiosidad, la creatividad y la construcción. La curiosidad fomenta el deseo de saber lo que aún no se sabe; la creatividad incentiva el autoaprendizaje, porque el alumno se interesa en lo que hace; la construcción representa el producto concreto de lo que se hace y se convierte en una demostración satisfactoria de competencias.

La elección temática del bombardeo de Guernica hunde sus raíces, no sólo en la constatación de que la guerra civil española, que aparece muchas veces en las tesinas de los estudiantes que se preparan para afrontar los exámenes de fin de curso y que muchas veces queda reducida a una mera narración de acontecimientos históricos, sino también con la voluntad de subrayar la importancia de la integración del elemento cultural en la didáctica ELE.

El modo en el que nació este proyecto se relacionaba perfectamente con mis propósitos de trabajar tanto los aspectos afectivos como los elementos socioculturales, e incluso me hizo descubrir que las dos necesidades y finalidades que me animaban, en realidad, casi se complementaban entre ellas en un tapiz de hilos que se mezclaban, se enredaban, se tejían y se destejían dando vida a una trama multidisciplinar, casi modular, que, gracias al elemento cultural, ha permitido desarrollar temáticas transversales como la de la educación a la paz y a la no violencia.

Patito feo de la enseñanza de los idiomas, la Cultura con C mayúscula, para decirlo con las palabras de Sapir Wolf, suele estar en muchas ocasiones, inmerecidamente olvidada en las programaciones de los cursos de español que privilegian la gramática, la conversación, la fonética, el léxico, etc. Pero aquella competencia comunicativa que se funda sólo en las estructuras lingüísticas de un idioma descuidando su entorno y su herencia cultural se presenta como un tronco sin ramas. La cultura, siendo el alma de cada pueblo, valora y exalta la riqueza de las diversidades y la consecuente forma de interpretar el mundo.

Por eso, cultura y lenguaje no tienen que ser compartimentos estancos sino fenómenos indisociables y en constante interacción. Es como una casa, cada una es diferente de la otra. La cultura brinda esta diversidad y unicidad que da sentido a nuestro existir y a nuestra historia, lo que permite madurar también otras competencias.

Objetivos, recursos y desarrollo de la propuesta didáctica

Apoyada en el enfoque comunicativo, en el concepto de escuela inclusiva y de clase integradora, esta Unidad Didáctica se dirige a estudiantes de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (estudiantes de ELE del último año de *Scuola media* en Italia). Es una unidad pensada para ser trabajada en mayo, cuando el tema de la guerra civil se enlaza perfectamente con la programación de las demás asignaturas y cuando los alumnos han alcanzado un nivel de lengua correspondiente al Nivel A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Los estudiantes de este nivel son capaces de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.), saben comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que les son conocidas o habituales, saben describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. “Necesidades” es la palabra clave que origina cómo ha de planificarse la clase, gracias a un exhaustivo análisis de las características y de los intereses del grupo.

Las actividades que se proponen priorizan la motivación y el papel del docente, así como del discente, identificar, con una pizca de curiosidad, la esencia de cada acción y se realizan individualmente, en parejas, en grupos hasta crear, por así decirlo, un “macrocosmos aula”, que se desarrollaría exclusivamente en lengua española. Su peculiaridad, de acuerdo con los diferentes estilos de aprendizaje, reside en la diversidad del alumnado y, además, pretende implicarlo emocionalmente, evitando tareas en las que no sea útil y creando un ambiente, primero, fomentador, luego de cooperación, más tarde de investigación, y, por último, de creación y construcción. Se observa, se negocia, se decide, se simula, se sistematiza, se crea, se construye.

Los distintos materiales utilizados (imágenes, tarjetas, carteles, presentaciones power point, globos, pizarras, ordenadores, retroproyectores) los elabora el docente, que al seleccionar e, incluso, inventar las actividades, es capaz de transmitir una nueva percepción de las cosas, descubriendo en cada objeto o experiencia de la cotidianidad, un potencial y auténtico recurso didáctico.

Las estrategias utilizadas hacen hincapié en la dramatización, en la activación de referentes, en la reflexión a partir de la intuición y la experiencia misma del alumno, la interacción, la producción, tanto escrita como oral, y, sobre todo, la transformación del aula en un taller, que incentive el diálogo y la participación.

El ambiente amplía o limita el grado de significación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso tenemos que contar con una distribución más idónea y heterogénea de los espacios, privilegiando el espacio-asamblea o el agrupamiento de mesas y sillas.

Las actividades propuestas pretenden desarrollar en el alumno el juicio crítico, la capacidad de análisis y la disposición a la colaboración y el respeto de las opiniones de los demás. Propiciando, además, la exaltación de la diversidad y el intercambio cultural.

La unidad didáctica que vamos a presentar a continuación tiene una duración en el aula de aproximadamente 1 hora y media a 2 horas, a lo que se añade un pequeño trabajo en casa. Se estructura de la siguiente manera: precalentamiento; activación de referentes y presentación de hipótesis; breves introducciones; desarrollo de los contenidos; adquisición de informaciones y confirmación de hipótesis; reelaboración de contenidos; tarea final.

ACTIVIDAD 1

¿Qué pasó? Mira la foto y descríbela con una palabra

Para empezar se propone una actividad que rompa el hielo y que propicie la fase de arranque. Informamos a los alumnos que están a punto de escuchar un input sonoro, unos toques de campanas, y les pedimos que al cesar este sonido se levanten, se pongan rápidamente delante de la pantalla, de pie y en semicírculo, formando como una cadena humana, donde la mano izquierda de cada alumno se apoye sobre la mano derecha del compañero de al lado.

Se proyecta una imagen, en blanco y negro, y pedimos a los alumnos que por turnos cada uno de ellos la describa utilizando sólo una palabra, la primera que le venga en mente al ver la foto. Señalamos que todos los alumnos tienen que participar, que empieza el primer alumno de la cadena, y que éste al decir la palabra tiene que dar una palmada con la mano izquierda sobre la mano derecha del compañero de al lado y éste, al recibir el golpe, tiene que decir a su vez una palabra y pasar el testigo al compañero de al lado, así hasta llegar al final de la cadena.

Subrayamos que las palabras no se pueden repetir dos veces. Para dinamizar la actividad presentamos en principio la imagen desenfocada y centrada en un detalle aparentemente sin importancia. A medida que los chicos hablen y den más palmadas, la imagen se irá enfocando. Cuanto más nítida sea la foto, mejores serán las posibilidades de adivinar el tema de la clase.



Fig. 1. Imagen del autor.

Ejemplo: *ventana - luz - casa - niebla - gris - negro - silencio - destrucción - (...) - bomba - guerra.*

Los chicos más competentes podrían incluso llegar a decir *bombardeo* (siendo nuevo el tema para ellos, probablemente no manejarán a la perfección todo el léxico, pero no es importante porque nos centramos en la perspicacia).

Esta actividad, en la que participa toda la clase, permite “calentar motores” recogiendo informaciones a través de una lluvia de ideas de manera inconsciente y propiciando un ambiente creativo. El dramático compás de las palmadas añade “pathos” a la actividad, porque produce una aceleración del ritmo y casi reproduce los latidos del corazón.

Se reflexiona sobre las palabras utilizadas por los alumnos: ¿son positivas o negativas? ¿Qué sentimientos predominan? Se valora aquí la intuición y la espontaneidad, que es donde reside la belleza del pensamiento más auténtico.

Empezamos después a describir la foto, intentando despertar un juicio crítico en los alumnos presentándoles otras hipótesis diferentes a las que ya han propuesto ellos: por ejemplo, suponiendo que relacionen esta foto con una escena de guerra, les podemos preguntar: ¿Por qué decís que es una foto de guerra? ¿No puede ser un terremoto? ¿Y por qué esta foto es en blanco y negro? ¿Qué está haciendo el perro? Así los alumnos tienen que justificar su respuesta apoyándose en argumentos. Se propicia un pequeño debate oral: es como un desafío, el alumno tiene que convencer sobre la coherencia de su razonamiento. Al final de esta actividad, para la que se prevé una duración de quince minutos, proyectamos el título de la unidad didáctica, *Guernica: la guerra y la paz.*

Empezamos a dar unas pautas y a introducir el tema de la clase ayudándonos con una presentación en power point en las que podemos visualizar mapas e imágenes. Hablamos de la Guerra Civil y nos centramos en el bombardeo de Guernica. Explicamos que poco antes de ser bombardeada se oyeron las campanas sonar, que era un día de mercado y que por eso hubo muchos muertos indefensos. Añadimos que este doloroso episodio llamó la atención de todo el mundo y que por eso muchos intelectuales denunciaron esa barbaridad realizando poemas, novelas, y cuadros. Escribimos en la pizarra las palabras que los estudiantes no conocen, para que aprendan también léxico nuevo. Esta introducción tiene una duración de diez minutos y deja paso a la siguiente actividad.

ACTIVIDAD 2

¡Vamos a reconstruir este rompecabezas! ¡A ver quién gana!

Dividimos la clase en grupos de 4 o 5 personas, se juntan las mesas. Cada grupo tiene tres tipos de tarjetas relacionadas con un cuadro famoso. En el primer tipo se representan los personajes de este cuadro misterioso, en el segundo tipo aparecen las descripciones físicas y simbólicas de estos personajes y unas anécdotas, y por último, en el tercer tipo, unos detalles que caracterizan a estos personajes. Siguiendo y relacionando las instrucciones indicadas por las tarjetas, pedimos a los grupos que intenten reconstruir el rompecabezas.

Caballo: estoy en el centro del cuadro. Represento a las víctimas inocentes de la guerra. Mi cabeza se vuelve hacia la izquierda, mi cuerpo se retuerce hacia la derecha. Empezó a pintarme Picasso, pero me concluyó su mujer. Mi lengua termina en punta, mi nariz forma una calavera.

Figura en llamas: represento la población indefensa, por eso ruego a los aviones que dejen de bombardear. Me sorprendieron las bombas mientras estaba en casa, intento huir pero no puedo, mi casa está en llamas. La forma de mis ojos recuerda las lágrimas.

Casa en llamas: estoy a la derecha de la composición. Represento la destrucción provocada por las bombas. Fueron pocas las casas que se salvaron del bombardeo.

Mujer arrodillada: estoy huyendo del horror de las bombas, pero estoy herida en una pierna y necesito descansar.

Mujer del quinqué: estoy arriba, a la izquierda de la casa en llamas. Avanzo, paralizada en un estado de shock. En mi mano llevo un quinqué, porque quiero que todo el mundo se entere de lo que está ocurriendo. Mi luz representa el arte, cuya belleza nunca muere.

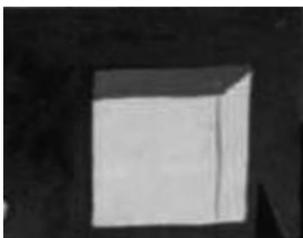
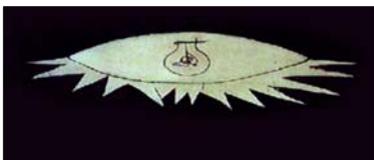
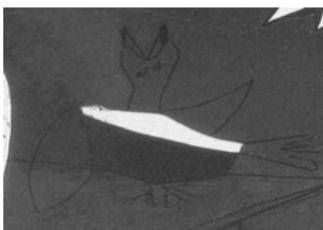
Bombilla: colgada en el techo, estoy en el centro del cuadro, sobre el caballo y simbolizo el avance tecnológico. A pesar de parecerme a un sol, no puedo iluminar con mis rayos la escena. Mi nombre recuerda las bombas que cayeron en el pueblo.

El hombre muerto: soy el único hombre del cuadro, estoy en la parte inferior central del cuadro, boca arriba. Estaba luchando por mis ideales cuando me cortaron un brazo y la vida. Agarro una espada rota en mi mano junto a una flor, porque no quiero perder la esperanza.

Paloma: es difícil verme, soy blanca y pequeña y me encuentro entre la cabeza del toro y la del caballo. Mi pico está abierto y mi ala rota y herida como la paz.

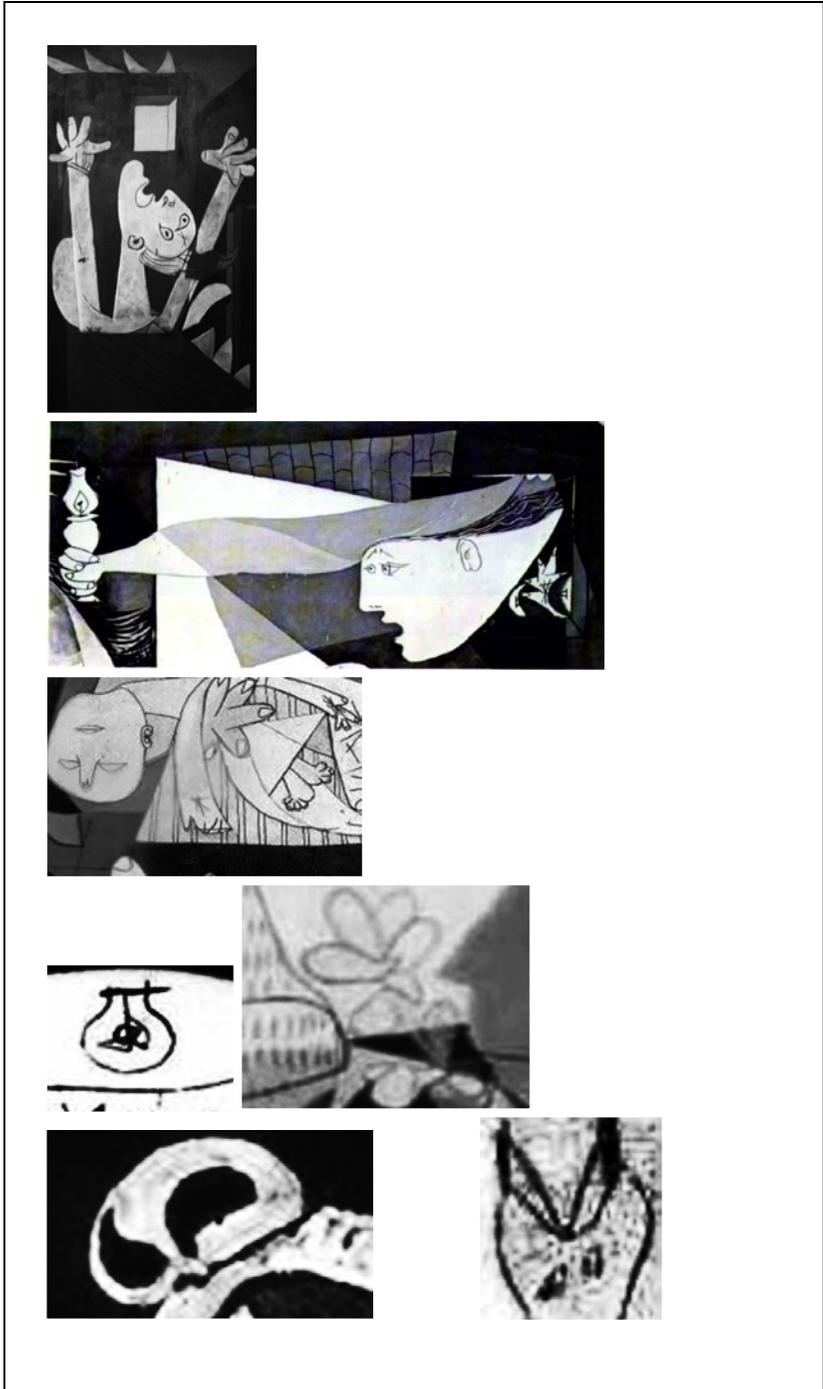
Toro: aparezco a la izquierda del cuadro, con mi cuerpo oscuro y la cabeza blanca. Simbolizo España, mi país, pero también la brutalidad. Mis orejas tienen la forma de puñales.

Madre con hijo muerto: me sitúo debajo del toro, con la cabeza doblada, intentando protegerme. Mis ojos bañados en lágrimas miran al cielo. El niño entre mis brazos es mi hijo... la guerra lo ha matado. A lo mejor ya me conoces... ¿dónde me has visto?¹



¹ Las descripciones han sido extraídas y adaptadas del siguiente enlace: *Wikipedia*, "Guernica (cuadro)", última consulta 15 de mayo de 2015, [http://es.wikipedia.org/wiki/Guernica_\(cuadro\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Guernica_(cuadro)).





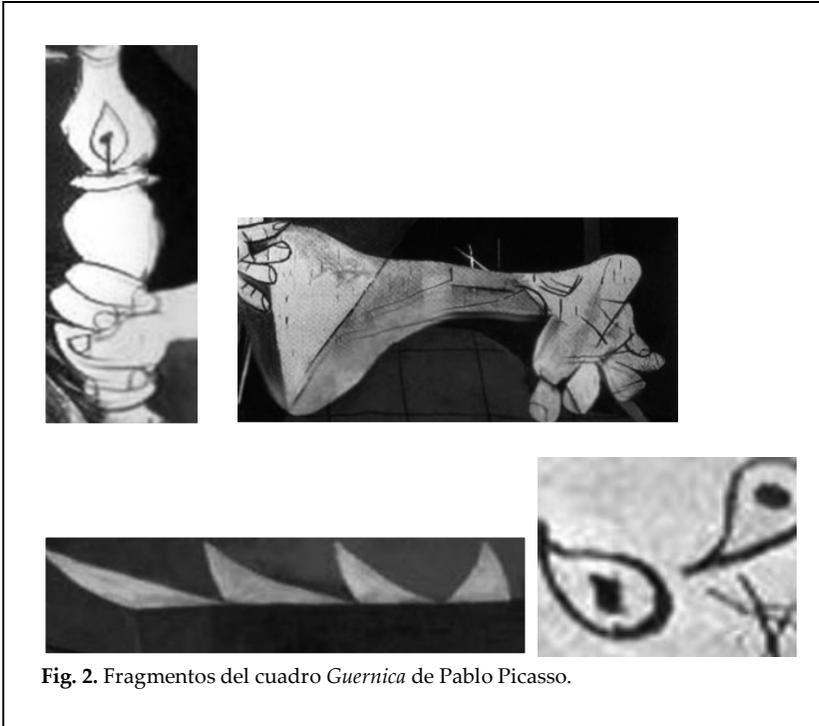


Fig. 2. Fragmentos del cuadro *Guernica* de Pablo Picasso.

Esta actividad tiene una duración de quince minutos, y se caracteriza por ser un elemento lúdico. Todos se sienten involucrados sin miedo y van adquiriendo nuevos conocimientos sin darse cuenta. Si se trabaja en grupos, esta actividad garantiza la socialización, los estudiantes discuten y negocian entre ellos para lograr un objetivo común, lo que hace que ganen confianza y tomen decisiones juntos. La lengua se convierte en un instrumento de diálogo. Además, despierta una competición sana, ya que los grupos quieren ganar. Esta actividad propicia un espíritu de observación y capacidad de análisis que permite reflexionar sobre la importancia de los pequeños detalles, que en ocasiones son reveladores de sus pensamientos profundos.

Cuando los grupos hayan terminado la actividad, se reproduce el cuadro en la pizarra según las indicaciones que han dado los alumnos. La profesora tendrá las mismas tarjetas del rompecabezas pero en tamaño más grande. Los alumnos le ayudarán a reconstruir el cuadro utilizando los marcadores de lugar. Se presentará una secuencia de este tipo:

- *¿Dónde está el toro?*
- *Está a la izquierda del cuadro.*
- *Y la bombilla, ¿está a la derecha?*
- *No, está arriba.*

Una vez se haya reconstruido el cuadro nos dedicaremos a su descripción, para ello proporcionaremos información sobre el origen de la obra (quién la pintó, cuándo, por qué, el papel de la prensa internacional, etc.), el tamaño, el estilo y la composición de los personajes, etc., dando vida así a una clase semi-magistral que no prevea tan sólo la explicación del docente, sino también la participación del alumnado con el objetivo de que aprendan debatiendo.

A los alumnos se les preguntará principalmente sobre lo que se refiere a la simbología de los personajes, que siempre esconden muchas intrigas. Explicamos que, incluso los críticos no consiguen ponerse de acuerdo con el significado de cada símbolo, y que, por lo tanto, no existen respuestas acertadas o erróneas. Con esta aclaración cada alumno tendrá menos miedo de expresar su opinión y lo que para ellos representa cada imagen. Valorando las respuestas positivamente aumentaremos la confianza en nuestros alumnos, haciéndoles conscientes de que las opiniones de todos no son sólo importantes, sino también fundamentales. Es necesario hacer hincapié en el respeto de la opinión de los demás compañeros.

Aprovechando la ocasión se repasarán también las estructuras para pedir y argumentar sus opiniones, escribiendo en la pizarra diferentes construcciones lingüísticas para que puedan hacerlo:

- *Creo que... / Pienso que... / Me parece que... + INDICATIVO*
- *Para mí... / Según yo... / Según mi opinión...*
- *Estoy de acuerdo con...*

Al final, pediremos a los alumnos que relacionen el cuadro con la imagen de la actividad 1, reflexionando sobre los elementos convergentes y divergentes y dando luz a los nuevos conocimientos adquiridos, que pueden proporcionar otras posibles interpretaciones. Por ejemplo, el significado del perro, ajeno a la locura humana. Se prevé que esta actividad tenga una duración de 20-25 minutos.

Terminaría así la primera sesión de la unidad didáctica, a la que habría que añadir los deberes para casa, que se trata de una comprensión del texto que permite sistematizar y profundizar los contenidos trabajados en clase.

ACTIVIDAD 3

Lee el texto y contesta a las preguntas:

En enero de 1937, seis meses después del inicio de la guerra civil española, el gobierno de la II República, elegido democráticamente, encargó al pintor malagueño Pablo Ruiz Picasso la realización de un cuadro para decorar el pabellón de España en la Exposición Internacional de París, que se celebró en junio de 1937.

Poco motivado e inspirado a causa de problemas personales que lo atormentaban, Picasso encontró una desoladora fuente de inspiración tres meses después, cuando el 26 de abril de 1937 los aviones alemanes e italianos, aliados con el general Francisco Franco, bombardearon la pequeña ciudad de Guernica, en Vizcaya. Era un día de mercado y fueron muchas las víctimas. Este doloroso ataque a la República y a la población indefensa agitó las conciencias del mundo entero y empujó a Picasso a pintar y a denunciar la cruda realidad del momento. Realizado en sólo dos meses, el cuadro, un óleo sobre lienzo de estilo cubista que mide 3.50 x 7.80 m, se convirtió en un icono universal antibélico y símbolo del sufrimiento y del horror causados por todas las guerras. Por eso, el mensaje de Guernica es siempre actual: la denuncia de la violencia y del horror de la guerra es intemporal. Cada uno de los elementos que componen el lienzo posee una determinada simbología que Picasso nunca explicó. Aún hoy en día los críticos no consiguen ponerse de acuerdo.

Aunque el cuadro se presente en blanco y negro, Picasso realizó muchos bocetos preparatorios en los que utilizó colores. Todos los personajes de Guernica gritan, por eso podemos definirlo como un cuadro sonoro.

Picasso expresó su deseo de que el cuadro no se expusiera en España hasta que terminara la dictadura franquista y no se instaurara un régimen democrático. Se expuso en el Museo de Arte Moderno de Nueva York y volvió a España sólo en 1981, seis años después de la muerte de Franco. Ahora se puede visitar en el Centro de Arte Contemporáneo Reina Sofía de Madrid.

Preguntas al texto:

- ¿De qué guerra estamos hablando? ¿Cuándo empezó?
- ¿Dónde nació Picasso?
- ¿Qué simboliza en la actualidad el cuadro?
- ¿Cuándo murió Franco?

- ¿Por qué el cuadro se expuso en Nueva York durante muchos años?
- ¿Cuáles son los colores que se utilizan en el cuadro? ¿Por qué crees que el pintor eligió esos colores? Y tú, en lugar de Picasso, ¿habrías utilizado otros colores? Justifica tu respuesta.

Este trabajo en casa tiene dos finalidades. Tratándose de una comprensión del texto sistematiza e integra los contenidos tratados en clase. Desarrolla la capacidad del alumno de seleccionar las informaciones relevantes del texto y de reinterpretarlas contestando a unas preguntas.

Al mismo tiempo, sirve de preparación para el *Esame di Stato di Licenza Media* que prevé una comprensión del texto y una producción escrita en lengua extranjera como la que acabamos de presentar.

Para terminar, la última pregunta propone la redacción de una pequeña composición. Se trabaja la expresión escrita pidiendo al alumno que reflexione sobre el uso de los colores. Esta redacción representa el hilo conductor para empezar la segunda y última sesión de la unidad didáctica, vuelve a activar el tema manteniendo una continuidad.

Empezamos la clase con la corrección de los deberes y la lectura en voz alta de los trabajos de los estudiantes. Dedicaremos a esta actividad 20 minutos.

Se reflexiona sobre la ausencia del color en la obra para subrayar la muerte y la destrucción de la civilización y su contraste con los sentimientos que despiertan los colores vivos. Explicamos a los estudiantes que uno de los motivos por los que Picasso pintó *El Guernica* en blanco y negro fue porque sólo tuvo acceso a lo ocurrido a través de los periódicos y en estos las imágenes no suelen tener colores.

Según las palabras del mismo Picasso, «El Arte es una mentira que se acerca a la realidad». Subrayamos cómo los periódicos diariamente nos proporcionan imágenes que “gritan” y que recuerdan extraordinariamente a los personajes de *Guernica*, como en el collage que sigue, que confirma que su mensaje sigue siendo actual. Enseñaremos a nuestros alumnos unas fotos seleccionadas de los periódicos.



Fig. 3. Foto del autor.

ACTIVIDAD 4

La vida es una eterna lucha entre el bien y el mal, pero un mundo mejor todavía es posible. Tali Sorek es una chica israelí de 12 años, que ha escrito un poema sobre los sentimientos y las emociones que despiertan los colores. Es un verdadero himno a la vida frente a los horrores de la guerra. Vamos a leerlo juntos e intentamos completar los huecos con las palabras del cuadro:

Negro – amarillo - blanco – azul - rojo – naranja – verde - rosa

HOY PINTO LA PAZ

Tenía una caja de lápices de colores,
vivos, brillantes,

tenía una caja de lápices de colores
cálidos unos, muy fríos otros.

No tenía el para la sangre de los heridos,

No tenía el para el llanto de los huérfanos,

No tenía el para las manos y el rostro de los muertos,

No tenía el para las ardientes arenas.

Pero tenía el para la alegría de la vida,

*y el para los brotes y los nidos,
y el para los claros cielos resplandecientes,
y el para los sueños y el sosiego.
Me senté a pintar la PAZ.*

Y tú ¿qué colores pondrías en tu caja de colores? Elige tres globos de colores diferentes y escribe o dibuja lo que te comunica cada color.

Esta actividad propicia el intercambio de papeles entre alumnos, se realiza de forma oral y escrita y se trabaja en parejas. Repartimos dos fotocopias: una con el texto original, explicando a los alumnos las palabras que desconocen y otra con el texto cortado. A través de similitudes el alumno que tenga el texto original tendrá que ayudar a su compañero a rellenar los huecos, eligiendo entre las palabras del cuadro. Ejemplo:

- *Para Tali Sorek, la sangre de los heridos es del mismo color del amor - ¿es rojo?*
- *Tali Sorek dice que el llanto de los muertos es del mismo color de la muerte. - ¿es negro?*

Así se puede trabajar el léxico y reflexionar también sobre los valores fundamentales del ser humano.

Les pedimos a los alumnos que elijan tres globos con los colores que más les gusten. En cada globo tendrán que escribir o dibujar lo que significa para ellos ese color. Esta actividad estimula la creatividad y permite expresar sentimientos a través de tareas de escritura creativa. El objetivo de esta actividad es desarrollar una conciencia intercultural, haciendo del diálogo un instrumento de mediación y un puente entre culturas. Se pretende que los alumnos reconozcan y valoren la belleza de la diversidad cultural como forma de identidad. El elemento lúdico del globo permite superar las inhibiciones y el miedo a desnudarse y a mostrarse como se es. Se valora aquí lo creativo, lo emotivo y lo poético. Como tarea final, proponemos a nuestros “nativos digitalizados” un pequeño trabajo de investigación en el que tengan que hacer uso de las nuevas tecnologías.

TAREA FINAL

La paz es un valor universal reconocido en todas las lenguas del mundo pero, desgraciadamente, no siempre practicado. Busca la traducción de la palabra *paz* en los idiomas que más te gusten y escríbelas en unas tarjetas. Ahora ata estas tarjetas a los globos que has utilizado antes y, juntándolos con los de tus compañeros, vamos a liberarlos hacia el cielo.

Y sentémonos a pintar la paz.

Bibliografía y webgrafía (última consulta 15 de mayo de 2015)

- AJELLO, ANNA MARIA, VALENTINA GHIONE e CRISTINA BELARDI, *Psicología e scuola. Una prospettiva socioculturale*. Roma: Infantiae.org, 2010.
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm.
- ENCINA, ALONSO, *Cómo ser profesor/a de español y querer seguir siéndolo*. Madrid: Edelsa, 1994.
- GOOGLE SITES, "Contes per reflexionar", <https://sites.google.com/site/contesperreflexionar/home/tenia-una-capsa-de-colors>.
- INSTITUTO CERVANTES, *Diccionario de términos clave de ELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.
- INSTITUTO CERVANTES, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva/Instituto Cervantes, 2006, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", <http://www.fidae.it/AreaLibera/Riforma/Profumo/MIUR-Indicazioni-nazionali-definitive-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>.
- MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA, "Guernica", <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>.
- ROBLES ÁVILA, SARA, "Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de e/le". En *Actas del XIII Congreso de ASELE*, 720-730. Murcia, 2002, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0720.pdf.
- TARANTINO PARADA, VERONICA, *La clase de ELE*, <http://laclasedeefe.blogspot.com>.

El factor afectivo y motivacional: ¿a qué jugabas de pequeño?

María Sofía Ramírez Carmona

¿Cuidamos el factor afectivo y motivacional en nuestras clases de lengua?

El objetivo de este trabajo es presentar una unidad didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera que desarrolle las funciones relacionadas con el uso de los tiempos de pasado para poder hablar de recuerdos, de hábitos del pasado y expresar contrastes entre el *antes* y el *ahora*. Se centra, pues, en el uso del pretérito imperfecto que evoca el pasado para describir circunstancias y personas, con actividades de tipo cooperativo y teniendo en cuenta la importancia del factor afectivo, el componente lúdico y la motivación. Según la profesora Anna Salerni, «stimolare curiosità, interesse e passione negli allievi significa insegnare loro a cercare oltre ciò che viene detto, rendendoli in grado di costruire il sapere»¹. Es decir, *enseñar* no significa transferir conocimientos para acumular nociones, sino crear las posibilidades para construir el saber.

En su conferencia durante el *II Encuentro práctico de profesores ELE* de Roma, Antonio Orta señaló que es importante favorecer la implicación del alumno a través de «la curiosidad, la autenticidad y la creatividad»², características que, según el autor, ayudan a que los alumnos

¹ Lucisano, Salerni y Sposetti, *Didattica e conoscenza*, 92.

² Orta Gracia, Antonio, *¿Cómo favorecer la implicación del alumno en el aula de ELE?*, Roma, II Encuentro práctico de profesores ELE, organizado por la editorial Difusión e International House y celebrado los días 15 y 16 marzo de 2013.

se sientan tratados en el aula como personas y no sólo como estudiantes de lengua. De este modo se favorece un clima de aprendizaje en el que se puede generar una comunicación natural. Por otro lado, los expertos en educación siempre han resaltado la importancia del juego en el proceso de aprendizaje. El estudioso Aldo Visalberghi reconoce tres características fundamentales en el juego. En primer lugar, cita la «impregnatività», que se refiere a la dificultad que debe tener todo juego para que nos apasione, porque si resulta demasiado fácil no divierte. A continuación subraya la importancia de la «continuità», es decir, de las experiencias o conocimientos en que debe apoyarse para que resulte de alguna manera familiar. Y, por último, la tercera característica que menciona, y que depende de las otras dos, es la «progressività», o sea, un aumento progresivo de la dificultad, con la introducción de elementos nuevos para que siga siendo estimulante³.

En la preparación de nuestras actividades didácticas consideraremos la importancia fundamental de crear un buen clima en el grupo, que favorezca la participación y la implicación de los alumnos. Se pondrán actividades que propicien el aprendizaje colaborativo, esto es, que fomenten la asunción de responsabilidad y autonomía al mismo tiempo que se potencia la capacidad de buscar soluciones en colaboración. En la búsqueda de actividades para el aprendizaje de la lengua vamos a acercarnos a los intereses de los alumnos intentando capturar su curiosidad y estimular su creatividad, lo que nos llevará a crear situaciones de intercambio más auténticas.

Al final del proceso de enseñanza-aprendizaje será importante que el profesor se pregunte si la unidad didáctica ha obtenido los objetivos establecidos y si ha conseguido suscitar y mantener la motivación de los alumnos. Un análisis de las dificultades encontradas podrá conducir a la formulación de eventuales estrategias de mejora.

- Objetivos lingüístico-comunicativos.
 - *Funcionales*: narrar recuerdos de la infancia y describir condiciones de vida en el pasado. Hablar de antes y de ahora.
 - *Gramaticales y léxicos*: forma y uso del pretérito imperfecto. Verbos que expresan acciones habituales. Marcadores temporales y expresiones de frecuencia. Adjetivos para describir personas.

³ Lucisano y Salerni ilustran estas tres características en Lucisano, Salerni y Sposetti, *Didattica e conoscenza*, 27 y 87.

- *Objetivos formativos*: fomentar la adquisición de mayor responsabilidad y autonomía a través de actividades de tipo colaborativo. Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Sensibilizar hacia otras culturas para ampliar nuestros puntos de vista.
- *Perfil del grupo*: estudiantes italianos de español como lengua extranjera.
- *Nivel*: A2
- *Recursos didácticos*: pizarra digital interactiva, conexión a Internet, material preparado por el profesor (tarjetas, fotos, carteles).
- *Tipo de agrupamiento*: actividades individuales, en parejas, en grupos y con toda la clase.
- *Duración aproximada*: 4 sesiones de 1 hora cada una.
- *Metodología*: el planteamiento metodológico es comunicativo, con el objetivo primordial de favorecer la comunicación y la interacción. También se presta atención a los principios del enfoque por tareas.

Desarrollo de las actividades

Vamos a proponer una serie de actividades que nos permitan obtener los objetivos establecidos.

- a) *Pre calentamiento*. Esta primera fase, de breve duración y constituida por actividades sencillas y de carácter comunicativo, puede servir o para introducir el argumento que el profesor va a tratar o para retomar lo visto en sesiones anteriores. De este modo se activan conocimientos que servirán para el nuevo argumento. Este tipo de actividades también pueden introducirse para crear un buen clima en el grupo, para relajar o disminuir la tensión antes de presentar las otras actividades. En esta fase los errores no se corrigen, pero nos ayudarán a detectar el nivel de los alumnos.

Para empezar se propone un juego sencillo que todos conocen. Se trata del juego *El ahorcado*, en el que participará toda la clase. Un alumno sale a la pizarra, el profesor le dice al oído cuáles son las palabras seleccionadas y coloca las letras que el resto de la clase, por turnos, le dice.

ACTIVIDAD 1 (15 minutos)

Esta actividad nos permitirá introducir el tema de la unidad, ya que las palabras propuestas son los nombres de dos juegos conocidos. Además, se repasan las letras del alfabeto.

R _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ (12)

E _ _ _ _ _ E (9)

Cuando se completan las letras, se lee el nombre de los dos juegos. Los alumnos pueden saber de qué juegos se trata, aunque lo más normal, por su nivel, es que no lo adivinen. Por eso, se continúa la actividad proporcionándoles una serie de definiciones. Se divide a la clase en grupos. Cada grupo recibe un papel con una definición y se les anima a que adivinen si se trata de uno de los juegos ya mencionados o de otros cuyos nombres en español vamos a conocer. Se les puede formular una pregunta de este tipo: «La definición que os ha dado el profesor, ¿se corresponde con la de *rompecabezas* o la de *escondite*?»

Juego en que se utilizan dados y un cartón sobre el que están pintadas, formando una espiral, 63 casillas numeradas que representan ocas, ríos, puentes, etc., y señalan diversos accidentes de la partida; cada jugador mueve su ficha según los números marcados por el dado, y gana el que primero llega a la casilla sesenta y tres.

Juego o pasatiempo en que hay que discurrir para encontrar una solución, componer una figura, etc. Particularmente juguete infantil formado por tacos en cuyas caras hay porciones de ciertos dibujos que hay que reconstruir colocando los tacos en la posición y el orden debidos. En sentido figurado e informal, "cualquier cosa complicada, difícil de entender o difícil de resolver.

Se juega con lápiz y papel. El juego consiste en hundir la flota del contrincante. Para ello, cada jugador debe colocar su propia flota de forma estratégica y encontrar y hundir la flota contraria. Gana el jugador que antes consiga hundir la flota del otro.

Juego consistente en esconderse todos los niños que juegan menos uno, que es el que paga, el cual procura encontrar y pillar a alguno de los escondidos para que pague en su lugar.

Las palabras que aquí se sugieren son: juego de la oca, rompecabezas, juego de los barquitos o «hundir la flota» y escondite⁴.

- b) Presentación de argumentos. En esta fase se introducen nuevos conceptos y se propicia el desarrollo de estrategias de comprensión para el reconocimiento y elaboración del significado con la ayuda del contexto y de los conocimientos previos. De este modo se mantiene una mayor atención o curiosidad por parte de los alumnos porque se elabora el significado paulatinamente, formulando hipótesis que, en cada paso, serán confirmadas o rechazadas.

ACTIVIDAD 2 (45 minutos)

En esta actividad, a partir de un texto escrito, presentamos la forma y el uso del pretérito imperfecto, algunos marcadores temporales usados con este tiempo, verbos que expresan acciones habituales y marcadores de frecuencia.

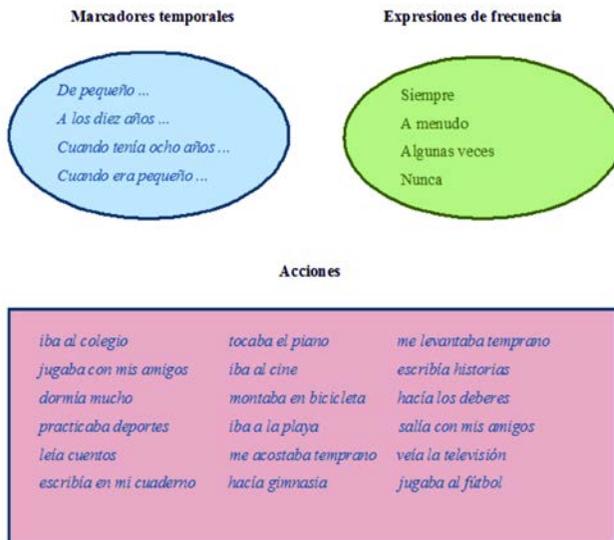
Lee lo que Javier ha escrito sobre lo que hacía cuando era pequeño:

«Yo, de pequeño, iba al colegio y jugaba a menudo con mis amigos. En casa tenía muchos juguetes pero lo que más me gustaba era estar al aire libre y jugar

⁴ Las definiciones de los distintos juegos están tomadas de las siguientes fuentes: *Diccionario general ilustrado de la lengua española VOX*, s.v. "Juego de la oca"; *Diccionario de uso del español María Moliner*, s.v. "rompecabezas"; *Diccionario de uso del español María Moliner*, s.v. "escondite"; "Instrucciones del juego de los barcos", *Familia y Cole*, última consulta 15 de mayo de 2015, <http://familiaycole.files.wordpress.com/2012/09/instrucciones-del-juego-de-los-barcos.pdf>.

con los niños de mi edad en el parque: en los columpios, en el tobogán o participando en juegos colectivos como el escondite. A los diez años practicaba deportes como la natación y el tenis. No me gustaba levantarme temprano, aunque en realidad no era muy dormilón. Durante las vacaciones de verano siempre iba al pueblo con mis primos. Estaba todo el día en la playa, hacía castillos de arena y jugaba a la pelota en la orilla del mar. En el verano leía cuentos, montaba en bicicleta y me acostaba tarde porque salía después de cenar y daba un paseo con la pandilla».

Tras la lectura del texto, y en parejas, los alumnos tienen que buscar y marcar con diferentes colores las acciones (los verbos), los marcadores temporales y los marcadores de frecuencia que aparecen en el texto. A continuación, con toda la clase y en la pizarra, los alumnos dividen los marcadores temporales, las expresiones de frecuencia y los verbos que han encontrado en el texto. Pueden completar los círculos con otros que los alumnos conozcan o que el profesor sugiera.



Tras completar los círculos, se propone a los alumnos el paso de la primera persona del singular (en el texto anterior Javier hablaba de su infancia) a la tercera persona del singular a través del siguiente texto:

¿Qué hacía Javier de pequeño?

«Javier iba al colegio, jugaba con sus amigos, practicaba deportes como la natación y el tenis. Iba al pueblo con sus primos. Estaba todo el día en la playa. Hacía

castillos de arena y jugaba a la pelota. Leía cuentos, montaba en bicicleta y se acostaba tarde porque salía después de cenar y daba un paseo».

Pedimos a los alumnos que se fijen en la coincidencia entre la primera y la tercera persona del pretérito imperfecto y en las desinencias de los verbos de la primera conjugación en *-aba* y las de la segunda y tercera en *-ía*. También es buen momento para repasar los adjetivos posesivos y los pronombres reflexivos, que pueden serles necesarios en el cambio del narrador.

Para concluir pediremos a los alumnos que traigan fotos para crear, en la sesión siguiente, un cartel de la clase en el que cada alumno comente, brevemente y al lado de su imagen, lo que hacía de pequeño. Se proporcionarán también una serie de adjetivos para describir nuestro carácter o el de algún compañero: «cariñoso», «revoltoso», «despistado», «travieso», «amable», «encantador», «optimista», «pe-simista», «perezoso», «hablador», «tímido», «generoso».

ACTIVIDAD 3 (1 hora)

El profesor divide la clase en grupos de 4 alumnos y entrega a cada grupo una cartulina en la que los alumnos van a pegar las fotos de su infancia que han traído. Al lado de cada foto escriben una frase que describa o comente lo que hacían en ese momento. Cuando se terminen los carteles, se hará una puesta en común y cada grupo mostrará al resto de la clase su trabajo comentando las imágenes. Al final de la puesta en común cada grupo seleccionará la foto más curiosa y escribirá en la pizarra la frase que la comenta. Con esta actividad favorecemos el conocimiento del grupo clase a través de dinámicas colaborativas.

c) Sistematización de estructuras gramaticales (20 minutos).

Se analizará aquí la forma y el uso del pretérito imperfecto. En cuanto a la forma, se propondrá en la pizarra el esquema completo del pretérito imperfecto y, a partir de las observaciones que ya hemos hecho en la actividad anterior, introduciremos lo que nos falta por conocer: conocemos la primera y la tercera persona del singular y hemos visto cómo los verbos de la primera conjugación toman la desinencia *-aba* y los de la segunda y tercera *-ía*.

Después de explicar toda la conjugación de los verbos regulares, se añade la de los tres verbos irregulares (*ser, ir, y ver*). A continuación, se introducen los usos de este tiempo verbal:

- Para describir las circunstancias, las características del contexto en el que sucede el hecho que se relata y las personas (como «cuando se detiene el proyector en una imagen para analizarla y observarla»⁵):
 - *Era ya tarde. Hacía calor y todos volvían a casa para descansar.*
 - *Estaba muy enfadada aquella mañana.*
- Para expresar el contraste entre *antes* y *ahora* y para hablar de cosas habituales en el pasado:
 - *Antes jugaba mucho con mis amigos. Ahora nos vemos muy poco.*
 - *Cuando vivía en Londres, siempre desayunaba leche y cereales y cenaba a las ocho.*
- Como fórmula de cortesía para suavizar la expresión de peticiones o deseos:
 - *Quería una camiseta roja de mangas cortas.*
- En ficciones o sueños:
 - *Soñé con que venía mi vecina y me contaba que había cambiado de trabajo [...]*
 - *Yo era el papá, y tú eras la mamá. Vivíamos en una casa muy grande. Yo trabajaba en una oficina...”⁶.*

d) Práctica controlada.

Con esta actividad de comprensión del texto escrito vamos a familiarizarnos más aún con el uso del pretérito imperfecto. Tras dividir la clase en grupos, cada uno recibirá un papel con un texto que aborda el tema de los recuerdos de la infancia. Estos textos se encuentran en la siguiente página web, creada en ocasión de «El día del niño»: http://diadelnino.idoneos.com/index.php/Recuerdos_de_la_infancia.

Con la ayuda del profesor, los alumnos leen los textos, reflexionan sobre los verbos que aparecen y, al final, escriben dos o tres frases en la pizarra con lo que hacían las personas que narran sus experiencias. El profesor debe avisar de que en los textos aparecen palabras propias de la variedad del español de América. De este modo, surge la oportunidad de explicar las diferencias que podemos

⁵ Matte Bon, *Gramática comunicativa del español*, 27.

⁶ *Ibid.*, 29.

encontrar entre el español de España y el español de América. A partir de esta actividad, también se podría desarrollar el tema transversal de «el día del niño» y los derechos fundamentales de la infancia.

ACTIVIDAD 4 (40 minutos)

Las cuatro estaciones

De mi infancia recuerdo cómo disfrutaba el paso de las estaciones... era algo mágico y especial, que sugería que hasta lo previsible puede ser sorprendente.

El otoño marcaba el principio del año, con el comienzo de las clases, todo era nuevo y excitante. El barrio se llenaba de hojas secas y el devenir crujiente de mis pasos de niña, no pasaban aún de las "guillerminas" número 32.

Más tarde llegaba el sol brillante de invierno y el viento halado pegando sobre nuestras caras cuando volvíamos de la escuela, cruzando sola la calle, como gesto absoluto de independencia y autonomía.

Pero también mi infancia era el día de la primavera, el pic-nic escolar, la vianda que preparaba mamá y que siempre era más rica que la ajena. Si por un minuto pudiera volver a subir a mi bicicleta verde... a mis precarios patines... a los trazos torcidos de la rayuela en la vereda. Porque con la primavera, los días se volvían más largos, y todo era invadido por el olor al pasto recién cortado, o a la deliciosa tierra mojada tras la tormenta.

Y luego, el infinito verano, con su soledad de chicharras insolentes, ecos de las desveladas y eternas siestas que definían una agonía calurosa sobre las apergamizadas hojas de la biblioteca de mis viejos...

Mis días de campo

Los fines de semana nos íbamos al campo con mis padres, mi hermano y mis primas, jugábamos escondidas entre los árboles, corríamos sin parar, y cuando llegaba la fiesta de San Pedro, como en mi casa había tres Pedros, se hacía una enorme fogata en el medio del patio que se veía desde muy lejos, duraba hasta entrada la madrugada, bailábamos alrededor del fuego, cantábamos y nos divertíamos con fuegos artificiales que preparaban los mayores... qué hermosos recuerdos...

Mi infancia fue feliz, rodeada del amor y protección de mi familia...

Recuerdos

Recuerdo las hermosas tardes jujeñas, después de las 5 cuando ya empezaba a hacer más fresco jugando a los indios. Mi hermano, mis amigos y yo nos pintábamos la cara con barro y hacíamos lanzas con palos y explorábamos ese monte verde y espeso que estaba detrás de mi casa. Cuando volvíamos, nos bañábamos y mi madre ya nos tenía lista la deliciosa cena.

Gracias a Dios ya falta muy poco para que vuelva definitivamente a Jujuy pero ahora como profesional y con mi prometida. Ojalá pueda crear para los hijos que tenga ese ambiente mágico que mis padres crearon para mí.

Infancia

Infancia... ¡Cómo añoro ese universo mágico de sueños en que todo es posible! El frío del invierno atormentando mi cabeza, el único espacio de todo mi cuerpo que se libraba de los kilos de ropa con que mi madre me cubría. Su mano cálida, mientras caminábamos hacia el colegio. A veces me soltaba de ella para ir dando trancos entre charcos de agua, quebrando el hielo que los cubría. Una gran ventana separaba nuestra casa de la del único vecino con bicicleta del barrio. Por ella escapaba por las tardes a dar paseos sobre ruedas. Dábamos vueltas y vueltas en un patio de seis metros cuadrados pero creíamos recorrer el mundo. Y por las noches, un vaso de leche tibia y mi camita arropada, siempre con olor a limpio. El beso de mi madre, los cuentos de mi padre, y las nocturnas historias de horror con las que mi hermana me atormentaba antes de dormirme. Hasta ir al baño podía ser una travesía cuando un terrible monstruo escondido bajo la cama amenazaba con llevarnos por los pies a un mundo distinto de ese mundo... Y otro día despertar y comenzar de cero, y soñar con lo que haremos ese día y con lo que seremos cuando grandes... y construir castillos y convertirnos en princesa... y creer que el más terrible de los problemas es no saber resolver una suma de cuatro dígitos... Y soñar... Soñar... Soñar... ¡Cómo extraño ser niña!

ACTIVIDAD 5 (20 minutos)

Vamos a escuchar una canción del cantautor español Joan Manuel Serrat, que ha puesto música a poemas de importantes poetas españoles como Antonio Machado y Miguel Hernández. El vídeo se encuentra en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=ki6GEctelLao&feature=kp>.

Después contesta a las preguntas.

Esos locos bajitos

*A menudo los hijos se nos parecen,
y así nos dan la primera satisfacción;
esos que se menean con nuestros gestos,
echando mano a cuanto hay a su alrededor.*

*Esos locos bajitos que se incorporan
con los ojos abiertos de par en par,
sin respeto al horario ni a las costumbres
y a los que, por su bien, hay que domesticar.*

Niño, deja ya de joder con la pelota.

*Niño, que eso no se dice,
que eso no se hace,
que eso no se toca.*

*Cargan con nuestros dioses y nuestro idioma,
con nuestros rencores y nuestro porvenir.*

*Por eso nos parece que son de goma
y que les bastan nuestros cuentos
para dormir.*

*Nos empeñamos en dirigir sus vidas
sin saber el oficio y sin vocación.*

*Les vamos transmitiendo nuestras frustraciones
con la leche templada
y en cada canción.*

Niño, deja ya de joder con la pelota.

*Niño, que eso no se dice,
que eso no se hace,
que eso no se toca.*

*Y nada ni nadie puede impedir que sufran,
que las agujas avancen en el reloj,
que decidan por ellos, que se equivoquen,
que crezcan y que un día
nos digan adiós.*

- 1- ¿A quién se refiere el autor cuando dice «esos locos bajitos»?
- 2- ¿Hay palabras que no conoces? ¿Has entendido el significado en general?
- 3- ¿Cuál es el tema de la canción?
- 4- ¿Cómo interpretas la última estrofa?

Antes de pasar a la tarea final, recordamos las palabras del escritor español Juan Ramón Jiménez (1881-1958) sobre la edad infantil. En la *Advertencia al lector* de su obra *Platero y yo*, el autor habla de la infancia como edad de oro, porque los niños son los únicos que son capaces de emocionarse con las cosas sencillas.

«Dondequiera que haya niños - dice Novalis-, existe una edad de oro». Pues por esa edad de oro que es como una isla espiritual caída del cielo, anda el corazón del poeta, y se encuentra allí tan a gusto, que su mejor deseo sería no tener que abandonarla nunca.

¡Isla de gracia, de frescura y de dicha, edad de oro de los niños; siempre te halle yo en mi vida, mar de duelo; y que tu brisa me dé su lira, alta y, a veces, sin sentido, igual que el ritmo de la alondra en el sol blanco del amanecer!

e) Práctica libre.

Como práctica libre se propone la elaboración de un texto escrito, síntesis de los contenidos de la unidad, que concluirá con una puesta en común con toda la clase para favorecer el intercambio oral de vivencias, de saberes aprendidos y la reflexión conjunta:

Y tú, ¿qué recuerdas de tu infancia? Escribe un texto en el que expliques a qué jugabas de niño. Éstas pueden ser algunas pautas: *¿A qué jugabas de pequeño? ¿Cuál era tu juego preferido? ¿Puedes explicar en qué consistía el juego? ¿Con quién jugabas? ¿Dónde? ¿Te llevabas bien con los otros niños? ¿Te gustaba leer? ¿Cuáles eran tus libros preferidos? ¿Puedes contar algún episodio particular, sucedido mientras jugabais?*

Les podemos indicar a los alumnos que también pueden hablar de cómo han cambiado (*antes /ahora*) respecto a su aspecto físico, el carácter, los gustos y sus intereses y aficiones. También podemos sugerir que les hagan algunas preguntas a sus padres sobre los juegos de su infancia. De ese modo, en la puesta en común, se reflexionará sobre los *juegos de antes y de ahora*.

Bibliografía y webgrafía (última consulta 15 de mayo de 2015)

- BALBONI, PAOLO E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET, 2011.
- DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL MARÍA MOLINER, Madrid: Gredos, 1989.
- DICCIONARIO DE LENGUA ESPAÑOLA VOX, Barcelona: Bibliograf, 1983.

- FERNÁNDEZ, SONSOLES, "Competencia lectora". *Cable, Revista didáctica de español como lengua extranjera* 7 (1991): 14-20.
- FERNÁNDEZ, SONSOLES, "Proceso y estrategia de lecturas". En *Leer español, lengua extranjera. Cuadernos de Roma*, Roma: Consejería de Educación, 1993.
- HERNÁNDEZ BLASCO, MARÍA JOSÉ, "Del pretexto al texto". *Cable, Revista didáctica de español como lengua extranjera* 7 (1991): 9-13.
- IDONEOS.COM, "Recuerdos de la infancia", http://diadelnino.idoneos.com/index.php/Recuerdos_de_la_infancia.
- LANGÉ, GISELLA, *I quaderni della ricerca, Il curricolo verticale di lingua straniera*. Torino: Loescher, 2013.
- LUCISANO, PIETRO, ANNA SALERNI, Y PATRIZIA SPOSETTI, *Didattica e conoscenza*. Roma: Carocci, 2013.
- MATTE BON, FRANCISCO, *Gramática comunicativa del español*. Barcelona: Difusión, 1992.
- MIQUEL LÓPEZ, "Entrevista. Agítese antes de usar". *MarcoELE Revista de didáctica ELE* 6 (2008), http://www.marcoele.com/num/6/02e3c09a48121160c/entrevista_lourdesmiquel.pdf.
- MIQUEL, LOURDES, Y NEUS SANS, *De dos en dos. Ejercicios interactivos de producción oral*. Madrid: Difusión, 1998.
- MORIN, EDGAR, *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- YOUTUBE GOOGLE COMPANY, "Joan Manuel Serrat - Esos locos bajitos", <https://www.youtube.com/watch?v=ki6GEcteLao&feature=kp>.

Lo pasamos de película

Vanessa Paola Vásquez

El objetivo de esta unidad didáctica es conocer y aprender el léxico concerniente al mundo del cine y la cinematografía hispana, consolidando a través del repaso gramatical los conocimientos obtenidos sobre el uso del pretérito perfecto, pretérito imperfecto y pretérito indefinido. Está dirigida a estudiantes del tercer año de secundaria y situados en el nivel A2 (plataforma) del Marco Común Europeo de Referencia.

Los dos temas involucran a los aprendices en dos modos diferentes: el mundo del cine despierta interés por ser un argumento que reconocen cercano a su entorno, mientras los tiempos verbales del pasado representan, en muchas ocasiones, un argumento difícil y confuso donde el interés y la atención desaparecen.

Esta unidad se propone conjugar ambos contenidos, motivando y estimulando a los estudiantes a través de un tema que forma parte de su realidad utilizando, al mismo tiempo, las nociones gramaticales aprendidas en los años anteriores.

Las actividades propuestas a lo largo de la unidad permitirán una participación activa por parte de todos, incluyendo a los estudiantes con problemas de aprendizaje. De hecho, el uso de imágenes y de actividades preponderantemente orales y en grupo favorecen la intervención, la armonía y la asimilación de los contenidos.

Por medio de la visión de la película *El laberinto del fauno* se van a introducir dos temas culturales, la Guerra Civil y los premios Goya, que pueden profundizarse ampliando ulteriormente la presente unidad.

Fase 1: Prealentamiento *Vamos al cine*

- Objetivo: Familiarización con el léxico relacionado con el cine
- Actividades:
 - Mostrar la imagen (fachada de un cine, con carteles y taquilla)
 - Hacer preguntas utilizando los tiempos del pasado relacionándolas con la imagen: ¿cuándo fuiste al cine por última vez? ¿a que cine fuiste? ¿cuántas salas tenía? ¿qué películas había en cartelera? ¿dónde compraste la entrada, en la taquilla o por internet? De esta manera se describe no solo el lugar de la imagen sino que también se va introduciendo al estudiante el léxico nuevo: ¿había fila en la taquilla? ¿por qué no compraste las entradas por internet / en la taquilla? ¿las butacas eran cómodas? ¿comiste palomitas?

Fase 2: Escucha “Las palomitas de maíz en el cine”

- Objetivos:
 - Escuchar y comprender la historia de las palomitas.
 - Reconocer la información pertinente y responder a las preguntas.
- Actividades: Escucha el audio tres veces y responde a las preguntas.

Transcripción:

Historia de las palomitas

¿Con qué cereales se pueden fabricar palomitas? Se conocen varios centenares de variedades de maíz, pero solo una de ellas estalla por el efecto del calor: la everta, originando las populares palomitas de maíz también llamado palomero o saltarín que al reventar forma figuras parecidas a palomas blancas. El maíz everta es originario de Perú, pero solo en 1945 el científico Percy Spencer las introdujo en microondas para demostrar las posibilidades culinarias de este invento: ¡el éxito fue espectacular!

¿Cuándo empezaron a tomarse en el cine? Aunque ya se tomaban en las salas de cine de Estados Unidos desde 1913, fue en la década de los '50 cuando el empresario Jim Vicary decidió lanzar una campaña que incitaba a consumir Coca Cola y palomitas en el cine a través de mensajes muy breves y subliminales que insertaba en los guiones de las películas. El resultado fue espectacular.

La venta de este refresco aumentó en un 18%, mientras que la demanda de palomitas de maíz creció un 57%.

Aunque el experimento de Vicary ha sido polémico, lo cierto es que desde entonces la costumbre de tomar este alimento se ha expandido por todo el mundo. También en casa viendo una película o un partido de fútbol, las palomitas de maíz son uno de los aperitivos más consumidos.

- ¿En qué país ya se tomaban palomitas desde 1913?
- ¿Qué decidió lanzar Jim Vicary en los años 50?
- ¿Dónde se insertaban los mensajes?
- ¿Qué consecuencia trajo el aumento de su consumo?
- ¿Las palomitas se toman solo en el cine?
- Puesta en común: toda la clase coteja las respuestas correctas.

Fase 3: El cartel de una película

- Objetivos:
 - Reconocer en el cartel de una película famosa y los vocablos referidos al cine.
 - Expresar gustos y preferencias personales.
- Actividades: Mostrar el cartel de una película taquillera y hacer preguntas utilizando el vocabulario concerniente al cine: ¿Quién es el personaje principal? ¿Quiénes son los personajes secundarios? ¿Quién es el bueno/malo de la película? ¿Quién es el productor? ¿Quién es el director?

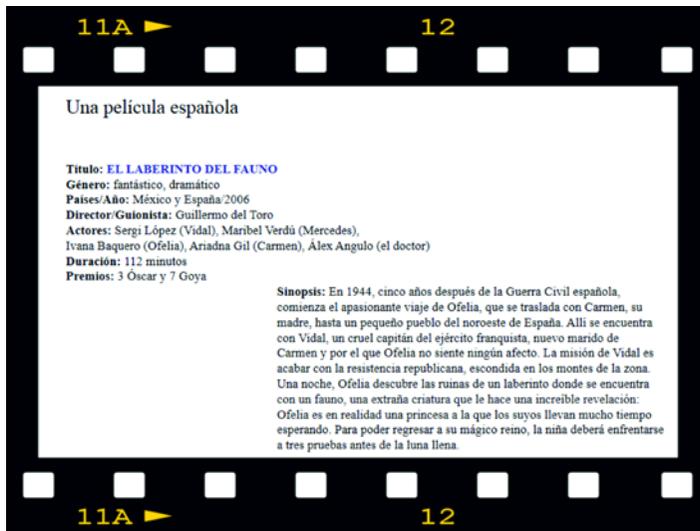
Colocar carteles de diferentes géneros cinematográficos. Poner una imagen reconocible para que cada estudiante la describa y acierte el género al que se refiere. Posteriormente, debajo de cada imagen aparecerá el género correcto de la película.

Fase 4: Una película española

- Objetivo: Realizar la ficha informativa de una película aportando datos de interés personal.
- Actividad: Presentar las imágenes de la película *El laberinto del fauno*

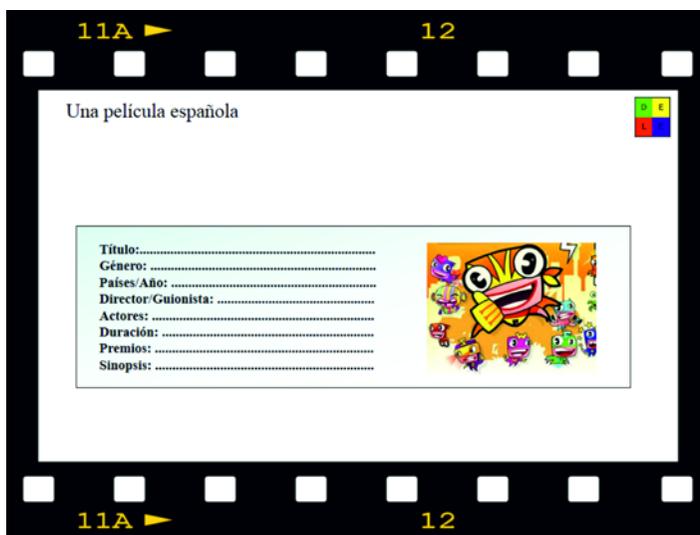
Hacer preguntas sobre el posible argumento: ¿cuál es el tema de la película? ¿quién es el personaje principal? ¿y los secundarios? ¿qué le ha dicho el fauno a la niña? ¿y el doctor a su paciente? ¿por qué llora la niña? ¿quién es el bueno y/o malo de la película?

Después de haber formulado hipótesis sobre la trama de la película, se leerá la ficha que contiene información sobre la cinta.



Hacer preguntas sobre los gustos y preferencias de los estudiantes: película, actor/actriz, género preferido, última película vista, argumento, personajes, etc.

En parejas los estudiantes escogerán una película que hayan visto y les haya gustado a ambos y crearán una ficha similar a la leída anteriormente.



Al final, cada grupo presentará su ficha a los demás y se hará una puesta en común para saber cuál es la película más popular en la clase.

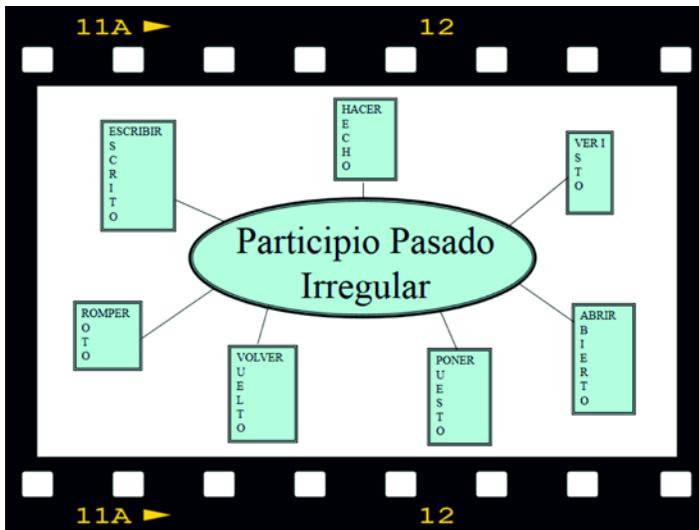
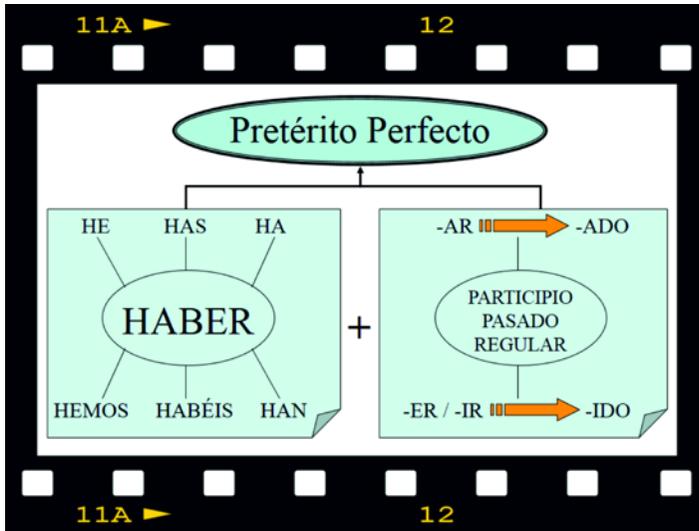
Fase 5: El laberinto del fauno

- Objetivos:
 - Reconocer los tiempos verbales del pasado a partir de un vídeo.
 - Elaborar un pequeño texto con la información obtenida.
- Actividades: El inicio de la película “El laberinto del Fauno” será el punto de partida para introducir el repaso de los tiempos del pasado: verbos regulares e irregulares, uso y contraste¹.

Después de ver el inicio de la película, preguntamos si han reconocido los tiempos verbales escuchados y si recuerdan cómo, cuándo y por qué se utilizan.

Comenzamos el repaso del pretérito perfecto, utilizando los siguientes esquemas:

¹ Enlace para visualizarlo: “Trecho de O Labirinto do Fauno”, Youtube Google Company, última consulta 17 de julio de 2014, http://www.youtube.com/watch?v=wY_h0PTX7bA.



Luego, se elaborarán las siguientes actividades:

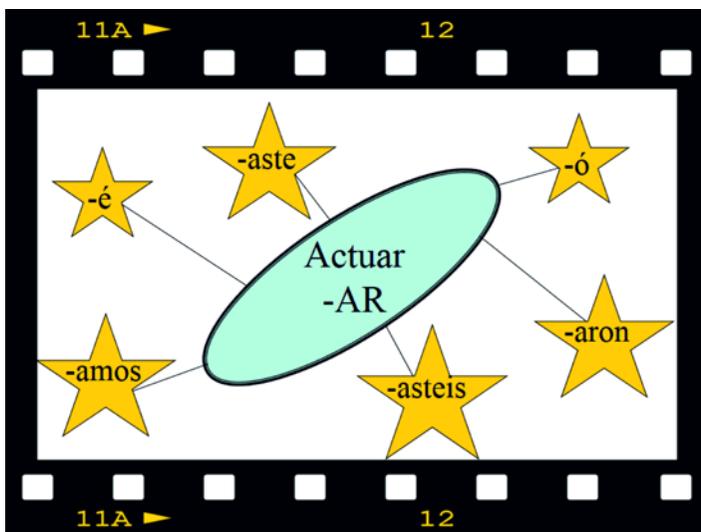
- 1- Completa el texto utilizando los siguientes verbos en pretérito perfecto.
¡Atención! No puedes repetir los verbos dos veces.

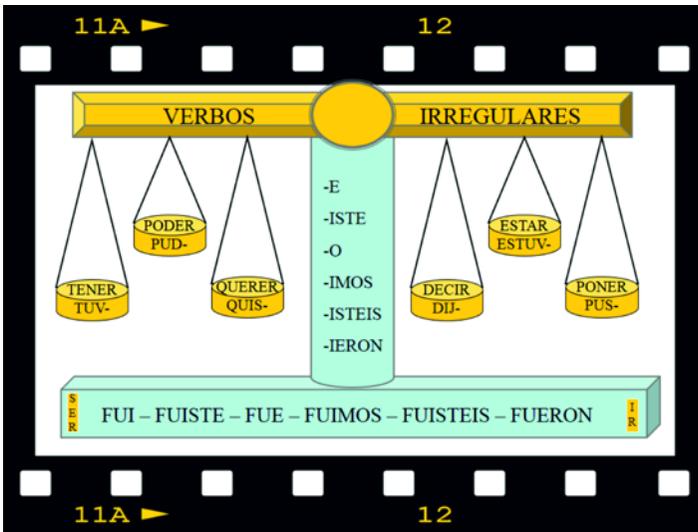
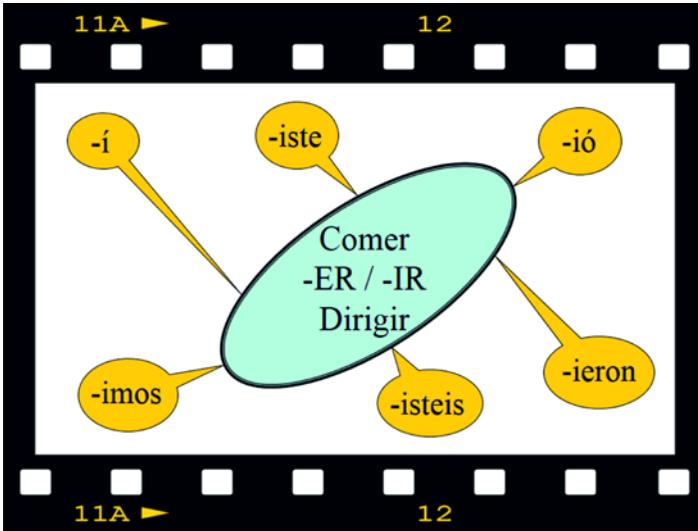
QUEDARSE – IR – SALIR – DESAYUNAR – ESCRIBIR – DEJAR

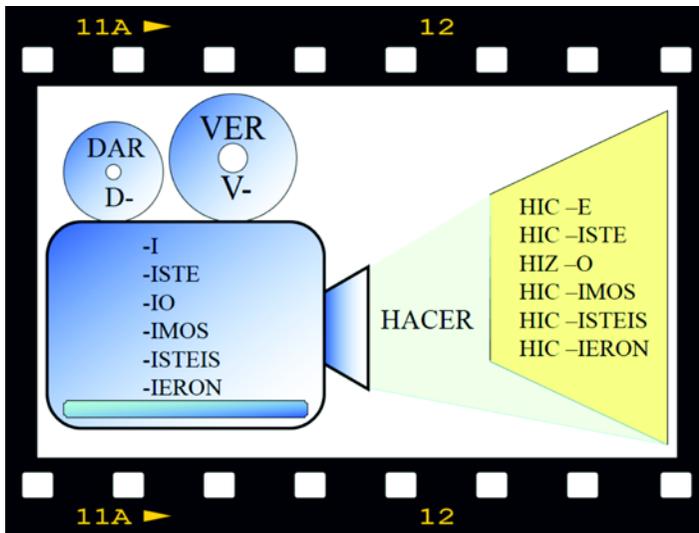
Esta mañana Inés.....(1)..... a las 7 en punto.(2)..... una nota a su madre y la(3)..... encima de la mesa. Después.....(4)..... de casa y(5)..... a la biblioteca. Allí.....(6)..... toda la tarde.

- 2- Ordena las frases:
- a. ¿ / las / comprado / ya / ? / entradas / has
.....
 - b. ido / cine / ? / vez / habéis / ¿ / alguna / al / plaza
.....
 - c. estrenado / noche / se / esta / ha / película / "Malefica" / la
.....
 - d. Cruz / actuado / juntas / han / nunca / López / en / Penélope / Jennifer / y
.....
 - e. actor / calle / hoy / famoso / he / por / visto / la / un
.....

Repaso del pretérito indefinido:







Actividades de repaso:

Lee las frases, busca el verbo correcto y conjúgalo en pretérito indefinido.
Coloca las respuestas en el crucigrama.

1. Escribe el siguiente texto (30-40 palabras).

El fin de semana pasado fuiste a ver una peli con tus amigos. Deja un comentario sobre el cine, la película y los actores en el blog de cinéfilos de la escuela.

11A ▶ 12

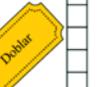
2. Lee las frases, busca el verbo correcto y conjúgalo en pretérito indefinido.
Coloca las respuestas en el crucigrama.





- Elijah Wood _____ "El señor de los anillos".
- "La vida es bella" la _____ en Italia.
- Felipe, ¿me _____ la banda sonora de "Futbolín"?
- Ayer Begoña y yo _____ una peli en español. _____ muy divertido.
- Rocío, María, ¿qué día _____ el video en clase? ¡Me lo _____!



11A ▶ 12

Repaso del pretérito imperfecto:

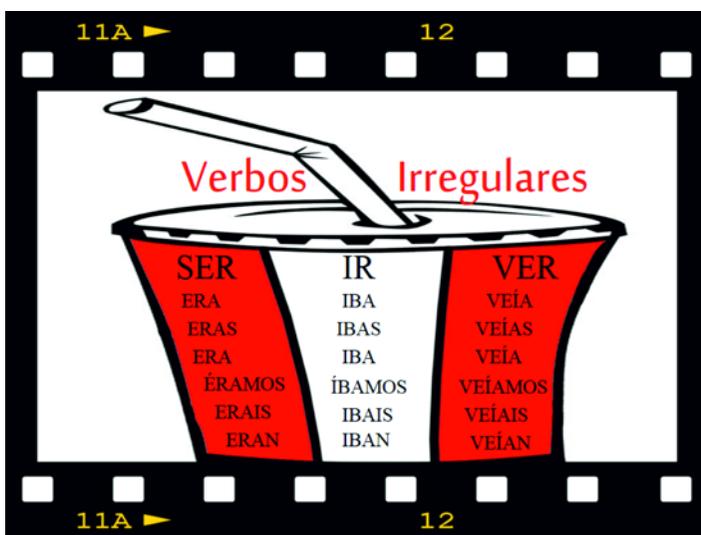
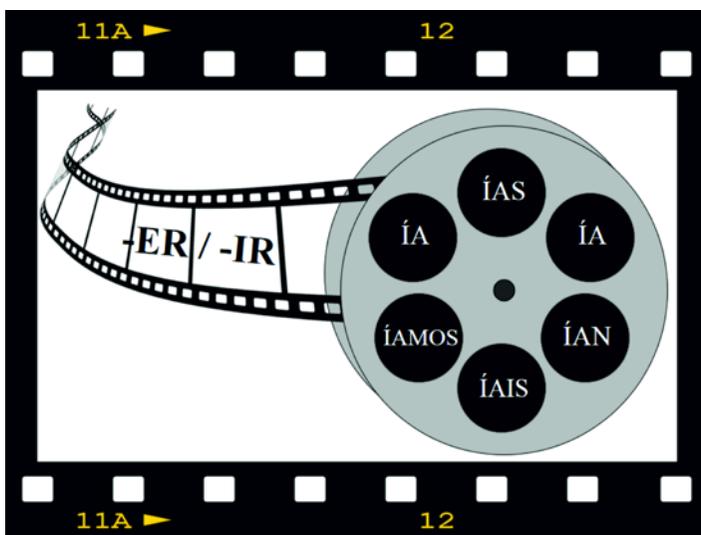
11A ▶ 12

FILMAR

-AR

-ABA	-ÁBAMOS
-ABAS	-ABAIS
-ABA	-ABAN

11A ▶ 12



Ejercicios gramaticales:

1- Margarita le escribe a Clara contándole algunos recuerdos de su infancia, pero comete varios errores: ¡Corrígelos!

Cuando ero pequeña, mis padres y yo vivéramos en una casa en las afueras de la ciudad. La casa no me gustava mucho pero me encantaba el barrio: aveva un parche muy grandes y bonito. Todas las tardes, jugaba con mis amigos y comíais un helado cuando hacías calor. Ahora vivía en otro barrio, pero todos los viernes visita a la pandilla.

Ejercicios de contraste entre los tiempos verbales estudiados:

1- Escoge, para cada verbo, la forma adecuada del Imperfecto o del Indefinido².

El otro día (nosotros, salir) del cine cuando, de pronto, un señor con un aspecto muy raro (acercarse) a nosotros y (empezar) a cantarnos una canción en una lengua muy extraña. Nosotros no (entender) nada y no (saber) qué hacer. (él, estar) cantando así dos o tres minutos, y cuando ya (él, irse) (llegar) una ambulancia y se lo (él, llevar).

2- Elige la opción correcta entre el pretérito indefinido y pretérito perfecto.³

1. En aquél momento mi amiga Luisa me ha aconsejado / aconsejó bien.
2. Esta mañana me ha llamado / llamó Ramón.
3. Mi tío Tomás nos ha invitado / invitó hoy a tomar un helado.
4. El año pasado no hemos comprado / compramos tu regalo en el bazar.
5. No habéis ordenado / ordenasteis vuestra habitación todavía.
6. ¿Te has olvidado / olvidaste de enviar las invitaciones para la fiesta del domingo?
7. Ha estudiado / Estudió chino toda la vida pero no lo sabe muy bien.
8. Ayer por la tarde te he esperado / esperé dos horas.
9. Hemos empezado / Empezamos a correr cuando encontramos a Javier llorando.
10. Amparo ha viajado / viajó a Hispanoamérica varias veces.

Después de repasar las conjugaciones verbales y haber realizado la batería de ejercicios propuesta, los estudiantes se dividirán en cinco grupos para elaborar un pequeño párrafo que dé final al cuento que han escuchado y visto en el vídeo de la película “El laberinto del

² Ejercicio extraído de AA.VV., *Gramática básica*, 142.

³ Ejercicio extraído de Benavente Ferrera y Boscaini, *Muy Rico 2*, 59.

fauno". El texto escrito por cada grupo será comparado con el verdadero final de la historia que se descubrirá después de ver la película o haciéndoles ver la parte final.

Para crear el párrafo final podrán utilizar las siguientes frases:

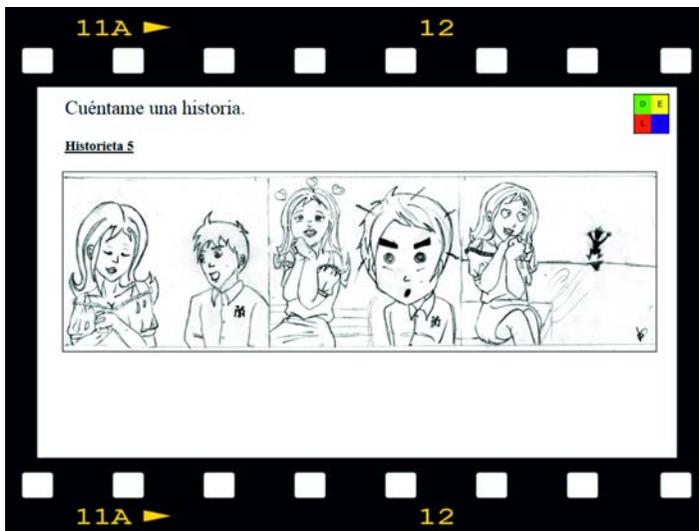
Y la princesa un día volvió...
Pero el mundo seguía girando...
Apareció un príncipe en su reino...
En cambio, todo siguió igual...
Una noche de luna llena...

Fase 6: Cuéntame una historia

- Objetivo: Elaborar un pequeño cuento oral utilizando los tiempos verbales del pasado.
- Actividades: El estudiante describirá algunos elementos o personajes de las viñetas que se le proporcionarán. Luego el profesor preguntará sobre lo que pasa en cada una de ellas y, por último, pedirá que se cuente la historia completa⁴.

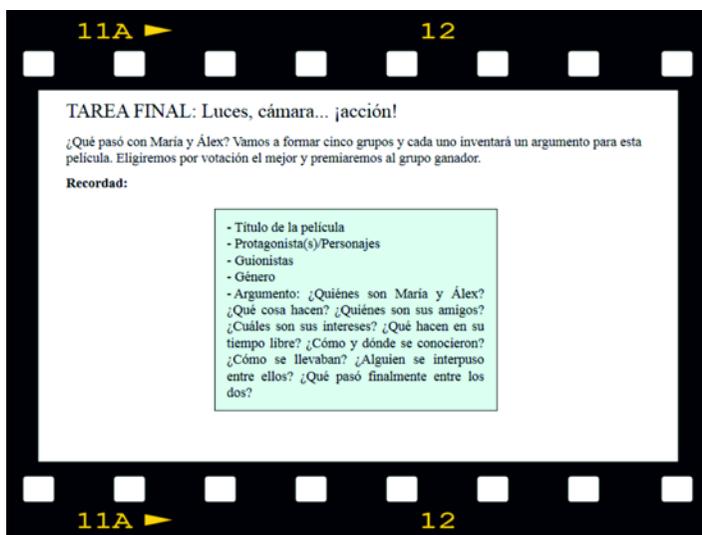


⁴ Dibujos realizados por Pietro Piferi.



Fase 7: Tarea final «Luces, cámara... ¡acción!»

- Objetivo: Inventar la trama de una película.
- Actividades: Mirar el tráiler de una película en: <http://www.youtube.com/watch?v=5qrhnfSRV8c>.
- Se formarán grupos de cinco estudiantes que inventarán el título, los personajes y la trama del tráiler. Luego presentarán sus textos a la clase y el grupo más votado, al final será premiado.



Bibliografía y webgrafía (última consulta 15 de mayo de 2015)

- AA.VV, *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español*. Barcelona: Difusión, 2009.
- AA.VV, *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión, 2011.
- BALBONI, PAOLO E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet, 2002.
- BENAVENTE FERRERA SUSANA, Y GLORIA BOSCAINI, *Muy Rico 2" Método de español para italianos*. Torino: Loescher, 2009.
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm.
- INSTITUTO CERVANTES, "DELE: Diplomas de Español como Lengua Extranjera", <http://diplomas.cervantes.es/>.
- INSTITUTO CERVANTES, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva/Instituto Cervantes, 2006, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm.

KRASHEN, STEPHEN D., *Principales and practice in second languages acquisition*. New York: Pergamon Press Inc., 1982.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.

SÁEZ GONZÁLEZ, CARMEN, *¡Es Genial 3! Curso de español para alumnos italianos*. Milano-Torino: Lang Edizioni, 2011.

SORIA, MARÍA PILAR, DANIEL SÁNCHEZ, Y MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ, *Las claves del nuevo DELE A2*. Barcelona: Difusión, 2011.

Diccionarios

Diccionario Clave. Diccionario de uso del español actual. Milano: Hoepli, 2012.

Diccionario online de sinónimos. www.sinonimos.com.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario online de la Real Academia Española*, www.rae.es.

Películas

ANTÁRTIDA PRODUCCIONES, *Energía 3D*, tráiler. Dirigido por J.A. Durán. España, 2011.

ESTUDIOS PICASSO, ESPERANTO FILMOJ, TEQUILA GANG, TELECINCO, OMM, SENTENTIA ENTERTAINMENT, *El Laberinto del Fauno*. Dirigido por Guillermo del Toro. España, México, Estados Unidos, 2006.

Audio

NEGRO, MICHELE, Y MARTA SANZ MANZANEDO, "Historia de las palomitas". CD audio en *La mesa redonda*. Milano: Trevisini Editore, 2012.

Imágenes

Historieta 1, 2, 3, 4 y 5 creadas por Pietro Piferi.

De viaje a Barcelona para conocer la obra de Gaudí y Dalí

Roberta Napolitano

Objetivos y enfoque de la propuesta didáctica

Con este trabajo se pretenden trabajar los contenidos lingüístico-comunicativos necesarios para narrar acontecimientos pasados y para comprender y escribir biografías. Al mismo tiempo, se incluyen contenidos culturales mediante la presentación de algunos aspectos de la biografía y de la obra de Antoni Gaudí y Salvador Dalí. La sesión de trabajo se desarrolla en tres etapas: una fase de precalentamiento, una práctica controlada y una práctica libre, que finaliza con el desarrollo de una tarea final, que consiste en la redacción de la biografía de un compañero. La duración aproximada sería de cuatro a seis horas, según convenga, con lo cual se podría dividir el trabajo en dos distintas sesiones. Materiales como fotocopias y fotos serán entregados por el profesor, el cual explotará recursos como la pizarra digital interactiva, el ordenador y una conexión a Internet. El enfoque adoptado es de tipo comunicativo y humanístico afectivo¹. Además, en la secuenciación didáctica se integra el componente lúdico, con el fin de involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje de forma eficaz y divertida.

Los destinatarios son alumnos del segundo año del *Liceo Lingüístico* que están cursando un nivel de lengua A2, por lo tanto cuando presentamos esta propuesta nuestros estudiantes ya conocen el pretérito perfecto. En esta ocasión, se introducirá, pues, la morfología y los usos del

¹ Arnold Morgan, *La dimensión afectiva*.

pretérito indefinido, así como los marcadores temporales que se le asocian. Por último, se trabajarán algunas estrategias de escritura, como el uso correcto de los conectores textuales, con el propósito de mejorar la competencia discursiva de los aprendices. Al mismo tiempo que se desarrolla la competencia gramatical, la competencia comunicativa y la competencia socio-pragmática, con esta propuesta didáctica se pretende estimular la conciencia intercultural y las destrezas sociales de los estudiantes. Para ello, se proponen actividades interactivas y concretas con la finalidad de que los alumnos aprendan a desenvolverse en un contexto de vida real. Además, partiendo del convencimiento de que el proceso de aprendizaje sólo se activa ante la curiosidad, la necesidad y el deseo, se proponen actividades que, explotando distintos canales sensoriales y considerando los diferentes estilos de aprendizaje, solamente ponen en marcha procesos auténticos, activos y personalizados, consiguiendo involucrar a todo tipo de estudiante.

Fase motivacional. Durante esta primera fase, definida también de arranque, se pretende motivar² y despertar la curiosidad de los aprendices. Por eso se explota el canal visual, con el fin de atraer de manera eficaz su atención y captar su interés. Se anima a los alumnos a que describan lo que ven y a que intenten reconocer los lugares de las fotografías que se van a enseñar. A continuación se les muestran algunas fotos que representan sitios característicos de Barcelona y se les pregunta si conocen la ciudad o si pueden reconocer algunos de los edificios reproducidos; al mismo tiempo se podrá repasar de forma rápida el vocabulario de la ciudad.

Práctica controlada

Se proyectan o se entregan más fotografías de Barcelona. En esta ocasión se presenta *Parque Güell*, obra de Antoni Gaudí y se les pregunta a los alumnos si alguien conoce este parque y si saben quién lo proyectó. Se vuelven a mostrar las imágenes de la *Sagrada Família* y de *Casa Milà*, explicando que se trata de tres obras del mismo arquitecto.

² Gardner define la motivación como: «the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity». Gardner, *Social Psychology*, 10.

Después de preguntar rápidamente por las impresiones de la clase acerca de la obra de Gaudí, se les entrega la siguiente biografía del artista, para que la lean.

ANTONI GAUDÍ

Antonio Gaudí nació cerca de Reus en el año 1852. A los quince años publicó algunos dibujos en una revista escolar y en 1873 empezó los estudios de arquitectura en Barcelona, que terminó en 1878. Aquel mismo año, don Eusebio Güell, mecenas que más tarde le estimuló en su labor artística, descubrió algunos trabajos suyos en la Exposición Universal de París.

Gaudí era una persona muy religiosa y en 1883 aceptó continuar las obras del templo de la Sagrada Familia, comenzada dos años antes. En el año 1900 empezó el proyecto del parque Güell y, en 1904, el de la Casa Milà. En los últimos años se dedicó enteramente a la construcción de la Sagrada Familia. Sin embargo, el día 7 de junio de 1926 fue atropellado por un tranvía y murió tres días más tarde, sin haber terminado su obra más importante.

Tras su muerte Gaudí cayó en un relativo olvido, siendo su obra considerada por la crítica internacional por barroca y demasiado fantasiosa. En su tierra natal fue igualmente menospreciado por la nueva corriente que sustituyó al modernismo, el novecentismo, estilo que retornaba a los cánones clásicos, así que la figura de este famoso arquitecto comenzó a ser reivindicada solamente en los años cincuenta, por parte del pintor Salvador Dalí.³

A continuación, cada estudiante tendrá que preparar cuatro preguntas sobre la vida de Gaudí y luego formularlas oralmente a su compañero. Sin embargo, antes de empezar esta actividad, se pide a los alumnos que vuelvan a leer la biografía, esta vez subrayando todos los verbos en pasado y buscando sus infinitivos, y que luego intenten hacer hipótesis sobre la formación de la tercera persona singular del pretérito indefinido. A partir de las formas verbales presentes en el texto, el profesor estimula la reflexión lingüística de los estudiantes. Luego, apunta en la pizarra las formas regulares del pretérito indefinido de tercera persona de singular, explicando y sistematizando su formación. Sucesivamente, para que el alumnado se oriente mejor en

³ Este texto ha sido adaptado a partir de las biografías del artista contenidas respectivamente en el sitio web *Biografías y Vidas*, última consulta 9 de marzo de 2015, <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gaudi.htm> y en Borobio Carrera, *Nuevo Ele 2*, 86.

la tarea, se les explica que este es el pasado que tienen que emplear para la actividad siguiente. Se pueden también sugerir algunas preguntas sobre el artista como por ejemplo: *¿Cuándo nació Gaudí? ¿Cuándo se licenció? ¿En qué año Gaudí empezó el Parque Güell?* Además, se les dice que las preguntas deben referirse a hechos concretos de la biografía del arquitecto. Finalmente, se pide que se fijen en los marcadores temporales que aparecen en el texto y, después de la puesta en común, se les entrega una ficha con los marcadores temporales más frecuentes.

Se sigue ahora con otra actividad, que pretende tanto fomentar la interacción oral como mantener la motivación de los estudiantes a través de un tema divertido, los viajes, y el trabajo en pareja. El objetivo lingüístico es presentar las demás personas del pretérito indefinido de los verbos regulares y de algunos de los irregulares más comunes (*hacer, ser, tener que, querer, sacar, llegar*). Para empezar, se entregan unas fotografías que representan algunos momentos importantes de la vida de Marta, una chica de Barcelona.

En parejas, los alumnos tienen que observar las fotos e intentar describir lo que ven, imaginando también por qué los momentos fotografiados fueron tan importantes para ella. Después de comentar las fotos, se comprueban las soluciones mediante un texto extraído del blog personal de Marta.

Esta foto la he puesto porque retrata mi viaje a Costa Rica. Me **fui** allí de vacaciones hace 3 años y como **nos quedamos** más de un mes, **viajé** mucho por el país, visitando distintas playas y volcanes junto a mis amigos. ¡Lo **pasamos** fenomenal!

Esta es la Tour Eiffel, esta foto la **saqué** cuando yo y mi familia **fuimos** de vacaciones allí. **Nos quedamos** en París por diez días y nos alojamos en un hotel de cinco estrellas. Mis padres **quisieron** ir allí para ver museos. Mi hermano y yo **aprovechamos** la ocasión para apuntarnos a un curso de francés. ¡**Fueron** unas vacaciones geniales!

Esta foto me recuerda mi estancia en Londres, donde me **trasladé** en 2008. Cuando **llegué, tuve que** aprender inglés para poder encontrar trabajo y al principio no **fue** tan fácil. Sin embargo, después de una semanas, la vida allí **empezó** a gustarme y también **hice** nuevas amistades. ¡Mi experiencia en Inglaterra **fue** inolvidable!

Sacamos esta foto en México, cerca de Oaxaca, un día en el que yo y mi novio **fuimos** a ver las pirámides mayas. Durante aquellas vacaciones **recorrimos** casi todo el estado de Oaxaca y **visitamos** muchos lugares representativos que nos **encantaron**.

En esta última foto salgo yo: ¡mi primera vez en parapente!. **Empecé** hace cinco años y desde entonces nunca lo he dejado.

Sucesivamente, se pide a los alumnos que vuelvan a leer la página del blog, que busquen el infinitivo de cada uno de los verbos en pasado y que intenten formular hipótesis sobre cómo se forman las distintas personas. Luego, se les entrega una ficha gramatical para presentarles la forma del pretérito indefinido regular. A continuación, para empezar a practicar la primera persona del singular, el profesor pide que cada estudiante piense en tres lugares importantes para él y que explique a su compañero el porqué de su elección usando el pretérito indefinido cuando posible. El profesor puede poner un ejemplo para orientar a la clase en el desarrollo de la tarea, por ejemplo hablando de un viaje o de una estancia en el extranjero que haya sido inolvidable para él: *Para mí Madrid es un lugar importante porque viví allí durante los años de la universidad, desde 1990 hasta 1995*. En esta etapa, los estudiantes deberían empezar a familiarizarse sobre todo con las formas regulares, que seguirán practicando a lo largo de las sesiones.

A continuación se introduce el cuadro *La persistencia de la memoria* (1931), de Salvador Dalí, y se pregunta a la clase si alguien lo conoce. En esta actividad, creada para el desarrollo de la expresión e interacción oral, se pide a los alumnos que, en parejas, se fijen en algunos detalles de la pintura y los describan, intentando también dar un título al cuadro. Luego, se presenta brevemente la figura de Salvador Dalí, pintor surrealista de fama internacional. Posteriormente, se les muestran otros cuadros del artista y se les pide que, en parejas, busquen el título de cada uno de ellos en un listado que se les proporciona.



Fig. 1. Fragmento de *La persistencia de la memoria*. Para ver la imagen completa consulte el enlace *Settemuse.it*, última consulta 9 de marzo de 2015, http://www.settemuse.it/pittori_scultori_europei/dali/1931_001_persistenza_della_memoria.jpg.



Fig. 2. Fragmento de *Mujer con cabeza de rosas*. Para ver la imagen completa consulte el enlace *Settemuse.it*, última consulta 9 de marzo de 2015, http://www.settemuse.it/pittori_sculptori_europei/dali/1935_004_donna_con_testa_di_rose.jpg.



Fig. 3. Fragmento de *Jirafa en llamas*. Para ver la imagen completa consulte el enlace *Settemuse.it*, última consulta 9 de marzo de 2015, http://www.settemuse.it/pittori_sculptori_europei/dali/1936_006_giraffa_in_fiamme.jpg.



Fig. 4. Fragmento de *La cara de la guerra*. Para ver la imagen completa consulte el enlace *Settemuse.it*, última consulta 9 de marzo de 2015, http://www.settemuse.it/pittori_scul-tori_europei/dali/1940_002_il_volto_della_guerra.jpg.



Fig.5. Fragmento de *Cannibalismo de otoño*. Para ver la imagen completa consulte el enlace *Settemuse.it*, última consulta 9 de marzo de 2015, http://www.settemuse.it/pittori_scul-tori_europei/dali/1936_001_cannibalismo%20di_autunno.jpg.



Fig. 6. Fragmento de *Dalí levantando la piel del mar Mediterráneo para enseñar a Gala el nacimiento de Venus*. Para ver la imagen completa consulte el enlace *Settemuse.it*, última consulta 9 de marzo de 2015, http://www.settemuse.it/pittori_sculptori_europei/dali/1977_005_dal%C3%AC_solleva_il_bordo_del_mare_per_mostrare_nascita_venere.jpg.

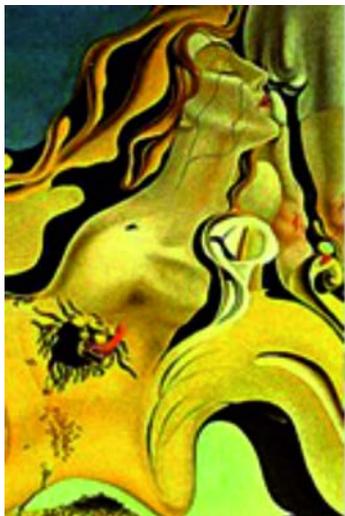


Fig. 7. Fragmento de *El gran masturbador*. Para ver la imagen completa consulte el enlace *Settemuse.it*, última consulta 9 de marzo de 2015, http://www.settemuse.it/pittori_sculptori_europei/dali/1929_001_il_grande_masturbatore.jpg.

- a) *La cara de la guerra* (1940)
- b) *Canibalismo de otoño* (1936)
- c) *Jirafa en llamas* (1936-1937)
- d) *Dalí levantando la piel del mar Mediterráneo para enseñar a Gala el nacimiento de Venus* (1977)
- e) *El gran masturbador* (1929)
- f) *Mujer con cabeza de rosas* (1935)

Con esta actividad se pretende preparar a los alumnos para la siguiente tarea, que se propone a la clase de forma lúdica. Se trata de la reconstrucción de una breve biografía⁴ de Dalí que se entregará a la clase en fragmentos, desordenada, junto a una serie de fechas sueltas: 1904, 1916, 1922, 1926, 1929, 1930, 1931, 1935, 1936, 1940, 1949, 1969, 1978, 1989.

Pasa una temporada en las afueras de Figueres, en la finca el Molí de la Torre, propiedad de la familia Pichot - familia de intelectuales y artistas - donde descubre el impresionismo. Pichot vive en París y es amigo de muchos artistas incluyendo Pablo Picasso. Es el mentor de Dalí y es él que persuade al padre del artista para que le permita a su hijo inscribirse en la Academia de Arte de San Fernando en Madrid. El padre le impone, como condición para ser pintor, ir a estudiar a Madrid, a la escuela de Bellas Artes, para obtener un título de profesor. Dalí lo acepta.

Éditions Surréalistes publica su libro *La Conquête de l'irrationnel* (La conquista de lo irracional). Pinta *Mujer con cabeza de rosas*.

Nace el 11 de mayo en Figueres (Girona). Hijo del matrimonio compuesto por el notario Salvador Dalí Cusí y Felipa Domènech Ferrés.

⁴ Esta biografía ha sido redactada a partir de la información contenida en la página web *Fundación Gala - Salvador Dalí*, última consulta 9 de marzo de 2015, <http://www.salvador-dali.org/>.

Viaja de nuevo a París y a través de Joan Miró entra en contacto con el grupo de los surrealistas encabezado por André Breton. Se proyecta la película *Un chien andalou* (Un perro andaluz), fruto de su colaboración con Luis Buñuel. Pasa el verano en Cadaqués, donde conoce a Gala, con la que se casaría más allá. Pinta *El gran masturbador*.

En las décadas de 1960 y 1970 aumenta el interés del pintor por la ciencia y la holografía, que le ofrecen nuevas perspectivas en su constante búsqueda del dominio de las imágenes tridimensionales. Dalí estudia y utiliza las posibilidades de los nuevos descubrimientos científicos, sobre todo aquellos relacionados con la tercera dimensión.

Realiza su primera exposición individual en la Galerie Pierre Colle de París donde expone su obra *La persistencia de la memoria*. Participa en la primera exposición surrealista en los Estados Unidos que tiene lugar en el Wadsworth Atheneum de Hartford.

Participa en la exposición "Fantastic Art Dada Surrealism" en el MOMA de Nueva York. En la Julien Levy Gallery de Nueva York se celebra su tercera exposición individual. Pinta *Canibalismo de otoño*.

Con la incursión de las tropas alemanas a Burdeos, el matrimonio Dalí se traslada a vivir a Estados Unidos, donde permanecen hasta 1948. Pinta *La cara de la guerra*.

Muere en Figueres el 23 de enero de 1989.

A finales de la década de 1940 empieza su etapa mística y nuclear, cuyo corpus expone en su *Manifeste Mystique* caracterizada por el tratamiento de temas religiosos y de aquellos relacionados con los avances científicos de la época.

En Madrid asiste a la Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado y vive en la Residencia de Estudiantes, donde entabla amistad con un grupo de jóvenes que con el tiempo se convierten en destacadas personalidades intelectuales y artísticas, como Luis Buñuel y Federico García Lorca.

Participa en varias exposiciones en Madrid y Barcelona. Realiza su primer viaje a París, ciudad en la que conoce a Picasso.

Se estrena *L'Âge d'or* (La edad de oro), segunda película realizada en colaboración con Buñuel. A principios de la década de los treinta, Dalí halla su propio estilo, su particular lenguaje y forma de expresión.

Presenta en el Guggenheim Museum de Nueva York su pintura Dalí levantando la piel del mar Mediterráneo para enseñar a Gala el nacimiento de Venus.

Para ordenar el texto en el menor tiempo posible, los estudiantes tendrán que recordar la información aprendida mediante la visualización de los cuadros y fechas relacionadas. El desarrollo de la tarea involucra a todos los miembros del grupo que deberán analizar, seleccionar y ordenar la biografía, asociando cada fragmento a una de las fechas proporcionadas. Para llevar a cabo la tarea común, todos los componentes del grupo tienen que discutir y compartir ideas hasta llegar a la negociación y síntesis de los resultados obtenidos. De ese modo se fomenta un tipo de aprendizaje cooperativo y pragmático. Es importante recalcar que, al pedirles que se coordinen con los compañeros para solucionar un problema concreto en un contexto de trabajo auténtico, se consigue mejorar las destrezas sociales de los alumnos *a través de y en* el idioma extranjero.

Posteriormente se procede a la puesta en común de los resultados, que se comprueban en plenaria después de entregar a la clase la biografía de Dalí ordenada correctamente. Sin embargo, hay que subrayar que la biografía que se les presenta en este momento es una actividad para rellenar huecos, donde los alumnos tendrán que conjugar los verbos que están entre paréntesis en pretérito indefinido. Por lo tanto, con esta actividad se pretende no sólo enseñar el orden correcto de la biografía, sino también trabajar la forma del pretérito indefinido. En el texto también aparecen, en negrita, algunos verbos irregulares que todavía no se han presentado en clase y que pueden dar pie a una posterior introducción de las formas irregulares. En caso contrario, también se pueden reformular las frases y sustituirlos por otras formas regulares. O, mejor aún, se puede dar el texto con esas formas verbales irregulares conjugadas, de modo que se propicie la reflexión y la introducción de los nuevos contenidos gramaticales al final de la sesión o en una sesión posterior.

Se presenta a continuación la actividad propuesta⁵:

1904

Salvador Dalí (nacer) _____ el 11 de mayo en Figueres (Girona), hijo del matrimonio compuesto por el notario Salvador Dalí Cusí y Felipa Domènech Ferrés.

1916

(Pasar) _____ una temporada en las afueras de Figueres, en la finca el Molí de la Torre, propiedad de la familia Pichot - familia de intelectuales y artistas - donde (descubrir) _____ el impresionismo. Pichot (vivir) _____ en París y era amigo de muchos artistas incluyendo Pablo Picasso. (**Ser**) _____ el mentor de Dalí y (**ser**) _____ él que (persuadir) _____ al padre del artista para que le permitiera a su hijo inscribirse en la Academia de Arte de San Fernando en Madrid. El padre le (**imponer**) _____ como condición para ser pintor, ir a estudiar a Madrid, a la escuela de Bellas Artes, para obtener un título de profesor. Dalí lo (aceptar) _____

1922

En Madrid (asistir) _____ a la Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado y (vivir) _____ en la Residencia de Estudiantes, donde (entablar) _____ amistad con un grupo de jóvenes que con el tiempo (**convertirse**) _____ en destacadas personalidades intelectuales y artísticas, como Luis Buñuel y Federico García Lorca.

1926

(Participar) _____ en varias exposiciones en Madrid y Barcelona. (Realizar) _____ su primer viaje a París, ciudad en la que (conocer) _____ a Picasso.

1929

(Viajar) _____ de nuevo a París y a través de Joan Miró (entrar) _____ en contacto con el grupo de los surrealistas encabezado por André Breton. (Proyectarse) _____ la película *Un chien andalou* (Un perro andaluz), fruto de su colaboración con Luis Buñuel. (Pasar) _____ el verano en Cadaqués, donde (conocer) _____ a Gala, con la que se casaría más allá. (Pintar) _____ *El gran masturbador*.

⁵ Este texto ha sido redactado a partir de la información contenida en la página web *Fundación Gala - Salvador Dalí*, última consulta 9 de marzo de 2015, <http://www.salvador-dali.org/>.

1930

(Estrenarse) _____ *L'Âge d'or* (La edad de oro), segunda película realizada en colaboración con Buñuel. A principios de la década de los treinta, Dalí (hallar) _____ su propio estilo, su particular lenguaje y forma de expresión.

1931

(Realizar) _____ su primera exposición individual en la Galerie Pierre Colle de París donde (**exponer**) _____ su obra *La persistencia de la memoria*. (Participar) _____ en la primera exposición surrealista en los Estados Unidos que (**tener**) _____ lugar en el Wadsworth Atheneum de Hartford.

1935

Éditions Surréalistes (publicar) _____ su libro *La Conquête de l'irrationnel* (La conquista de lo irracional). (Pintar) _____ *Mujer con cabeza de rosas*.

1936

(Participar) _____ en la exposición "Fantastic Art Dada Surrealism" en el MOMA de Nueva York. En la Julien Levy Gallery de Nueva York (celebrarse) _____ su tercera exposición individual. (Pintar) _____ *Canibalismo de otoño*.

1940

Con la incursión de las tropas alemanas a Burdeos, el matrimonio Dalí (trasladarse) _____ a vivir a Estados Unidos, donde (permanecer) _____ hasta 1948. (Pintar) _____ *La cara de la guerra*.

1949

A finales de la década de 1940 (empezar) _____ su etapa mística y nuclear, cuyo corpus (**exponer**) _____ en su *Manifeste Mystique*, caracterizada por el tratamiento de temas religiosos y de aquellos relacionados con los avances científicos de la época.

1969

En las décadas de 1960 y 1970 (aumentar) _____ el interés del pintor por la ciencia y la holografía, que le ofrecían nuevas perspectivas en su constante búsqueda del dominio de las imágenes tridimensionales. Dalí (estudiar) _____ y (utilizar) _____ las posibilidades de los nuevos descubrimientos científicos, sobre todo aquellos relacionados con la tercera dimensión.

1978

(Presentar) _____ en el Guggenheim Museum de Nueva York su pintura *Dalí levantando la piel del mar Mediterráneo para enseñar a Gala el nacimiento de Venus*.

1989

(Morir) _____ en Figueres el 23 de enero de 1989.

Al final de esta sesión, se proporcionan algunos enlaces de interés sobre la obra de Dalí, que se enumeran a continuación:

- Casa-museo Salvador Dalí de Portlligat:
http://www.salvador-dali.org/museus/casa-salvador-dali-portlligat/en_visita-virtual/.
- Teatre-Museu Dalí:
http://www.salvador-dali.org/museus/figueres/es_visita-virtual.html.
- Castillo Gala Dalí de Púbol:
http://www.salvador-dali.org/museus/pubol/es_visita-virtual.html.

Estos enlaces se pueden explotar según convenga y dependiendo del tiempo a disposición. En primer lugar, se podría proponer un rápido recorrido por la casa en Portlligat de Dalí y de su mujer Gala. Por ejemplo, los estudiantes podrían visitar el estudio del artista y las habitaciones de su mansión. El segundo enlace muestra, en cambio, algunas salas de su museo, así como algunas de sus obras. Por último, el tercero propone un itinerario a través del castillo de la pareja. Si el tiempo lo permite, se deberían realizar actividades que dirijan la visita de estos enlaces hacia un objetivo concreto, como por ejemplo, encontrar una información concreta (una fecha, un nombre, una obra) o información general (a través de preguntas de comprensión lectora o audiovisual o, simplemente, visual).

Práctica libre

Esta fase se desarrolla en otra sesión y permite a los estudiantes poner en práctica las estructuras aprendidas de forma más espontánea y autónoma. Para que puedan desarrollar la tarea final planeada, se les pide, en la sesión anterior, que traigan a clase algunas fotos y objetos que les recuerde o represente algo importante en su vida. Se empieza la clase proponiendo entonces una entrevista, donde los estudiantes tendrán que explicar el porqué de su elección a los compañeros que los vayan a entrevistar. Mediante esta actividad se entiende estimular la interacción oral y, al mismo tiempo, facilitar a los alumnos un espacio para la expresión de emociones y para la reflexión personal, intentando involucrarlos, de esta forma, mediante el aspecto intrapersonal.

Tras descubrir el significado de los “recuerdos” llevados a clase por el compañero, cada estudiante deberá seguir investigando, con el propósito de conocer seis momentos inolvidables de la vida del otro, incluyendo también momentos de su vida familiar. Durante la entrevista, para hablar de su biografía personal y familiar, los estudiantes emplearán la primera persona singular y plural, mientras que, para entrevistar al compañero, usarán la segunda singular y plural. La tarea final consiste en escribir una biografía sintética del compañero, bien ordenada cronológicamente y completa de fechas y detalles.

Sin embargo, antes de que los estudiantes empiecen la tarea, habrá que proporcionarles las herramientas necesarias para la escritura; por lo tanto, se les plantearán unas preguntas con el objetivo de que reflexionen acerca de algunos aspectos de la organización de un texto biográfico. En primera instancia, se les pregunta si conocen alguna estrategia para conseguir que la lectura del texto resulte más fluida y agradable. Al mismo tiempo, se les pide que se fijen en los tiempos verbales que piensan emplear y que enumeren expresiones de tiempo y vocabulario típicos para esta tipología de texto; luego se les entrega una ficha facilitadora con los principales conectores textuales y para guiarlos en la tarea se les pregunta sobre qué tipo de datos pueden buscar acerca del compañero. Si es necesario el profesor también pondrá algunos ejemplos: *¿Dónde nació tu compañero?*, *¿Dónde vivió?*, *¿Cuál fue el momento más divertido de su vida?*

Para contar una secuencia de acciones: primero, luego, después, más tarde, al final...

Para expresar una consecuencia: entonces, así que, por lo tanto, por eso...

Para introducir nuevos temas: además, así mismo...

Para introducir nuevos temas que pueden contradecir lo dicho anteriormente: sin embargo, no obstante...

Se empieza finalmente el taller de escritura: el profesor pasa por las mesas respondiendo a las preguntas de los estudiantes y controlando las distintas fases de su trabajo. El desarrollo de una tarea concreta en un contexto de aprendizaje auténtico fomenta la motivación de los alumnos y los involucra de forma activa y personalizada, haciendo que practiquen los contenidos aprendidos de forma más libre y autónoma.

Actividad de refuerzo

Para concluir la secuencia didáctica, se podría proponer una actividad lúdica a partir de las biografías producidas por los mismos estudiantes. Después de dividir la clase en grupos, se ponen todos los textos en una bolsita de plástico y se mezclan bien. Seguidamente se tira un dado para establecer quién va a empezar el juego y por turnos los estudiantes se levantan, cogen una de las biografías y la leen a la clase. Gana el punto quien adivine primero de quién habla el texto leído. Al final del juego, el profesor corrige los errores más importantes e inherentes al nivel y aclara eventuales dudas.

Bibliografía

- ARNOLD MORGAN, JANE, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.
- BOROBIO CARRERA, VIRGILIO, *Nuevo Ele 2: Libro del alumno*. Madrid: Ed. SM, 2001.
- GARDNER, ROBERT C., *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- PACHLER, NORBERT, Y ANA REDONDO, *A Practical Guide to Teaching Modern Foreign Languages in the Secondary School*. London: Routledge, 2006.

Así los vemos, así nos ven

Valentina Renzi

Introducción

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*¹ define la «competencia existencial² como el conjunto de «las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad»³ que influye en el aprendizaje de una lengua extranjera por constituir, potencialmente, un obstáculo o un importante refuerzo. Entre los ámbitos que forman parte del «conocimiento del mundo»⁴ el *MCER* introduce el «conocimiento sociocultural»⁵, es decir, aquellos conocimientos y destrezas que permiten al alumno desenvolverse en la dimensión social del uso de la lengua. «El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre "el mundo de origen" y el "mundo de la comunidad objeto de estudio" (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural»⁶, puntualiza el *MCER*.

La unidad didáctica que se presenta a continuación ha sido estructurada con el objetivo de favorecer el desarrollo de la competencia existencial y potenciar la consciencia intercultural del aprendiente de

¹ Consejo de Europa, *Marco común europeo*.

² *Ibid.*, 11.

³ *Ibid.*, 12.

⁴ *Ibid.*, 100.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*, 101.

español como lengua extranjera. Las actividades que articulan la secuencia, dirigidas a alumnos, jóvenes y adultos, cuya competencia lingüístico-comunicativa podría certificarse entre el nivel A2 y el B1 del *MCER*, están organizadas en fases para una sesión de dos horas aproximadamente. Las actividades propuestas intentan satisfacer los objetivos generales siguientes: modificar y orientar las actitudes del aprendiente con respecto a la lengua objeto de estudio, a la gente que la habla y a la cultura que representa; desarrollar un propio punto de vista con respecto a la aportación de la nueva cultura en el mundo del alumno; identificar eventuales prejuicios culturales e ideas estereotipadas y ayudar a superarlos. Los objetivos específicos se clasifican en objetivos lingüísticos: adquirir la pronunciación correcta de fonemas problemáticos, adquirir conciencia del fenómeno de los "falsos amigos", reducir la interferencia entre las dos lenguas; objetivos funcionales: expresar motivaciones, opiniones y preferencias; y objetivos socioculturales: conocer algunos trabalenguas, identificar casos de malentendidos lingüísticos. Las destrezas que se desarrollan son la comprensión de lectura, la expresión escrita y la expresión e interacción oral. A lo largo de la actividad se propondrán a los alumnos diferentes materiales de trabajo: un fragmento de texto periodístico, trabalenguas, material audiovisual en la red y fotocopias para la actividad de grupo. Las formas de agrupamiento para la realización de la misma serán: individual, en pequeños grupos de trabajo y toda la clase. Entre las muchas posibilidades de explotación de la unidad didáctica se sugiere el análisis de necesidades, motivaciones y expectativas con que se suele iniciar un curso de lenguas extranjeras.

Actividad de precalentamiento

La actividad de precalentamiento ha sido ideada para favorecer la creación de un contexto relacional en el que se produzca el proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, para analizar los factores motivacionales que condicionan la puesta en marcha de las estrategias de aprendizaje.

Fase a: el docente inicia una reflexión sobre los motivos que influyen en la elección del español como lengua objeto de estudio. Se da la palabra a los alumnos, que deben intervenir individualmente y de forma espontánea, exponiendo sus propios motivos y valorándolos según

criterios personales. En esta fase, el docente tiene función de mediador de la discusión y se aconseja una disposición circular o semicircular de la clase. Algunas de las posibles preguntas pueden ser las siguientes: *¿Crees que el español está de moda? Y tú, ¿por qué has decidido estudiar español?*

Fase b: a partir de unos temas concretos que el profesor escribirá en la pizarra, se pide a los alumnos que, de forma dinámica y espontánea, y entre todos, realicen una lista de motivaciones. En un segundo momento se compara la clasificación de los alumnos con otra que, apoyándose en el componente lúdico, refuerza el concepto de variedad motivacional. En esta fase se requiere la conexión a Internet.

Esta es una lista con algunos temas de interés. Teniéndola en cuenta, realiza una TOP 5 de motivos para aprender español.

- Los toros
- La comida
- El fútbol
- La gente
- Las fiestas
- El clima
- La semejanza con el italiano
- Las oportunidades a nivel profesional
- La literatura
- Su difusión en el mundo

Ahora ya tenemos nuestra TOP 5. ¿La comparamos con esta otra para descubrir si hay coincidencias?⁷

Presentación del texto: atención al significado

La actividad inicial enfrenta a los alumnos a un texto auténtico. Se prevé un primer momento de prelectura y análisis de los elementos paratextuales con la finalidad de activar estrategias, hipótesis y expectativas. En esta fase el profesor guía a los alumnos introduciendo el tema del texto y pidiéndoles que reflexionen sobre las semejanzas y las

⁷ En esta fase se prevé la proyección del vídeo presente en el siguiente enlace: "Top 5: Motivos para aprender español", *Youtube Google Company*, última consulta 7 de marzo de 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=Ull4cgJUgrE>.

diferencias que, según ellos, hay entre el italiano y el español. El tema del debate podría ser el siguiente: italiano y español, lenguas hermanas... ¡pero no gemelas! La lectura del texto permite un primer acercamiento al sistema lingüístico, en particular al sistema fonológico, que se propondrá en las actividades siguientes. En esta fase el docente aclara eventuales opacidades desde el punto de vista semántico y, al mismo tiempo, estimula las estrategias espontáneas de interpretación basadas en el reconocimiento de las transparencias semánticas.

Lee el siguiente artículo, «Españoles, e italianos», extraído del periódico El País.

¿Es verdad que España e Italia son dos pueblos tan semejantes? Así lo piensan muchos. Por mi parte, tras haber pasado casi la mitad de la vida en Italia, cada día estoy más convencido de que, al revés, somos dos pueblos profundamente distintos. Casi en todo, si se exceptúan el sol, las naranjas y el aceite, magníficos, por cierto, en ambos países. [...] Se ha llegado a creer que españoles e italianos se entienden en seguida sin haber estudiado antes los respectivos idiomas. Nada más falso. Son dos lenguas que no se pueden entender ni menos hablar si no se estudian a fondo. De hecho, todos los hombres públicos de ambos países acaban echando mano al intérprete. Otra cosa que puede engañar es que Italia es quizá el único país del mundo con tal capacidad de aceptación y tan escasos sentimientos chovinistas que basta que sepas 10 palabras de su lengua para que te piropeen diciéndote que la hablas divinamente. Pero ambos idiomas son tan distintos como la gente que los habla. Una vez fui testigo en la trattoria romana La Toscana, en la Fontana de Trevi, de lago muy curioso y sintomático. Un español recién llegado de Francia se quejaba del carácter antipático de los franceses, y me decía: "Aquí da gusto, te entiendes en seguida con la gente". Y mantuvo una larga conversación con un camarero, entre risas y palmotadas en la espalda e intercambio de fotos y de señas. Pero de lo que no se enteraron fue de que durante todo el tiempo el español hablaba de un tema y el camarero de otro. Entenderse ni pío, pero salieron convencidos de que habían hablado de lo mismo. [...] Hay palabras españolas que a los italianos le suenan como latigazos, empezando por cabrón. Qué tragedia para un italiano la jota o la ge, o la zeta. Tengo amigos que desde 15 años siguen llamándome Kuan. Imagínense si me llamase Jorge. Hay palabras como cincel, o zancajear, o zurriagazo, que son chino cuando las pronuncia un italiano, como es casi imposible que un español consiga pronunciar correctamente el nombre del gran escritor siciliano Sciascia.⁸

⁸ Arias, "Españoles e italianos".

Práctica oral semicontrolada: atención a la forma

La actividad siguiente, estructurada en dos fases, pretende fomentar la reflexión acerca de los contenidos del texto y su actualización en el contexto de aprendizaje.

Fase a: el docente pide a los alumnos que expliquen sus dificultades con la pronunciación del español. Las siguientes preguntas podrían introducir la reflexión: *Para ti, ¿cómo suena el español? ¿Hay algunas palabras que no consigues pronunciar bien? ¿Hay sonidos que te resultan especialmente difíciles?*

La función del profesor en esta fase es la de guiar la reflexión y, al mismo tiempo, la de sugerir técnicas y estrategias para superar las dificultades que se presenten e impedir la fosilización del error.

Fase b: a continuación se pide la lectura de algunos trabalenguas que refuerzan la competencia fonológica y ortoépica, al mismo tiempo que ponen en contacto a los alumnos con elementos socioculturales. El ejercicio articulatorio y fonético se realiza de forma lúdica, lo que conlleva una doble ventaja: no impactar negativamente en la autoimagen de los alumnos y propiciar las condiciones de aprendizaje.

A continuación te presentamos algunos trabalenguas muy divertidos. ¿Nos atrevemos a leerlos en voz alta y lo más rápido posible? El profesor te indicará cuándo es tu turno.

1- Si el brujo embruja a la bruja y la bruja desembruja al brujo y el brujo vuelve a embrujarla ¿cómo se desembrujará la bruja?

2- Marichucena techaba su choza, y un techador que por allí pasaba le dijo: Marichucena, ¿techas tu choza o techas la ajena? Ni techo mi choza ni techo la ajena, techo la choza de Marichucena.

3- El dicho que a ti te han dicho que dicen que he dicho yo, está mal dicho pues si lo hubiera dicho yo, estaría mejor dicho que el dicho que a ti te han dicho que dicen que he dicho yo.

4- Nadie silba como Silvia silba, pues él que silba como Silvia silba, es porque le enseñó a silbar Silvia.

5- Si le echas leche al café para hacer café con leche, para hacer leche con café, ¿qué hace falta que le echas?

6- La sucesión sucesiva de sucesos sucede sucesivamente con la sucesión del tiempo.

7- En un viaje en un carruaje, el paje perdió el equipaje.

8- Si cien sierras asieran cien cipreses, seiscientas sierras asieran seiscientos cipreses.

Práctica semicontrolada: grupos de trabajo

La actividad que sigue presenta el tema de la diferencia entre el español y el italiano desde la perspectiva semántica. El objetivo es desarrollar en el aprendiz una adecuada conciencia sobre el fenómeno de los falsos amigos y de la interferencia lingüística. En una primera fase de práctica oral, un breve debate metalingüístico introduce el tema: los alumnos, de forma espontánea, pueden contar casos personales de interferencia o malentendidos lingüísticos. El profesor podría introducir el debate con preguntas de este tipo: *¿Sabes qué son los falsos amigos? ¿Conoces historias de malentendidos?* A continuación se organiza la clase en pequeños grupos de trabajo y se les proporciona un breve glosario de falsos amigos. Los alumnos tendrán que crear historias de malentendidos lingüísticos a partir de algunas de las palabras que se dan en la tabla. La puesta en común, que servirá para cerrar la actividad de grupo, se realizará con la lectura o, incluso, con la dramatización de las historias inventadas. Este tipo de experiencia en clase permite también la evaluación de los factores afectivos y motivacionales que forman parte de la competencia existencial.

Lee el siguiente glosario de falsos amigos. En grupos de cuatro, tenéis que crear vuestra propia historia de malentendidos utilizando las palabras de la tabla. Al final, vamos a contarlas o, si preferís, a dramatizarlas para la clase.

ITALIANO	ESPAÑOL	ESPAÑOL	ITALIANO
Canuto	Canoso	Canuto	Tubo, spinello
Addormentato	Dormido	Atormentado	Tormentato
Affamato	Hambriento	Afamado	Famoso, rinomato
Truffa	Estafa	Trufa	Tartufo
Velluto	Terciopelo	Velludo	Viloso
Imbarazzata	Avergonzada	Embarazada	Incinta
Attaccare	Pegar, colgar	Atacar	Assalire
Fracasso	Estruendo	Fracaso	Insucesso
Nudo	Desnudo	Nudo	Nodo
Stanco	Cansado	Estanco	Tabaccaio

Actividad final: práctica libre

Con la actividad que termina la secuencia se requiere el paso del contexto lingüístico-comunicativo al «contexto mental»⁹ que caracteriza a las culturas en contacto. En concreto, se requiere la aplicación de los conocimientos socioculturales y, más en general, del conocimiento del mundo para identificar y superar la manifestación de prejuicios y estereotipos. En la primera fase de introducción a la tarea final el docente propone algunas imágenes y pregunta a los alumnos si, según ellos, se pueden considerar estereotipos culturales y en qué medida. En esta fase el docente no sólo tiene la función de mediador de la reflexión sino también de guía/conductor de las participaciones de los alumnos hasta el reconocimiento y la superación del prejuicio cultural. Las preguntas siguientes podrían fomentar la reflexión: *¿Cómo nos ven los españoles? A los italianos, ¿solo les gusta comer pizza y pasta? ¿Es verdad que todas las chicas españolas saben bailar flamenco?*

La tarea final consiste en una reflexión escrita sobre los tópicos y prejuicios que se han analizado en la primera fase. En concreto, se pide a los alumnos que realicen una breve descripción de ambos pueblos para corregir las formas estereotipadas con otras culturalmente más adecuadas.

Ahora ya sabemos qué son los estereotipos culturales. Para terminar, y para alejar las creencias estereotipadas, vamos a realizar una breve guía o dar una serie de recomendaciones para el turista español que viaja a Italia y otra para el italiano que viaja a España para que estén mejor informados de la realidad cultural de estos países. Puedes utilizar estructuras como estas:

a- Si viajas a España tienes que saber que...

b- A menudo se piensa que... en cambio...

⁹ Consejo de Europa, *Marco común europeo*, 54.

Bibliografía y webgrafía (última consulta: 9 de marzo de 2015)

- ARIAS, JUAN, "Españoles e italianos". *El País*, 28 de marzo de 1984, http://elpais.com/diario/1984/03/28/opinion/449272809_850215.html.
- BALBONI, PAOLO E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET, 2002.
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, ÁLVARO, *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995.
- INSTITUTO CERVANTES, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva/ Instituto Cervantes, 2006, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

¡Cuestión de perspectiva!

Una propuesta didáctica para acercarse a la interculturalidad

Sara Petito

La interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras

En las sociedades actuales, cada vez más multiétnicas y globalizadas, en las que los contactos entre hablantes de idiomas diferentes se están multiplicando rápidamente, es fundamental desarrollar una sensibilidad intercultural y favorecer la flexibilidad mental y la comprensión mutua. La institución escolar, en cuanto principal agencia educativa, es el contexto más apto para la difusión de la interculturalidad y para la formación de la competencia intercultural. Las disciplinas que más se prestan a promover recorridos de educación intercultural son, sin duda alguna, las lenguas extranjeras, como remarcan todos los documentos oficiales europeos¹ e italianos² y la mayor parte de la literatura de la didáctica de las lenguas extranjeras. Los mismos documentos, por otro lado, evidencian que ya no es suficiente poseer una mera competencia lingüística, restringida al aprendizaje de las estructuras morfo-sintáctico-gramaticales. Como se especifica en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, el estudiante que se aproxima al estudio de un idioma extranjero tendrá que desarrollar una competencia superior

¹ En concreto, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo*, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

² Desde las *Indicaciones Nacionales para el currículo de la escuela de la infancia y del primer ciclo*, hasta las *Indicaciones nacionales para los liceos* y las *Líneas Guía para los institutos técnicos y profesionales*.

o integrada que supere el enfoque tradicional de la competencia comunicativa y se acerque a la competencia de tipo plurilingüe y pluricultural de la que habla el MCER³, ya que la comunicación incluye también la comprensión, la aceptación y la integración de las bases socioculturales comunes a los miembros de la comunidad con la que el alumno entra en contacto. Será imprescindible trabajar en la ampliación de la personalidad social del alumno e impulsar su capacidad de adaptarse y afrontar con éxito las distintas situaciones en las que se relaciona con personas de una cultura diferente de la suya, de modo que se forme un ser social que sepa convivir de manera eficaz en un clima de aceptación, colaboración y tolerancia⁴.

Aprender una lengua extranjera conlleva ir al encuentro de una realidad diferente y familiarizarse con todo el conjunto de convenciones diversas que componen la cultura meta. El objetivo no es meramente dominar un código lingüístico sino también los valores, las claves propias de la cultura y la forma de interpretar el mundo compartida por los hablantes de un determinado idioma. Hay que tomar conciencia de la existencia de diversidades culturales y la necesidad de respetarlas para, al mismo tiempo, abrir paso al proceso hacia un mejor entendimiento de la realidad y una mayor valoración de su diversidad propia. Sin embargo, el fin no es la adquisición de informaciones, o sea, el simple conocimiento de las prácticas y los patrones culturales de la lengua estudiada, sino el cambio del punto de vista del estudiante, y el conseguimiento de la empatía hacia la otra cultura, de una actitud abierta e interesada por lo diferente y la adquisición de una comprensión crítica hacia el otro e incluso hacia sí mismo. Lograr la competencia intercultural es algo diferente de aprender simplemente unos contenidos culturales - visión puramente monocultural. Se basa en un concepto innovador de cultura, en el que los distintos sistemas culturales están relacionados entre sí estructuralmente y se dirige a la cultura del país objeto de estudio, considerando también el país y la cultura del estudiante, e incluso la relación con otros países y otras culturas⁵.

³ Consejo de Europa, *Marco Común Europeo*.

⁴ Instituto Cervantes, *Plan Curricular*.

⁵ García Benito, "La competencia intercultural", 3.

Llegar a madurar una conciencia y una competencia intercultural es un recorrido largo e inagotable, que implica un complejo proceso de reconsideración consciente de lo que para otros es obvio y, por otra parte, de relectura de los signos habituales, para desarrollar una nueva percepción de lo habitual y lo no habitual. Se irá descubriendo y analizando, con la ayuda de una lengua extranjera, no solo una nueva realidad cultural, sino también la propia. Se trata de realizar un proceso de descubrimiento a través de una negociación que creará una realidad nueva, distinta tanto de la cultura de partida como de la cultura de llegada. De hecho, en una visión realmente intercultural, el objetivo no es confundir las culturas, borrando y anulando las diferencias, ni separarlas, aislando las distintas identidades sino la verdadera intención es impulsar un proceso de ósmosis y de influencia recíproca. Del encuentro entre dos distintos sistemas culturales nacerá un *tertium quid*, un nuevo otro, que toma elementos de las dos culturas en contacto y, al mismo tiempo, las trasciende ambas. Hay que aceptar que nuestros propios modelos y esquemas culturales, invisibles, y, por consiguiente, tan naturales, no quedarán intactos ante la nueva experiencia. La interculturalidad es algo subversivo, desestabilizante, porque ataca y “contesta” convicciones profundamente enraizadas e interiorizadas. Antepuesto que, como sostiene Balboni, «no se puede enseñar la competencia, sin embargo se puede enseñar un modelo de competencia comunicativa intercultural, de manera que cada uno se construya día tras día, experiencia tras experiencia, contacto tras contacto, accidente tras accidente, su competencia comunicativa intercultural»⁶, el docente de lenguas extranjeras que adopte una postura realmente intercultural tendrá que fomentar un cambio total de la mentalidad del estudiante. Como sugiere Byram, el profesor, ante todo, ayudará a los aprendientes a ser conscientes de las múltiples facetas de la identidad cultural de la lengua objeto de estudio, de sus peculiaridades y a aceptarlas e, incluso, a dejarse influenciar y modificar por ellas. Será su guía hacia un proceso de maduración de la conciencia de sí mismo y de su propia cultura interpretada desde otros puntos de vista. Los acompañará en el largo camino de “descentralización” de sus creencias y comportamientos y de desarrollo de valores,

⁶ Balboni, *La comunicazione interculturale*, 16. La traducción al castellano es mía.

actitudes y habilidades cruciales para entender las relaciones humanas interculturales⁷. Habrá que fomentar la escucha, el diálogo, la comunicación y el conocimiento mutuo, con actividades que estimulen a los alumnos a ponerse en la piel del otro e intentar ver el mundo desde los ojos del otro, para que gradualmente empiecen a cambiar en el camino hacia una postura abierta, acostumbrada e interesada por la diversidad, considerada una riqueza incommensurable. A propósito de este aspecto, Hundfeld habla de «Normalität des Fremden», o sea, la normalidad del otro, la necesidad de enfrentarse al otro con una actitud «que no estiliza al otro (exótico), no lo sobrestima (idealización), no lo disminuye (inferioridad) ni lo define genéricamente solo desde la perspectiva de su propia visión del mundo (estereotipo). Simplemente tendríamos que aceptar al otro como a alguien tan normal como nosotros/as mismos/as»⁸.

Por lo que concierne al aspecto operativo, las metodologías didácticas pueden ser muy variadas, desde la pedagogía narrativa, a la metodología comparativa, al método de la restitución o del reconocimiento de la deuda cultural, hasta a la pedagogía de la acción y de los gestos y, sobre todo, el método del descentramiento y el de la deconstrucción⁹. Los últimos dos, en realidad a menudo enlazados entre ellos, constituirán las técnicas principales de la unidad didáctica presentada más adelante. El método de deconstrucción se basa en la destrucción progresiva de estereotipos, prejuicios, lugares comunes, falsas creencias, imágenes deformadoras y lenguajes etnocéntricos. El método del descentramiento se fija en el proceso de alejamiento de nuestra propia concepción de la realidad, considerándola como una de las muchas posibles y no la única concebible, la única verdad existente: sirve para destruir nuestra visión egocéntrica y etnocéntrica y revisar, relativizar nuestras categorías de pensamiento. Generalmente los dos se centran en el trabajo de tipo cooperativo y colaborativo y en una constante interacción entre los alumnos.

⁷ Byram, Gribkova y Starkey, *Developing the intercultural dimension*, 12.

⁸ Hundfeld, "Die Normalität des Fremden", 42-44.

⁹ Para profundizar se puede consultar: Nanni y Curci, *Buone pratiche*, 59-108.

Presentación de la unidad didáctica «¡Cuestión de perspectiva!»

La unidad didáctica ilustrada a continuación constituye una propuesta para empezar a acercarse a un enfoque comunicativo realmente intercultural y preparar el terreno a una didáctica de las lenguas extranjeras centrada en el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Se trata de una unidad introductoria, que incluye una serie progresiva de actividades para encaminarse hacia el largo proceso de descentramiento del egocentrismo y del etnocentrismo a los que generalmente tendemos y para comenzar a alejarse y superar nuestros esquemas mentales de naturaleza monística, o sea monocultural. Se mira, por consiguiente, a desarrollar la conciencia de la infinidad de perspectivas y una actitud de respeto, de comprensión y de apertura hacia las posturas ajenas, a través de actividades que intentan hacer reflexionar a los alumnos acerca del cambio de mentalidad necesario y de la importancia de valores como la reflexión, la reevaluación de opiniones y el contraste de ideas. Es fundamentalmente una unidad basada en la así llamada «didáctica de los puntos de vista», en la que dominan conceptos como reciprocidad, cambio, empatía y, en concreto, el de la transitividad cognitiva, o sea, la perturbación y alteración de nuestro propio horizonte por parte de un nuevo pensamiento divergente, y el de descentramiento, la disponibilidad para observarse a sí mismo incluso con la mirada del otro. En definitiva, consiste en unas ideas para trabajar en la primera de las tres dimensiones – afectiva (la actitud), cognitiva (el saber), comunicativo–comportamental (la acción)¹⁰ – que a menudo se identifican en la competencia intercultural, que considera como requisitos imprescindibles del hablante intercultural el sentimiento de la empatía y el amoldamiento a lo nuevo y a lo desconocido.

Por consiguiente, la mayoría de las actividades se refieren al método del descentramiento y, ya que esta metodología se apoya perfectamente en el aprendizaje cooperativo y colaborativo, la elaboración de esta propuesta didáctica sigue, dentro de un marco comunicativo–intercultural, un enfoque por tareas orientado a la acción, para que los

¹⁰ Gertsen, “Intercultural Training”, 305-315.

estudiantes participen en el proceso de enseñanza–aprendizaje de manera activa y productiva y sean creadores y artífices de productos culturales y solucionadores de problemas. Como afirma Cea Navarro, la tarea incluye una fuerte dosis de investigación y búsqueda de información y es el enfoque ideal para trabajar los contenidos interculturales: «los aprendientes pueden trabajar en grupos buscando datos, manipulándolos y transformándolos en diversos productos, culminando siempre con una puesta en común y discusión»¹¹ y sacando una conclusión al final de cada actividad o apartado que focalice y sintetice los conceptos tratados con la ayuda de pistas facilitadoras. Por eso, se habla de actividades y no de ejercicios, porque se intenta poner en marcha unos procesos más o menos articulados para realizar algo, activando diferentes destrezas de modo integrado, y porque tales actividades constituyen las etapas, o sea, los pasos previos necesarios – las así llamadas «tareas posibilitadoras» – para que los aprendientes puedan desarrollar las capacidades esenciales para ejecutar la tarea final¹².

La unidad está dividida en tres fases distintas: la primera es la fase inicial, el momento del arranque del tema y de la motivación, en el que hay que despertar la curiosidad de los alumnos; la segunda es la fase de análisis y profundización del tema y forma la parte central y el núcleo fundamental de la unidad; la tercera y última es el momento de la síntesis y de la tarea final, que constituye la culminación y el mecanismo de evaluación final de la unidad, a través de la elaboración de un producto educativo que demostrará el grado de adquisición de los contenidos trabajados.

En la fase 1, por lo tanto, hay una actividad inicial para entrar en el tema, que tiene la función de animar a los estudiantes a empezar a reflexionar acerca del concepto de perspectiva y de cómo existen siempre varias interpretaciones posibles de un mismo objeto o situación según el punto de vista o la manera de interpretar de cada cual.

¹¹ Cea Navarro, *El cine en clase*, 32.

¹² Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. “enfoque por tareas”, última consulta 22 de mayo de 2014, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm.

Fase 1: Momento del arranque del tema

ACTIVIDAD 1: LAS IMÁGENES AMBIGUAS

A – Vamos a mirar las imágenes de algunas entre las más famosas figuras ambiguas¹³.

¿Qué os sugiere cada imagen? Intentemos poner una acotación o breve explicación a cada una.

B – Ahora, en grupos de 4/5 personas, asociad a cada categoría de imágenes la definición que os parece más adecuada.

a–Imágenes que permiten dos interpretaciones diferentes.

b–Imágenes que cambian según como las mires.

c–Imágenes con elementos cuya interpretación está influenciada por los demás elementos.

Vamos a ver juntos los resultados de vuestras reflexiones. ¡A ver si las respuestas de los varios grupos han sido iguales o diferentes!

Conclusión: Definición de perspectiva.

La segunda fase, articulada en dos apartados, se compone de unas sugerencias para adentrarse en los conceptos de la perspectiva y de la relatividad, ideas clave de la competencia intercultural. Con la primera parte se quiere profundizar el concepto de punto de vista y darse cuenta de la existencia de infinitas perspectivas y de su riqueza y, además, reflexionar acerca del origen y de las influencias en la formación de nuestra propia visión. Con la primera actividad, «Vamos a conocernos mejor», se quiere hacer comprender que nuestra percepción de la realidad no es la única posible, hay también otras posibles y son igualmente válidas: el objetivo es realizar el descentramiento de nuestro punto de vista y el abandono del egocentrismo para abrirse hacia las miles de posiciones posibles. Con la segunda actividad, «Vamos a jugar y reflexionar con las fotos», en cambio, se intenta realizar no solamente el descentramiento de los puntos de vista y la multiplicidad de las visiones, sino también la deconstrucción de estereotipos, prejuicios

¹³ El/la profesor/a irá proyectando las imágenes en una pizarra digital interactiva (PDI) o las pegará en una tradicional pizarra negra o blanca.

y concepciones pre-construidos, frecuentemente debidos a un análisis superficial y parcial de los acontecimientos, de las personas o de los objetos. Las sugerencias, hipótesis y percepciones varían notablemente en el momento en el que el contexto se amplía, porque nuestra interpretación espontánea depende de nuestras experiencias y nuestra visión de las cosas y de los elementos que tenemos a disposición para interpretarla. Además, se pretende hacer comprender cómo la contribución de los demás miembros del grupo aporta matices y consideraciones nuevos con respecto a las nuestras, y la interpretación de cada grupo será parcial o totalmente distinta de las de los demás grupos: las múltiples perspectivas van a aportar un enorme enriquecimiento a nuestra visión individual. La tercera y última actividad de este apartado, «Contrastes de perspectivas», en la que se mezclan el método comparativo y el descentramiento de tipo cultural, está ideada para que los alumnos entiendan que la visión de nuestra propia cultura no es la única y que existen infinitos mundos además del nuestro. Hay que abandonar el etnocentrismo al que generalmente tendemos y abrirse al otro e inmenso enriquecimiento que el contacto con los demás implica, para al mismo tiempo, considerar de una manera completamente nueva nuestra propia *forma mentis*.

Fase 2: Análisis y profundización del tema

Parte 1: Múltiples puntos de vista posibles

ACTIVIDAD 1: ¡vamos a conocernos mejor!

Responde por escrito a las siguientes cuestiones personales, que después presentarás a la clase.

- | | |
|--|--|
| 1– Un adjetivo que te defina. | 9– Un lugar que te gustaría visitar. |
| 2– El color que más te representa. | 10– La persona de que más te fías. |
| 3– El animal con que más te identificas. | 11– Qué te emociona más. |
| 4– La flor que más te representa. | 12– Para un sábado con los/as amigos/as. |
| | 13– El regalo más bonito que has recibido. |

- 5- La habitación de tu vivienda donde pasas más tiempo.
- 6- Tu asignatura favorita.
- 7-Lo que te gustaría llegar a ser.
- 8-Si solo tuvieras 60 segundos para escaparte y pudieras llevarte un solo objeto.

- 14-Si solo pudieras realizar un sueño.
- 15-La canción que ha cambiado o influido mucho en tu vida.
- 16-La película que más te ha impresionado.

¿Habéis respondido todos de la misma manera? O, por lo contrario, ¿las respuestas han sido muy variadas y a veces contrapuestas? ¡Cuéntanos tus impresiones y vamos a reflexionar juntos!

En mi opinión... /Yo creo que... / Yo pienso que... /Me parece que...

Elaborad en pareja vuestra conclusión.

ACTIVIDAD 2: ¡vamos a jugar y a reflexionar con las fotos!

A-Mira la foto: ¿Qué te sugiere? ¿Quién podría ser la persona de la imagen? ¿Qué podría estar haciendo? ¡A ver todo lo que se te ocurre!



Luego compara tus percepciones, sugerencias e hipótesis con tu compañero/a. ¿Habéis interpretado la imagen del mismo modo o de manera diferente?

B–Vamos a añadir una parte a la foto anterior. Ahora que tienes una visión más amplia de la situación, ¿tus sugerencias, hipótesis e interpretaciones siguen siendo las mismas de antes o son diferentes? Si la foto inicial hubiera sido esta, ¿tu interpretación habría sido diferente? ¿Por qué? Reflexiona primero por tu cuenta y luego compara tus consideraciones con tu compañero/a.



C–Dividíos en grupos de 4/5 personas e inventad una breve historia acerca de los protagonistas de la foto. Luego reflexionad acerca del proceso de trabajo en grupo: ¿Estabais todos de acuerdo? ¿Las ideas y sugerencias de los demás miembros del grupo han sido enriquecedoras?

D– Vamos a poner en común las historias de los distintos grupos. ¿Han sido muy parecidas o diferentes? ¿Las diferentes versiones y puntos de vistas ajenos han sido enriquecedores? ¿Han aportado matices que no habías considerado?

¡Y ahora vamos a reflexionar juntos! Conclusión: Como se ha notado, nuestra interpretación espontánea depende de...

ACTIVIDAD 3: contrastes de perspectivas

A continuación encontramos unas cuantas frases que expresan visiones e interpretaciones culturales totalmente opuestas¹⁴. Vamos a ver juntos de qué se trata.

- 1- Desde el punto de vista del sur, el verano del norte es el invierno.
- 2- Desde el punto de vista de una lombriz, un plato de espaguetis es una fiesta.
- 3- Donde los hindúes ven una vaca sagrada, otros ven una gran hamburguesa.
- 4- Desde el punto de vista del oriente del mundo, el día del occidente es noche.
- 5- La lluvia es una maldición para el turista y una buena noticia para el campesino.
- 6- En la Europa antigua, el negro, color de la tierra fecunda, era el color de la vida, y el blanco, color de los huesos, era el color de la muerte.
- 7- Desde el punto de vista de los médicos, existe una enfermedad llamada indigestión, pero no existe una enfermedad llamada hambre.
- 8- Desde el punto de vista de las estadísticas, si una persona recibe mil dólares y otra persona no recibe nada, cada una de esas personas aparece recibiendo quinientos dólares en el cómputo del ingreso per cápita.
- 9- Desde el punto de vista del búho, del murciélago, del bohemio y del ladrón, el crepúsculo es la hora del desayuno.
- 10- Desde el punto de vista de sus vecinos del pueblo de Cardona, el Toto Zaugg, que andaba con la misma ropa en verano y en invierno, era un hombre admirable: –El Toto nunca tiene frío– decían. Él no decía nada. Frío tenía, lo que no tenía era abrigo.
- 11- Desde el punto de vista de los indios de las islas del mar Caribe, Cristóbal Colón, con su sombrero de plumas y su capa de terciopelo rojo, era un papagayo de dimensiones jamás vistas.

¿Cuáles son el sentido y el valor de estas afirmaciones? ¿Cuál de estas frases te ha gustado o impresionado más? ¿Por qué? En grupos de 4/5 personas reflexionad y explicad su sentido.

Elegid un portavoz en cada grupo para presentar a la clase vuestras consideraciones.

Conclusión: Vamos a reflexionar juntos acerca de los conceptos de “etnocentrismo”, “relativismo cultural” y “relatividad de las perspectivas”.

La segunda parte de la fase central se centra, una vez asumido que las maneras de ver el mundo son infinitas, en la necesidad de intentar ser flexibles y disponibles en los contactos con los demás, poniendo

¹⁴ Los ejemplos a continuación están extraídos de Galeano, *Patas Arriba*, 21-22.

mucho esfuerzo en escuchar a las personas, siendo comprensivos y relacionándonos de manera positiva con la realidad y la gente que nos rodean. La actividad «En la piel del otro» tiene el objetivo de realizar el descentramiento de las perspectivas para desarrollar y lograr la empatía, o sea, la capacidad de reconocer las emociones ajenas, que tiene un lugar fundamental en las relaciones personales, porque nos permite ponernos en el lugar de los demás, saber lo que sienten e incluso llegar a sentir lo mismo que ellos. Para empezar a hablar de aceptación, tolerancia, abertura y flexibilidad, es esencial promover el respeto por uno mismo y estimular el saber escuchar, dialogar y comunicar con los demás, a partir de las personas más íntimas y cercanas – familiares, amigos/as, compañeros/as de clase, colegas, etc. «Sentimientos universales, expresiones diferentes», en cambio, es una actividad que mezcla contemporáneamente el método del descentramiento y los métodos comparativo y narrativo y, con respecto a la actividad anterior, analiza la expresión de las emociones a un nivel más amplio: su fin es hacer comprender que todas las personas experimentamos los mismos sentimientos, independientemente de nuestro origen sociocultural, ya que la capacidad de sentir es típica del ser humano, pero lo que ocurre es que cada individuo expresa sus emociones de forma particular y propia que, por otra parte, corresponde, a menudo, al contexto en el que ha crecido y se ha educado. Es decir, lo que varía es el modo de expresión, no los sentimientos de las personas: hay que conocer, entender y respetar las distintas aptitudes y maneras de sentir y expresarse de los demás, teniendo en cuenta que frecuentemente están influenciadas por la cultura de proveniencia. Comúnmente, en la literatura sociopragmática, se encuentra la típica dicotomía entre culturas que exteriorizan sus sentimientos y emociones con mucha frecuencia e intensidad – culturas expresivas – y, por el contrario, sociedades que tienden a no mostrarlos – culturas reservadas. Con la tercera actividad, «Infinitas costumbres y tradiciones», se da un paso más para entender que los malentendidos se producen incluso por falta de conocimiento de prácticas, normas, costumbres, hábitos, concepciones de la otra cultura y porque no comprendemos que, para entender otra cultura, hay que salir de lo conocido y encarar lo nuevo con una mente abierta, re-significando nuestras anteriores posturas y reevaluando nuestro sistema cultural, no válido para interpretar mundos nuevos y distintos. Por lo

tanto es evidente que, para desarrollar buenas y positivas relaciones humanas con personas de otras lenguas y culturas, hay que considerar y prestar atención a las peculiaridades individuales y culturales de cada ser humano, al que tendríamos que aproximarse de manera empática, intentando identificarse mental y afectivamente con el estado de ánimo del otro.

Parte 2: En la piel del otro

ACTIVIDAD 1: ponerse en el lugar del otro

Cuando nos relacionamos con alguien, siempre tendríamos que intentar comprender los sentimientos, las emociones y las actitudes ajenas con gran respeto y tolerancia ante las diferencias, abandonando la creencia de que nuestros comportamientos son los únicos válidos y posibles, ¿no te parece?

A-Vamos a ver unos ejemplos de casos en los que las personas no se han parado a reflexionar sobre los sentimientos y la manera ajena de ser y expresarse.

1- Eva está saliendo desde hace unos días con un chico. Su mejor amiga, Marisol, a sus espaldas, lo ha contado a toda su clase y Eva, chica muy tímida y reservada, se ha ofendido.

2- Pablo va a discutir su tesis dentro de unos pocos días y, ya que no quiere que amigos y parientes estén presentes el día de la discusión, solo lo ha revelado a su hermano Paco, que, sin decírselo, advierte a los demás familiares.

3- A Lola no le gusta mucho el fútbol y, por lo tanto, sus compañeros se han organizado para ir a ver el próximo partido del Barça y no la han invitado. Ella se entera por su amiga María y se queda muy ofendida.

4- Unos compañeros de Paula están organizando la cena de fin de curso y han elegido un restaurante en el mismo barrio que el instituto, no teniendo absolutamente en cuenta que Paula es celíaca.

¿Qué ha pasado en los varios casos? ¿Por qué estas personas han tenido esas reacciones? ¡Vamos a reflexionar todos juntos!

B-¿Y tú? ¿Intentas ponerte en la piel del otro y reflexionar sobre los sentimientos de los demás antes de actuar? ¡A ver quién se atreve a confesarnos cómo piensa relacionarse normalmente con los demás!

C-¡Vamos a ver cuál es tu estilo de comunicación! Señala la opción que más se ajusta a tu caso concreto, comprueba tu puntuación con la clave de estilos de comunicación y luego coméntalo con tu compañero y con el resto de la clase.

1- Un compañero te está llamando con un apodo que te disgusta y tú:

a-te enfureces, b-te sientes molesto y le dices la verdad, c- te quedas callado y actúas como si nada te hubiera dicho;

2- Un/a amigo/a acaba de llegar a tu casa pero una hora más tarde de lo que había dicho y no ha llamado para avisar que se retrasaría. Estás muy irritado por la tardanza, ¿qué haces?:

a- te enfadas con él/ella, b- le dices que la próxima vez preferirías que por lo menos te avisara; c- le saludas como si nada.

3- Estás haciendo un trabajo en grupo y propones una nueva idea para mejorarlo; sin embargo, un/a compañero/a suyo/a dice que está mal y que no sirve para nada y tú:

a- te enojas con tu compañero/a, b- le haces entender que todos podemos proponer ideas, sean correctas o erradas, y que si es errada hay que decirlo con educación, c- prefieres no comentar;

4- Se han burlado de tu respuesta en clase y tú:

a- les gritas que se callen, b- te disculpas por haber dado una respuesta equivocada pero explicas que puede ocurrir a todos, c- evitas dar tus opiniones;

5- Si estás enfadado con uno de tus familiares o amigos:

a- prefieres hablar del problema enseguida, b- esperas para ver cómo evoluciona la situación, c- generalmente lo guardas en tus adentros;

6- Para evitar malentendidos es mejor:

a- explicarse claramente, b- tener en cuenta los sentimientos del otro, c- callarse aunque no estés de acuerdo;

7- Cuando alguien te dice algo con que no estás de acuerdo:

a- expresas tu disenso inmediatamente, b- intentas explicar tus opiniones, c- tienes a seguir escuchando sin comentar.

8- En las relaciones sentimentales es mejor:

a- decir siempre las cosas claramente; b- ser comprensivo, flexible y tener mucha paciencia, c- ser honesto.

Clave: suma tus puntos para saber cuál es tu estilo de comunicación interpersonal.

a= 1 punto; b=2 puntos, c=3 puntos.

8-10 puntos: tienes un estilo de comunicación algo agresivo;

11-15: tu estilo es expresivo y asertivo;

16-20: eres una persona con un estilo de comunicación muy flexible;

21-24: tienes un estilo comunicativo reservado.

A: ¿De qué tipo es tu estilo de comunicación?

B: Según el cuestionario, tengo un estilo...

A: O sea que sí, por ejemplo...

B: Prefiero... porque creo que es importante...

Conclusión: a raíz de las reflexiones que acabamos de hacer, intenta dar la definición de **estilo de comunicación**.

ACTIVIDAD 2: sentimientos universales, expresiones diferentes

Como hemos visto, los malentendidos y las incomprensiones pueden pasar continuamente incluso con las personas más cercanas – familiares, amigos, compañeros, colegas, etc. – si no consideramos también su punto de vista, sobre todo si se tienen estilos de comunicación muy diferentes.

A–¿Y qué pasa en el caso de personas que provienen de culturas diferentes? ¿Crees que las problemáticas sean las mismas o se acentúan? ¡Discutamos juntos!

B–Ahora vamos a ver un ejemplo concreto de relación problemática entre personas de diversas culturas.

LA HISTORIA DE KATE, INGLESA, 33 AÑOS Y KIM, JAPONÉS, 44 AÑOS

Kate: conocí a Kim en la sede londinense de la empresa de seguros en la que trabajo. A él, jefe de la sede de Seúl, le confiaron la coordinación de un nuevo proyecto de la sede de Nueva York. Como yo, desde hacía mucho tiempo, había expresado la voluntad de hacer experiencia en una de las sedes americanas, me incluyeron en el nuevo trabajo neoyorquino. Kim y yo nos encontramos varias veces en Londres antes de ir a Nueva York y en las numerosas cenas juntos intenté instaurar una relación afable, informal y amistosa diría, para mostrarle mi espíritu de colaboración. Sin embargo, antes de la partida para Nueva York, mi jefe londinense me convocó y recomendó que en la oficina neoyorquina tendría que mantener relaciones más formales y respetar las jerarquías.

Kim: cuando conocí a Kate en Londres, antes de la salida para Nueva York, enseguida me di cuenta de que era una mujer muy espontánea, directa y extrovertida. En los varios encuentros, en lugar de discutir los detalles del proyecto, preferí hablar de su vida privada y, a menudo, me preguntó cosas muy íntimas. Para no herirla, decidí hablar con su jefe para que le comunicara que en la oficina de Nueva York exigiría relaciones muy formales y un absoluto respeto de las jerarquías. Yo no estoy acostumbrado a tener relaciones amistosas con mis colaboradores.

¿Qué demuestra ese episodio? En pareja tratad de explicar lo que ha pasado en esta situación reflexionando acerca del estilo de comunicación de los protagonistas. Luego compararemos las observaciones.

Las dos historias muestran que...

El estilo de comunicación de... es más abierto y... mientras que el estilo de... es más reservado y...

C–¿Y tu cultura y tu país, en general, a cuál estilo están más cercanos? Escribe tu reflexión y luego vamos a discutir juntos.

D–Escucha ahora dos conversaciones que tratan de experiencias parecidas a las de Kate y Kim. ¿Qué les ha pasado? ¿Dónde están? Anótalo y luego compara tus datos con los de tu compañero.

LUGAR	ESTILO DE COMUNICACIÓN DE LOS PROTAGONISTAS	REACCIÓN DEL PROTAGONISTA
AUDIO 1		
AUDIO2		

AUDIO 1: Ralf, un alemán en madrid¹⁵

Hace dos años me fui a estudiar español a Madrid. Viví una temporada en un piso compartido con otras cuatro personas. El piso era demasiado pequeño para tanta gente y nunca había intimidad. Un día, yo estaba sentado en el sofá del salón comedor con uno de mis compañeros, Paco, cuando llegó un primo suyo. Como sabía que no se veían desde hacía mucho tiempo, después de saludarle, me fui a mi habitación y los dejé solos para que pudieran hablar tranquilamente. Sin embargo, Paco se enfadó mucho conmigo y pensó que mi comportamiento fue de muy mala educación. En realidad mi verdadera intención era no molestarlos, pero para él fue señal de desinterés.

AUDIO 2: Eva, una española en londres

El mes pasado fui a Londres por negocios y participé en una reunión con los ejecutivos de una empresa con la que estamos colaborando desde hace muchos meses. Durante la reunión, ellos presentaron una nueva propuesta para vender nuestros productos no solo en Londres sino también en sus sedes de Liverpool y Manchester. Yo les comenté que, en general, me gustaba su idea pero, al mismo tiempo, incluso les expliqué a las claras los problemas y los puntos débiles de su proyecto. Al día siguiente hablaron con mi jefe y le hicieron entender que les había disgustado mi comportamiento.

Vamos a poner en común las respuestas que habéis dado.

Conclusión: Todas las personas expresamos... pero cambia...

¹⁵ Historia adaptada de un testimonio citado en Oliveras, *Hacia la competencia intercultural*, 89.

ACTIVIDAD 3: infinitas costumbres y tradiciones

A- Ahora vamos a analizar un ejemplo de malentendido cultural por falta de conocimiento de diferentes aspectos de la cultura del otro.

El año pasado fui a Italia por trabajo y una colega italiana me invitó a cenar a su casa. Pensé llevarle un regalo y opté por unas flores. Como estábamos a finales del mes de octubre, decidí comprarle unos preciosos crisantemos amarillos. Toqué el timbre y cuando ella me abrió la puerta, enseguida le di las flores sonriendo. Sin embargo, noté en su cara algo raro, como perpleja y bastante incómoda, pero luego me sonrió a su vez y me invitó a pasar.

Unos días después conté el episodio a un amigo italiano que me preguntó qué flores había escogido. Le respondí que había tomado unos crisantemos amarillos y él me explicó que en Italia los crisantemos son las flores que generalmente se llevan a las tumbas de los difuntos y, por eso, nunca se regalan o se utilizan para decorar las casas.

¿Qué ha pasado en este episodio? Vamos a reflexionar juntos.

El protagonista no ha considerado que...

B-¿Y a ti? ¿Te ha pasado alguna vez una incompreensión debida a estilos de comunicación diferentes o malentendidos culturales con una persona de una cultura diferente? ¿Cómo actuaste y reaccionaste? Vamos a dividirnos en grupos de 4/5 personas: cada grupo escogerá el episodio más impresionante o interesante y un portavoz lo contará al resto de la clase.

Conclusión: Detrás de cada lengua hay una cultura con una visión del mundo peculiar y los modos de concebir, organizar e interpretar la realidad son infinitos. Por lo tanto hay que intentar conocer... y, al mismo tiempo, intentar ir más allá de un simple conocimiento de las costumbres, hacia una condición de "empatía", o sea de participación afectiva en una realidad ajena para...

Además, es fundamental entender que en cada individuo hay una doble componente, o sea una identidad social y cultural y otra personal, peculiar...

La tercera fase sirve para realizar una síntesis del tema tratado y discutido en los apartados anteriores. La canción de la actividad «Somos diferentes, somos iguales» permite resumir perfectamente los aspectos básicos de la competencia intercultural. De hecho, la actividad quiere fomentar la toma de conciencia de la particularidad y de la diversidad existentes y el descubrimiento de la unicidad de cada persona, que, aun formando parte de una globalidad, es un *unicum*, totalmente diferente de los demás («Somos diferentes e iguales a la vez»). Primero cada uno es, al mismo tiempo, parte de un único mundo – vivimos y compartimos el mismo planeta y pertenecemos a la misma especie («La misma piel»; «La misma fe»; «La misma relación»; «La misma canción») – y diferente con respecto a todos los demás seres humanos – incluso diferente de los miembros de la cultura y sociedad a las que pertenece, que solo constituyen una parte de su identidad. Cada individuo es portador de cualidades peculiares que van allá de su consideración como representante de una determinada cultura («Distintos gustos»). Por lo tanto, a la hora de acercarse a alguien de otra cultura, deberíamos tener en cuenta esta doble dimensión ínsita en cada persona y no limitarse solo a la identidad cultural, que, sin embargo, forma una parte considerable de su identidad. Además, las diferencias culturales y personales deben ser consideradas una riqueza incommensurable («Eres diferente y es lo que prefiero») y un estímulo al contacto con el otro, al que hay que aproximarse con respeto y empatía y por el que tendríamos que dejarse influenciar («Ven, ven»; «Acércate»; «Sígueme»; «Siéntate»). El objetivo último es que en la relación se conozca no solo al otro y otra cultura sino también a sí mismo y que se cree una nueva visión de la realidad («Cuentáme tú antes o te cuento yo»). Con la segunda parte de esta última fase se van a fijar y sintetizar los conceptos fundamentales que han atravesado las diferentes actividades para llegar, junto con los alumnos, a una definición sencilla de interculturalidad, contrapuesta al enfoque multicultural. Por último, la tarea final permite apreciar y evaluar el nivel de aprendizaje y de reelaboración de la temática analizada a lo largo de la unidad.

Fase 3: Síntesis del tema

Parte 1: Un solo mundo, miles de colores

ACTIVIDAD 1: SOMOS DIFERENTES, SOMOS IGUALES

A—A continuación tenéis la letra del himno de “Jóvenes contra la Intolerancia”, organización no gubernamental que quiere favorecer una convivencia intercultural libre y democrática¹⁶. Intentad cantarla con el estilo musical que más os guste.

Ven, ven, es igual
que aquí seas Juan y allí Hassan.
Acércate, qué más da
que tengas Pascua o Ramadán.
Siéntate, es igual
si tú no besas al saludar.
Cuéntame, qué más da
que seas gitano o del Nepal.
Que te rompas la camisa
o llegues de blanco al altar ...
... que tu vaca sea sagrada
o llesves la piel tatuada.
Qué más da. Qué más da. Qué más da.
¡Es igual!

Grítalo al mundo,
cántalo otra vez,
somos diferentes e iguales a la vez.
eres diferente
y es lo que prefiero,
cuéntame tú antes o te cuento yo primero.
¡Diferentes! ¡Iguales! ¡Diferentes! ¡Iguales!
Ven, ven, es igual
que tu danza sea tribal.
sígueme, qué más da
que te haya traído el mar.
Grítalo al mundo
cántalo otra vez :
somos diferentes e iguales a la vez.

¹⁶ Actividad tomada de Méndez, *Somos iguales, somos diferentes*, 24.

Eres diferente
 y es lo que prefiero,
 cuéntame tú antes o te cuento yo primero.
 ¡Diferentes! ¡Iguales! ¡Diferentes! ¡Iguales!
 La misma piel
 de otro color
 la misma fe
 distinto Dios
 iguales sexos
 la misma relación
 distintos gustos
 e idéntica canción.

B-Vamos a analizar la letra de la canción, la cual nos permite enunciar y sintetizar los puntos clave de la interculturalidad, o sea el enfoque que favorece el desarrollo de los aspectos que acabamos de analizar: multiplicidad de las perspectivas, relatividad de los puntos de vista, riqueza de la diversidad y necesidad de empatía en las relaciones entre culturas diferentes. En grupos de 4/5 personas completad la tabla con las correspondientes partes de la letra.

1- Expresiones que indican que formamos parte de un único mundo y de una **única especie**.

2- Partes que indican que pertenecemos a culturas y a sociedades con **tradiciones y hábitos distintos**.

3- Expresiones que indican que la **diversidad** es una **riqueza**.

4- Parte que indica que cada individuo un es un **unicum**.

5- Partes que indican que la diversidad no impide el contacto sino favorece una **influencia recíproca** y una **modificación mutua**.

Conclusión: La canción expresa de la mejor manera posible el núcleo fundamental de la interculturalidad, según el cual los conceptos de contacto, relación, flujo, enriquecimiento y empatía son elementos imprescindibles...

Parte 2: La interculturalidad

ACTIVIDAD 1: INTERCULTURALIDAD VERSUS MULTICULTURALISMO

Es evidente que la interculturalidad va más allá del simple respeto por las culturas diferentes que caracteriza la más tradicional visión pluri o multicultural. Como estamos al final de nuestro recorrido, vamos a hacer un test para averiguar lo que hemos ido aprendiendo e interiorizando.

A – En grupos de 4/5 personas, decidid si las siguientes afirmaciones se refieren al multiculturalismo o a la interculturalidad. ¡Vamos a ver qué grupo va a ganar!

1– Solo reconoce el valor de las diferencias.

7– Hay que poner en discusión nuestros propios modelos culturales.

2– Conlleva una mera comprensión y aceptación de la diversidad.

8– Contacto y comunicación son elementos centrales.

3– Mira a la creación de un nuevo punto de vista en la visión del mundo.

9– Es un enfoque estático, que no prevé un proceso de evolución.

4– Considera el individuo como ser único con cualidades propias.

10– Es fundamental acercarse a los demás con un sentimiento de empatía.

5– Implica una pura convivencia de culturas.

11– No presupone un proceso de mejora del encuentro entre culturas diferentes.

6– Las diferencias culturales e/o individuales constituyen una inmensa riqueza.

12– Es un enfoque dinámico que conlleva modificación, cambio y enriquecimiento recíproco.

B – Con los mismos grupos de antes, ayudándoos con las conclusiones sacadas al final de cada apartado y utilizando los siguientes conceptos – diversidad, unidad, igualdad, empatía, contacto, modificación, enriquecimiento y cambio de perspectiva, intentad elaborar una definición sencilla de **interculturalidad**. Después elegid un portavoz para presentar a la clase vuestra definición.

Parte 3: Tarea final

En el pueblo de nuestra escuela van a abrir una escuela intercultural de idiomas. Todavía no tienen folleto para la publicidad y, por eso, han convocado un concurso entre los/las alumnos/alumnas de los varios colegios e institutos de nuestro pueblo. ¡Vamos a participar!

En grupos de 4/5 personas, vamos a redactar unos folletos con el eslogan y las imágenes que creéis más llamativos para una escuela intercultural de idiomas extranjeros.

¡La próxima clase votaremos el mejor, que participará en el concurso!

Por lo que concierne al desarrollo temporal, la unidad está organizada en 5 clases (más 1) de una hora cada una, estructuradas como se explica en la tabla a continuación.

<p>1ª lección: introducción de la unidad y presentación de la tarea final (5 min.) + fase 1 (15 min.) + fase 2–parte1–actividades 1 (15 min.) y actividad 2 (A–B, 25 min.) ; interacción: P>AAAAA, P<AAAAA, A>AAA; destrezas: CL, EO, EE;</p>	<p>4ª lección>: fase 2– parte 2– actividad 3 (B, 15 min.) + fase 3 – parte 1 (15 min.) + parte 2 (25 min.) + parte 3 (5 min.); interacción: P><AAAAA, P><AAAA, P<AAAAA, A><AAAA, A><AAA, A>AAAAA; destrezas: CL, EO, EE, IO;</p>
<p>2ª lección: fase 2–parte 1– actividad 2 (C–D, 20 min.) + actividad 3 (20 min.) + parte 2 – actividad 1 (A–B, 20 min.); interacción: P><AAAAA, A<AAAAA, A><AAAAA, A><AAA, A><A, A; destrezas: CL, EO, EE, IO;</p>	<p>5ª lección: parte 3 – presentación y evaluación de las tareas finales (60 min.); interacción: P><AAA, A>AAAAA, A><AAA; destrezas: EO, IO;</p>
<p>3ª lección: fase 2– parte 2– actividad 1 (C, 15 min.) + actividad 2 (35 min.) + actividad 3 (A, 10 min.); interacción: P><AAAAA, A><A, A; destrezas: CA, CL, EO, EE, IO;</p>	<p>6ª lección: parte 3 – presentación y evaluación de las tareas finales (60 min.); interacción: P><AAA, A>AAAAA, A><AAA; destrezas: EO, IO.</p>

Tabla 1. Desarrollo de la unidad didáctica.

Tal como está elaborada y estructurada, esta unidad está pensada para estudiantes que ya han alcanzado, preferiblemente, el nivel B2 del MCER.

A continuación hay una tabla recapitulativa de la unidad que se acaba de presentar.

Nivel: B2 el MCER.

Destinatarios: Alumnos que poseen ya un nivel lingüístico B2.

Método: comunicativo– competencia intercultural– enfoque por tareas.

Destrezas: las actividades propuestas intentan integrar las diferentes destrezas comunicativas del MCER, o sea la comprensión auditiva (CA), la comprensión lectora (CL), la interacción oral (IO), la expresión oral (EO) y la expresión escrita (EE).

Principios metodológicos: didáctica integrada que considera las exigencias de destinatarios diversos y se centra en la comprensión verbal y la eficacia comunicativa; adopción de una escritura controlada; valorización de la experiencia y los conocimientos previos de los alumnos para anclar nuevos contenidos (aprendizaje significativo); favorecer la exploración y el descubrimiento para promover la búsqueda de nuevos conocimientos (aprendizaje por descubrimiento); fomentar el aprendizaje colaborativo; promover la conciencia de la manera de aprender (saber aprender); predisponer una aptitud a poner y resolver los problemas (*problem setting and solving*); realizar actividades didácticas en laboratorios; crear condiciones favorables de diálogo entre los alumnos guiándolos en la comprensión crítica de los mensajes procedentes de la sociedad.

Competencias: desarrollar la conciencia de la diversidad cultural y la sensibilidad intercultural.

Objetivos:

A– Funcional–formativos: expresar nuestras ideas, puntos de vista y percepciones; considerar puntos de vista diferentes del nuestro; evaluar la influencia de nuestras experiencias y nuestro entorno en las interpretaciones; tener en cuenta que hay maneras distintas de mostrar los sentimientos, a menudo influenciadas por la cultura; considerar que cada cultura tiene su propia visión del mundo y sus propias costumbres, normas y actitudes; tener en cuenta que la falta de conocimiento de las tradiciones, los hábitos y las maneras de expresarse y actuar de las varias culturas puede causar malentendidos; respetar las diversidades culturales y considerarlas una riqueza.

B– Léxicos: definición de los siguientes conceptos: perspectiva; estilo de comunicación; empatía; etnocentrismo; relativismo cultural; interculturalidad.

C– Lingüísticos: consolidación de la competencia lingüístico– comunicativa correspondiente al nivel B2 del MCER.

D- Educativo-transversales: participar en las actividades de la clase de manera activa y constructiva con actitud consciente y responsable; planificar y gestionar el trabajo y el tiempo, para llegar a alcanzar los objetivos propuestos; favorecer el aprendizaje colaborativo a través de actividades en pareja y grupo pequeño y grande y el respeto de los papeles en el grupo; confrontarse con los demás para buscar significaciones y compartir esquemas de comprensión de la realidad; fomentar el sentido de la responsabilidad y la autonomía del alumno, su espíritu crítico y analítico y su espíritu de iniciativa; relacionarse con el mundo circunstante a través de la comprensión intercultural.

Medios y materiales utilizados: fotocopias, pizarra, radiocasete u ordenador (si disponible videoprojector o PDI - pizarra digital interactiva).

Interacción: lecciones de tipo participativo, activo y dinámico, en las cuales dominan las interacciones entre profesor y alumnos (puestas en común y discusiones: P<AAAAA, P<AA, P< AAA, P<AAAA y A<AAAAA, A<AAAAA) y alumnos con alumnos (con actividades en pareja: A<A, grandes grupos: A<AAAA, pequeños grupos: A<AAA) con respecto a los momentos de trabajo del alumno por su cuenta (A) y de explicación unidireccional del profesor (P<AAAAA). La formación de las parejas y de los grupos va cambiando a lo largo de la clase para favorecer la interacción de cada alumno/a con todos/as sus compañeros/as.

Fases: Introducción de la unidad y presentación de la tarea final; FASE1-ARRANQUE DEL TEMA (MOTIVACIÓN)> Las imágenes ambiguas; FASE2-PROFUNDIZACIÓN DEL TEMA (ANÁLISIS)> Parte1: Múltiples puntos de vista posibles; Parte2: Ponerse en la piel del otro; FASE3- CONCLUSIONES (SÍNTESIS)> Parte1: Un solo mundo, miles de colores: somos diferentes, somos iguales; Parte2: La interculturalidad; Parte3: Tarea final.

Evaluación: evaluación del alumnado: participación en las actividades, entrega de redacciones escritas, presentación de la tarea final- evaluaciones compartidas con el alumnado (evaluación formativa *in itinere* + sumativa de tipo auténtico); autoevaluación del alumnado; evaluación de la unidad por parte del profesor.

Tabla 2. Recapitulación de la unidad.

Bibliografía

- BALBONI, PAOLO E., *Le sfide di Babele*. Torino: UTET, 2006.
- BALBONI, PAOLO E., *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio, 2007.
- GERTSEN, MARTINE CARDEL, "Intercultural Training as In-Service Training. A Discussion of Possible Approaches". En *Intercultural Competence – A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*, vol. I – *The Secondary School*, vol. II – *The Adult Learner*, ed. Lies Sercu. Aalborg: Aalborg University Press, 1995.
- HUNFELD, HANS, "Die Normalität des Fremden als Ziel des frühen Fremdsprachenunterrichts". *Deutsch für den Unterricht* 1 (1992): 42-44.
- NANNI, ANTONIO, Y STEFANO CURCI, *Buone pratiche per fare intercultura*. Bologna: EMI, 2005.
- OLIVERAS, ÁNGELS, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, 2000.
- SERRA BORNETO, CARLO, *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci, 1998.

Webgrafía (última consulta 12 de enero de 2016)

- BYRAM, MICHAEL, BELLA GRIBKOVA, E HUGH STARKEY, *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasburgo: Consejo de Europa, 2002, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf.
- CAÑAS CAMPO, ALBERTO LUIS, *Aspectos interculturales en la enseñanza del español segunda lengua/lengua extranjera: propuesta didáctica*, Universidad Nacional de la Educación a Distancia, 2005, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRed-Ele/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_05Canas.pdf?documentId=0901e72b80e3cd12.
- CEA NAVARRO, MARÍA BEATRIZ, *El cine en clase de ELE para estimular el desarrollo de la competencia intercultural*, Universidad de León en colaboración con Funiber, 2010, <http://blogs.funiber.org/category/formacion-profesorado>.

- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- CONSEJO DE EUROPA, *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, 2006, http://www.mcu.es/cine/docs/Novidades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf.
- GALEANO, EDUARDO, *Patas Arriba. La Escuela Del Mundo Al Revés*, 1998, <http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/galeanoescuela.pdf>.
- GARCÍA BENITO, ANA BELÉN, *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*, 2009, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf.
- INSTITUTO CERVANTES, *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva/ Instituto Cervantes, 2006, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- INSTITUTO CERVANTES, *Diccionario de términos clave de ELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm.
- MÉNDEZ, MANUEL, *Somos iguales, somos diferentes. Orientaciones para la interculturalidad*, 2000, http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/1/1817_ud_somos.pdf.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, <http://www.indicazioninazionali.it/J/>.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Indicazioni nazionali per i percorsi liceali*, 2010, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee guida per gli Istituti professionali*, 2010, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali///linee_guida/_LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee guida per gli Istituti tecnici*, 2010, última consulta 3 de junio de 2014, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici///INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf.

Cultura en el aula: Frida Kahlo

Ilaria Simeoni

¿Por qué los contenidos culturales en la clase de ele?

La propuesta de unidad didáctica que presento a continuación tiene como objetivo principal el de trabajar en clase contenidos culturales y lingüísticos a través de actividades comunicativas, que motiven a los alumnos a participar y a descubrir informaciones sobre la pintora mexicana Frida Kahlo, una de las figuras artísticas más influyentes del siglo XX. Las actividades propuestas están diseñadas para que los alumnos se acerquen a la cultura mexicana y despierten su curiosidad e interés hacia esta artista.

A la hora de aprender un idioma no cabe duda que quien aprende una segunda lengua aprende también una segunda cultura. Pero, ¿qué es cultura? Según el estudioso Jan Peter Nauta la cultura es «el conjunto de representaciones, ideas, conocimientos, normas y valores que los seres humanos han aprendido como miembros de una sociedad»¹. Lourdes Miquel y Neus Sanz, en su artículo titulado *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lenguas*, hacen hincapié en tres tipos de cultura: la cultura con “C” mayúscula, la cultura “a secas” y la cultura con “k”. La Cultura con mayúscula hace referencia al «conjunto de saberes enciclopédicos referidos a diversos campos como el arte, la literatura, la historia y la ciencia»², mientras que la cultura «a secas» es «el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las

¹ Nauta, “Competencia cultural”, 10.

² Miquel y Sans, “El componente cultural”.

posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas»³. Finalmente, las dos autoras identifican la “kultura” con “k” con la lengua coloquial. La finalidad es, por lo tanto, ayudar al aprendiz a desarrollar la competencia cultural, parte integrante de la competencia comunicativa, a través de algunas estrategias: 1) Pistas facilitadoras para que el alumno encuentre su camino entre datos culturales y lingüísticos, de forma interactiva con los demás y con el profesor. 2) Organización la información cultural: es muy importante que el aprendiz sepa integrar los conocimientos culturales construyendo un universo coherente. 3) Creatividad: hay que destacar la importancia de no limitarse a lo que prescribe el profesor.

Objetivos de la propuesta didáctica y recursos

Objetivos específicos: Reconocer los sentimientos que predominan en la obra de Frida Kahlo y las sensaciones y emociones que logra transmitir. Reflexionar sobre cómo emociona a quien se acerca a sus cuadros: rasgos estilísticos y puntos de contacto con las corrientes artísticas. Analizar los datos biográficos que influyeron en su obra.

Objetivos lingüísticos: Producción oral: saber formular hipótesis, describir imágenes y personajes, expresar opiniones. Producción escrita: saber resumir la información proporcionada. Comprensión lectora: extraer datos de la vida de Frida Kahlo a través de la descripción de sus obras. Comprensión auditiva: saber escuchar y entender los aspectos fundamentales de la vida de Frida Kahlo a través de la proyección de un video.

Objetivos culturales: Conocer y respetar los modelos culturales y los valores de los países donde se habla español, en este caso, de México. Desarrollar competencia intercultural: el estudio de una lengua extranjera debería implicar en el aprendiz la obtención de un punto de vista diferente en la visión del mundo fomentando también sus actitudes positivas hacia la lengua, la cultura y el diálogo intercultural.

Objetivos formativos: Relacionarse con los otros a través del diálogo y el debate de carácter informativo-descriptivo. Participación activa en las actividades propuestas. Planificación y gestión de los trabajos de grupo.

³ Ibid., p. 4.

Recursos didácticos: Pizarra digital interactiva. Ordenador. Conexión a internet. Material entregado por el profesor (fotocopias, tarjetas, fotografías, carteles)

Destinatarios: Jóvenes y adultos

Nivel: B1

Tipo de agrupamiento: Individual, parejas y grupo clase

Tiempo de preparación: 20 minutos

Duración aproximada: 90 minutos

ACTIVIDAD 1

El profesor presenta a los alumnos la tarea que tienen que realizar al final de la sesión:

Frida Kahlo murió hace 60 años. Para recordarla queremos que escribas un artículo crítico sobre esta artista mexicana. ¿Te apetece participar? Mándanos tu texto a nuestro correo fridakahlo60@elpais.es. Los mejores serán publicados en la página cultural de «El País».

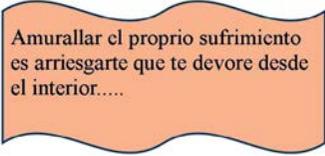
a) Fase de arranque: *¿Quién era Frida Kahlo?* (10 minutos).

Durante esta primera fase el profesor proyecta a través de la pizarra digital interactiva una imagen de Frida Kahlo y cada uno de los estudiantes empieza a formular hipótesis sobre su vida y su estado de ánimo. Es muy importante que el profesor guíe las intervenciones de los alumnos a través de la formulación de preguntas: *¿Sabes quién es este personaje?*, *¿Conoces su historia?*, *¿Qué hizo durante su vida?* *¿Qué te sugiere su mirada?*

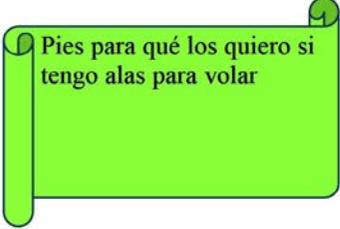


Fig. 1. Ilustración de Otello Castellani.

A continuación se le entrega a cada alumno un papelito en el que hay una frase de Frida que cada estudiante tiene que leer en voz alta.



Amurallar el propio sufrimiento
es arriesgarte que te devore desde
el interior.....



Pies para qué los quiero si
tengo alas para volar

Para preparar sus papelitos el profesor puede consultar el sitio http://www.frasescelebre.net/profesiones/pintores/frida_kahlo.html, en que hay una lista de frases famosas de Frida Kahlo. Las frases pueden proyectarse también en la pantalla de la pizarra digital interactiva y se anima a los alumnos a reflexionar sobre ellas.

Esta primera fase sirve a despertar el interés de los estudiantes hacia el personaje de Frida Kahlo. A medida que los estudiantes vayan formulando sus hipótesis, el profesor debe confirmarlas y corregirlas. Durante este proceso el alumno empieza a descubrir de forma gradual toda la información y a construir los contenidos de manera significativa (descubrimiento-adquisición). Al final de la fase de arranque el profesor realizará una puesta en común para comprobar los resultados y las diferentes ideas.

Cada alumno expresa su propia opinión sobre la vida de Frida Kahlo. El profesor puede proporcionar a los aprendices algunas pistas facilitadoras para ayudarles a expresar sus propias opiniones:

Frases de apoyo: En mi opinión su vida fue, según yo, para mí, me parece que tuvo una vida

Palabras clave de apoyo: apasionante, emocionante, triste, apacible, tormentosa, etc.

ACTIVIDAD 2

Frida dijo que representaba su misma realidad: su vida, sus sensaciones. Empezamos a descubrir la vida de Frida Kahlo (10 minutos).



Fig. 2. Fragmento de *La columna rota*. Para ver la imagen completa consulte el enlace "Image 12", Flickr Yahoo, última consulta 31 de marzo de 2015, <http://www.flickr.com/photos/libbyrososof/2267812016/>.

El profesor centra la atención de los alumnos en algunos detalles del cuadro *La columna rota*. El docente hará preguntas para que todos formulen hipótesis sobre la vida y los recursos estilísticos utilizados por Frida Kahlo en su obra. Sería conveniente proporcionar a los alumnos unas fotocopias con el cuadro y una serie de preguntas para que el proceso de descubrimiento resulte más eficaz. El profesor puede proyectar la imagen de la pintura en la pizarra digital pidiendo a sus alumnos que trabajen en parejas para contestar a las siguientes preguntas:

Fijaos en ese cuadro: ¿Qué os sugiere? ¿Lo relacionaríais con algún color, música o paisaje?

¿En vuestra opinión, qué quería reflejar Frida Kahlo en ese cuadro? ¿Dolor físico o dolor del alma?

¿Cómo representa su sufrimiento? ¿Qué tipo de recursos utiliza para emocionar?

Palabras clave de apoyo: clavos, lágrimas, clavo más grande sobre su corazón, columna rota, etc.

Al final de esta primera actividad se realiza una puesta en común para comprobar las impresiones de los estudiantes. A continuación, el profesor captura la atención de los estudiantes dándoles el primer indicio: *Frida Kahlo tuvo una vida difícil pero al mismo tiempo apasionante y emocionante*. De hecho puede escribir ese primer resultado en la pizarra (tanto tradicional como digital).

ACTIVIDAD 3

Vamos a descubrir la vida de Frida a través de sus cuadros. Con la ayuda de un compañero relaciona cada obra con su título (5 minutos).



Fig.3. Fragmento de *Las dos Fridas*. Para ver la imagen completa consulte el enlace “[K]”, *Flickr Yahoo*, última consulta 31 de marzo de 2015, <http://www.flickr.com/photos/centralasian/5363472939/>.

1.....

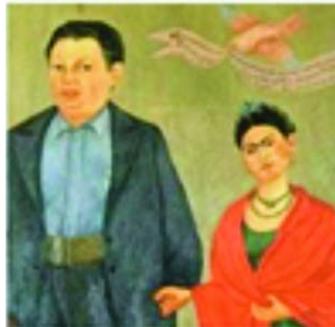


Fig. 4. Fragmento de *Frida y Diego Rivera*. Para ver la imagen completa consulte el enlace “Image 2”, *Flickr Yahoo*, última consulta 31 de marzo de 2015, <http://www.flickr.com/photos/libbyrososof/2267816636/>.

2.....



Fig. 5. Fragmento de *La columna rota*. Para ver la imagen completa consulte el enlace "Image 12", Flickr Yahoo, última consulta 31 de marzo de 2015, <http://www.flickr.com/photos/libbyros0f/2267812016/>.

3.....



Fig. 6. Fragmento de *Henry Ford Hospital*. Para ver la imagen completa consulte el enlace "Image 3", Flickr Yahoo, última consulta 31 de marzo de 2015, <http://www.flickr.com/photos/libbyros0f/2267818768/>.

4.....

- *Frida y Diego Rivera*
- *La columna rota*
- *Henry Ford Hospital*
- *Las dos Fridas*

Al final de esta actividad el profesor llama la atención de los estudiantes hacia el título de otro cuadro de Frida, *El camión*. El profesor puede hacer preguntas: ¿Por qué Frida tituló así su pintura? ¿Qué opinas? ¿Sabías que en México «camión» es «autobús»?

Durante esta fase el docente hace hincapié en la importancia de las diferencias léxicas entre el español de España y el de México, proporcionando otros ejemplos para que los alumnos tengan una idea más clara:

España: Móvil / México: Celular
España: Piso / México: Departamento
España: Alquilar / México: Rentar
España: Coche / México: Carro
España: Acera / Banqueta

ACTIVIDAD 4

Realiza un cartel con las principales pinturas de Frida Kahlo (40 minutos).

El profesor divide la clase en grupos de cuatro alumnos. Entre ellos, se nombra a un líder, que será el que, al final de la actividad, tendrá que exponer los resultados al resto de la clase. El docente propone a los estudiantes esta tarea intermedia porque es necesaria para realizar el trabajo final. Para ello, entrega a cada grupo una cartulina blanca A4 en la que tendrán que pegar los cuadros de Frida Kahlo y hacer un resumen de los datos principales de su vida.

Para desarrollar esta fase el profesor puede utilizar la técnica del Jigsaw. Ese tipo de recurso, creado por el profesor Aronson en 1971 en Austin, Texas, se caracteriza por ser un tipo de aprendizaje cooperativo en que cada uno de los miembros del grupo se convierte en un “experto” sobre un asunto y transmite toda la información al resto de los integrantes del grupo. De hecho, a cada miembro del grupo se le da un cuadro diferente con su relativa explicación, en tarjetas como las siguientes:

1929. **El camión.** Frida describe las diferentes clases de la sociedad mexicana, tal y como Rivera hizo en sus murales. Sentados uno al lado del otro en este cuadro hay varios arquetipos mexicanos: una ama de casa con su cesta de la compra, un obrero, una madre india, descalza que se parece a una Madonna, amamantando a su bebé, un niño, un “gringo” capitalista bien vestido, así como una joven la cual es probablemente Frida. Hay algunos elementos en esta pintura que se podían referir al accidente de autobús de 1925 en el cual Frida sufrió graves heridas: el autobús es de madera, los pasajeros se sientan en bancos a los lados, está el obrero que removió la pieza del pasamano que agujereó su cuerpo. <http://www.fridakahlofans.com/c0042.html>.

1939. **Las dos Fridas.** Después de su divorcio de Diego Rivera Frida pintó ese cuadro para representar su estado de ánimo. A la derecha, la parte de su persona que era respetada y amada por Diego es la Frida mexicana vestida de tehuana. En su mano sostiene un amuleto con el retrato de Diego cuando era un niño. A la izquierda, una Frida más europea con vestido victoriano de boda, la Frida que Diego abandonó. Los corazones de las dos mujeres están a la vista, el corazón de la Frida desdenada está roto, mientras que el de la otra Frida está entero. <http://www.fridakahlofans.com/c0290.htm>.

Es posible encontrar todos los cuadros de Frida Kahlo, con su descripción e historia, en la página web <http://www.fridakahlofans.com>. La actividad puede desarrollarse de dos maneras: el profesor puede entregar a todos los grupos las mismas obras o, por el contrario, darles cuadros diferentes y enriquecer, así, la puesta en común.

Después de una primera fase de organización de los grupos, que han de ser heterogéneos, el profesor entrega el material a los aprendices. Cada alumno recibe la imagen de un cuadro con su breve descripción y tiene que seleccionar los datos que considere más importantes y que serán los que escribirá, junto a la foto, en la cartulina. Todos los miembros del grupo se convierten en "expertos". De ese modo se sienten más responsables hacia sus compañeros ya que tienen que transmitirles unos contenidos concretos y que sólo ellos conocen.

En la primera fase de esta actividad, cuya duración es de 20 minutos, los alumnos seleccionan, pegan las pinturas y escriben las informaciones principales en la cartulina. Luego, durante los 20 minutos de la puesta en común, todos los grupos mostrarán al resto de la clase sus trabajos y expondrán los datos y curiosidades que han descubierto de la vida de Frida Kahlo. Al final de la puesta en común el profesor escribe en la pizarra los siguientes datos biográficos:

- *Frida Kahlo tuvo un grave accidente de autobús en 1925.*
- *Frida empezó a pintar durante su año de recuperación de las terribles heridas del accidente.*
- *Frida se casó con el pintor mexicano Diego Rivera, pero su vida siguió siendo difícil, especialmente por el aborto y por las infidelidades de su marido. Al final, se divorció de su marido.*

ACTIVIDAD 5

Ahora que has descubierto las etapas fundamentales de la vida de Frida vamos a acercarnos a su biografía. Observa el vídeo y toma notas. Luego, completa los cuadros (15 minutos). El profesor puede encontrar el video en el siguiente enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=1uHSEWOATGg>.



Este hombre es.....
 Frida se casó con él en y se divorció
 en Pero a casarse con él.
 Diego era



Ésta es.....



Este hombre es.....
 Frida mantuvo un



Frida dijo que pintaba autorretratos
 porque.....
 Frida murió en

Figs. 7-8. Las imágenes han sido extraídas del vídeo "SERIE: Pensamientos - Frida Kahlo", *Youtube Google Company*, última consulta 31 de marzo de 2015, <http://www.youtube.com/watch?v=1uHSEWOATGg>.

El profesor puede proyectar el vídeo dos veces y pararse en las etapas fundamentales de la vida de Frida. Durante el primer visionado los alumnos pueden tomar notas para que se fijen en la comprensión global, mientras que el segundo visionado los ayudará a fijarse más en los datos concretos necesarios para completar los cuadros.

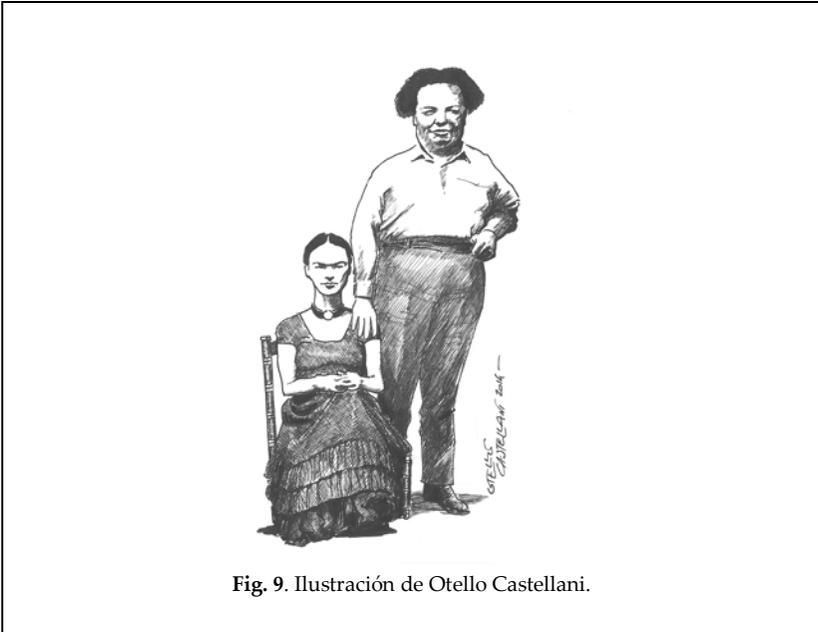
ACTIVIDAD 6

Vamos a analizar los últimos versos de un poema de Frida dedicado a su marido Diego Rivera y el cuadro que pintó pocos días antes de morir. Lee el poema y contesta a las preguntas (10 minutos).

*Diego en mi boca
en mi corazón,
en mi locura,
en mi sueño.
en el papel de lápices
en los paisajes
en la comida,
en el metal,
en la imaginación,
en las enfermedades,
en las vitrinas
en las solapas,
en sus ojos
en su boca,
en su mentira⁴.*

- 1- En estos versos, ¿qué concepto de amor destaca? ¿Puedes definirlo con una palabra?
- 2- ¿Cuáles son las palabras que te llaman más la atención? ¿Por qué?
- 3- Vamos a reflexionar sobre el último verso del poema: *en su mentira*, ¿Qué quería comunicar Frida? ¿Por qué acaba el poema con esta palabra?
- 4- ¿Cómo es la estructura del poema? ¿Qué tipo de recurso utiliza Frida?

⁴ Fragmento del poema de Frida Kahlo, en Pinedo Kahlo, *Frida Íntima*, 175.



ACTIVIDAD FINAL

Ahora que tienes todas las informaciones sobre la vida de Frida Kahlo puedes escribir un artículo y participar al concurso promovido por «El País»:

Frida Kahlo murió hace 60 años. Para recordarla queremos que escribas un artículo crítico sobre esta artista mexicana. ¿Te apetece participar? Mándanos tu texto a nuestro correo fridakahlo60@elpais.es. Los mejores serán publicados en la página cultural de «El País».

Bibliografía

- BALBONI, PAOLO E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: De Agostini, 2002.
- NAUTA, JAN PETER, “¿Qué cosas, y con qué palabras? En busca de una competencia cultural”. *Cable – Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 10 (1992): 10-14.
- PINEDO KAHLO, ISOLDA, *Frida íntima*. Bogotá: Dipon, 2004.

Webgrafía (última consulta 31 de marzo de 2015)

- ESTAIRE, SHEILA, *La enseñanza de lenguas mediante tareas - principios y planificación de unidades didácticas*, http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf.
- FERRER ROVIRA, ÀNGELS, Y AURORA NAVAJAS ALGABA, *Frida Kahlo*, http://marcoele.com/descargas/2/ferrer-navajas_frida.kahlo.pdf.
- FRASECELEBRE.NET, http://www.frasecelebre.net/profesiones/pintores/frida_kahlo.html.
- INSTITUTO CERVANTES, <http://cvc.cervantes.es/>.
- MIQUEL, LOURDES, Y NEUS SANZ, “El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua” *Red Ele, Revista Electrónica de didáctica, Español Lengua Extranjera* (2004), http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redele_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9.

El color de las emociones

Chiara Tana

*Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñábamos ayer,
les robaríamos el mañana*
(John Dewey)

El contexto escolar: un recurso más en el aula ELE

En los últimos años la centralidad de los alumnos y de sus individualidades en el proceso de aprendizaje se ha vuelto una verdadera necesidad a la que todos, como profesores y educadores, tenemos que responder. La complejidad de la sociedad en la que vivimos, el papel cada día más difícil de la escuela y las múltiples competencias que tenemos que desarrollar como docentes ponen de manifiesto que no es posible utilizar un único método de enseñanza, sino que es necesario variar la didáctica y modularla en función de las características y de las condiciones que se observan en el aula.

En concreto, ser profesores hoy en día significa, ante todo, estar dispuestos a poner en juego nuestras competencias y habilidades, como profesionales de la educación y como personas, experimentando y renovándonos día a día. Sin una práctica docente cotidiana realmente reflexiva no es posible alcanzar nuestro objetivo, esto es, la interacción didáctica en el aula con todos nuestros alumnos para ayudarles en la construcción de su futuro a través de la adquisición de la competencia lingüística. No existen fórmulas mágicas para el profesor ideal, pero podemos desarrollar una serie de estrategias para facilitar un aprendizaje realmente significativo, un aprendizaje que forme parte de la experiencia de vida de nuestros alumnos.

El contexto escolar nos ofrece algunas ventajas: por un lado, los aprendices son muy jóvenes y, en consecuencia, están acostumbrados y más dispuestos que otros a escuchar y aprender en el aula, como enseñan las prácticas de enseñanza magistral más tradicional; por otro lado, el joven tiene una actitud más abierta y positiva hacia el juego y la experimentación. Una clase divertida es el sueño de nuestros estudiantes, a condición de que no sea pura diversión –pues se percibe como pérdida de tiempo– sino que apunte a un objetivo claro. En este sentido, la introducción del elemento ludiforme¹ en las clases de español como lengua extranjera puede ser un instrumento eficaz porque tiene las características del juego al mismo tiempo que se configura con un objetivo específico y, en general, más concreto. La introducción del elemento ludiforme en el aula ELE es el primer punto que voy a desarrollar en mi propuesta didáctica.

El segundo punto que hay que tener en cuenta es el factor emocional, muy evidente entre los once y los quince años de edad, como es el caso de los estudiantes de la escuela secundaria de primer grado. Afir-mar que la lengua es comunicación parece obvio y se podría concluir que la enseñanza de una lengua extranjera facilita la comunicación. Sin embargo, cualquier profesor que haya entrado en un aula de lengua extranjera sabe que esto no siempre es así y que pedirle a un alumno que hable en una lengua que no es la suya es la forma más directa para despertar todos sus miedos y sus ansias, y que, como consecuencia, puede obtener como respuesta el silencio o una producción que sólo manifiesta sus dificultades. Es evidente que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se puede ignorar la importancia del componente afectivo, sobre todo porque aprender algo nuevo supone una actitud muy subjetiva hacia lo que se está haciendo². Por ello se considera que es imprescindible observar a todos y cada uno de los aprendices y fomentar la motivación en el aula.

¹ Para una definición de “juego” y “actividad ludiforme” –neologismo creado por Aldo Visalberghi– véanse, entre otras fuentes, Lucisano, Salerni y Sposetti, *Didattica e conoscenza*, 28.

² Para profundizar en el análisis del componente afectivo, véase la ponencia de Murias Carracedo, “El componente afectivo”.

En este marco se erige como central el papel del profesor, que tiene que aprender las estrategias para convertirse en un facilitador del aprendizaje y para guiar a los aprendices en la construcción de su personal proceso de aprendizaje significativo. No hay que olvidar que los aprendices siempre reconocen al profesor como eje y punto de referencia, lo que significa no dejar nunca de transmitir la sensación de respeto y consideración recíproca del otro como persona, algo fundamental en el aula, donde los profesores crecen de forma continua junto a sus alumnos, aprendiendo con y por medio de ellos.

La diversificación de la enseñanza como necesidad nos hace conscientes de la absoluta importancia de la creación de nuevos materiales en el aula ELE y de la utilización de métodos integrados. Según el momento, se pueden utilizar el libro de texto o estrategias más tradicionales junto a actividades comunicativas o diferentes proyectos. Reconocer el “momento justo” para la propuesta adecuada es una de las tareas más complicadas de un profesor, pero ofrecer la posibilidad a nuestros estudiantes de negociar los contenidos de las clases, explicando nuestro método, es la manera más directa para responsabilizarlos e involucrarlos en un proceso activo de aprendizaje. De esta forma, las dificultades pueden convertirse en puntos de debate y en ocasiones de crecimiento y el aprendizaje del español puede ser una nueva forma de aproximación al mundo exterior, lo que no deja de ser el objetivo principal de todo educador.

“El color de las emociones”, una propuesta didáctica

La unidad didáctica que voy a proponer es una clase de lengua española que aborda el léxico de los colores y de los sentimientos, que tiene en cuenta el componente afectivo del aprendizaje y que pone en acción algunas prácticas de los métodos comunicativos.

Los colores forman parte de un léxico considerado como básico. Se trata de palabras inmediatas y que un estudiante de L1 italiana reconoce fácilmente. Además, a menudo los alumnos jóvenes encuentran el estudio de este tipo de vocabulario divertido, debido al elemento visual e icónico -ilustraciones y dibujos- que, en general, se encuentra en los libros de texto, así como por la facilidad con la que pueden

entender la lengua sin conocerla demasiado. Los colores están relacionados de forma directa con los mediadores icónicos y visuales, lo que puede ser una ayuda para los aprendices de nivel inicial, pero incluso para los alumnos con necesidades educativas especiales u otras características. Por estas razones, he elegido este contenido léxico para mi propuesta didáctica que, a su vez, he relacionado con el vocabulario de las emociones.

Durante la primera hora de clase, a través de una actividad de precalentamiento de unos veinte minutos se puede acercar a los aprendices al contenido, creando un clima de tranquilidad y de diversión. El objetivo, en esta fase, es romper el esquema pregunta-respuesta-corrección, dejando a los chicos la libertad de comunicar entre ellos e incluso, si nos lo piden, con nosotros. De esta forma, se entra en contacto con la dimensión más humana del otro como persona y con la dimensión más real de la comunicación como interacción lingüística. Después de la fase de precalentamiento se presenta el material auténtico, en este caso un texto narrativo muy sencillo sobre los colores, con unas fichas facilitadoras. El profesor tiene que elegir el texto con mucha atención.

El texto narrativo tiene que ser del nivel de los estudiantes y, al mismo tiempo, tiene que atraerles e interesarles. La elección del texto narrativo no es aquí tema de discusión, pero cabe preguntarse si es conveniente utilizar un texto narrativo no adaptado con estudiantes de niveles lingüísticos muy iniciales. En mi opinión, la respuesta es afirmativa porque es frecuente observar cómo los alumnos se sienten frustrados a la hora de realizar los ejercicios presentados por los libros de textos, en ocasiones demasiado ficticios y lejanos de la verdadera práctica lingüística. Incluso las canciones infantiles a veces no resultan útiles, ya que los chicos de once o doce años ya no se sienten niños y a menudo suelen cerrarse y rechazar los contenidos. Por el contrario, los estudiantes se sienten muy satisfechos si se dan cuenta de que pueden escuchar o leer un texto auténtico sin fijarse en el sentido de cada una de las palabras, sino más bien recibiendo de forma natural el placer de una comunicación lingüística eficaz. En conclusión, considero que siempre es aconsejable y preferible emplear materiales auténticos, para que los alumnos entren en contacto con la lengua real. Esta propuesta didáctica presenta algunas posibilidades para la explotación de un texto auténtico,

*El libro negro de los colores*³, que nos ofrece una narración con algunas características poéticas, e incluso metalingüísticas, que convierten este cuento infantil en un interesante instrumento de estudio del vocabulario y de análisis del lenguaje y de sus diferentes expresiones, ya que el libro está escrito en lengua española y en braille.

El material narrativo se introduce junto a unas fichas facilitadoras y, apenas se termina esta primera introducción, hay una primera fase de sistematización de lo adquirido que se puede realizar usando la pizarra electrónica o la tradicional. Según las condiciones, se puede presentar todo el libro o sólo un fragmento, que se retomará en la hora siguiente.

La segunda hora se desarrolla utilizando el mismo esquema, pero como actividad de precalentamiento se introduce una actividad lúdica para crear un clima relajado en el aula y para practicar la lengua de forma natural, sin miedo al error. Luego, si es necesario, se completa el análisis del texto narrativo con las fichas facilitadoras y la consecuente sistematización del material.

Es importante explicar a los alumnos la tarea final, es decir, el objetivo concreto de la propuesta didáctica. En este caso puede ser un “paseo virtual” por la obra y la vida de Joan Mirò, uno de los artistas mundiales del color. De ese modo, se crearía un enlace multidisciplinar.

“El color de las emociones”, su puesta en práctica en el aula ELE

Destinatarios: Aprendices del primer curso de la escuela secundaria de primer grado, que, en general, tienen entre los once y los doce años de edad. Otra posibilidad es presentarla en los primeros días del segundo año de curso, a modo de repaso del vocabulario y de los verbos.

Nivel: A1.

Contenidos y funciones: se trabaja principalmente el léxico relacionado con los colores y las emociones. Igualmente, se ponen en práctica funciones como definir e identificar, expresar hipótesis, argumentar.

³ Cottin y Faría, *El libro negro*. Esta obra tiene el premio “Nuevos Horizontes”, otorgado por la Feria del Libro Infantil de Bolonia en 2007; y fue elegido por el *New York Times* como uno de los mejores libros ilustrados del año 2008.

Introducción de la actividad: una vez presentado el contenido léxico de los colores, que a menudo aparece en las primeras unidades del libro de texto del primer curso, el profesor puede introducir esta actividad un poco diferente, para dinamizar la didáctica y para acercar a los jóvenes aprendices a la lengua auténtica.

Tipo de agrupamiento: el trabajo se plantea en grupos, de modo que los aprendices pueden aprender a trabajar juntos y, al mismo tiempo, reflexionar sobre sí mismos y las personas que los rodean (contenido sociocultural). Algunas fases de la actividad se desarrollan en parejas, otras en grupo o con la guía del profesor. Sin embargo, si hay alumnos que prefieren trabajar de forma individual tienen la oportunidad de hacerlo (véase el desarrollo de las actividades).

Duración: la duración de la clase puede variar según las circunstancias, entre una y dos horas de sesenta minutos cada una. La propuesta que desarrollamos a continuación está prevista para dos horas, que se corresponde con una semana de clases de lengua española en el nivel educativo citado. Es importante respetar una exacta secuenciación de los tiempos, guiar a los alumnos de forma clara y no forzarlos. El profesor tiene que facilitar la clase de forma natural pero eficaz y favorecer en todo momento el desarrollo de la actividad didáctica.

Primera hora.

Pre calentamiento (15 minutos): el profesor explica a los estudiantes lo que van a hacer en esa sesión y el objetivo de la misma. A continuación, da a los alumnos una ficha con la primera actividad, “Las esferas de las emociones”:

LAS ESFERAS DE LAS EMOCIONES

1. Aquí tienes unas bolas de colores. ¿Sabes pintarlas con los colores adecuados?

2. ¿Cuál es tu color preferido? En cuáles sentimientos o calidades te hace pensar? Y los demás colores, ¿a qué los puedes asociar? Si quieres, puedes trabajar con tu compañero/a.

envidia

tranquilidad *rabia*

violencia *miedo* *alegría*

tristeza *coraje* *felicidad*

melancolía *serenidad* *sorpresa* *serenidad*

vergüenza *pena*

La fase de precalentamiento puede variar un poco en su duración. Lo importante es que se respeten los tiempos que necesite cada alumno para entrar en la actividad y perder el temor al error. El profesor tiene que desarrollar con atención su papel de guía y aprovechar este momento para observar a los aprendices.

El profesor da a los alumnos lápices de colores para realizar la actividad 1 (Consigna 1: 5 minutos). El trabajo puede ser individual o en parejas, según las tendencias de los aprendices. La única norma es que deben utilizar siempre la lengua española. Después de esta actividad que sirve para relajar a los alumnos, a los que siempre les gusta dibujar, el profesor les explica que tienen que contestar en parejas a la segunda consigna (Consigna 2: 10 minutos), donde hablarán de cuáles son sus colores preferidos y de los sentimientos y emociones que asocian a los colores. El profesor puede facilitar la discusión

entre pares utilizando simples preguntas como las siguientes: *¿Cuál es tu color preferido? ¿Por qué? ¿Qué te recuerda?*

En esta actividad se introduce el léxico de los sentimientos y de las emociones. Algunas de estas palabras son “transparentes” para un estudiante de lengua italiana, mientras que otras acercan a los aprendices a un léxico nuevo. Ellos no tienen que estudiar nada, sólo tienen que practicar la lengua como placer y comunicación, de forma espontánea. Al terminar la fase de precalentamiento, el profesor valora los logros de los aprendices.

Presentación del material lingüístico (30 minutos): en esta fase los aprendices entran en lo más vivo de la clase a través de la lectura, por parte del profesor, del texto narrativo elegido, *El libro negro de los colores*. El texto narrativo es presentado con la ayuda de unas fichas facilitadoras que han sido preparadas por el profesor.

El profesor debe intentar que su lectura sea poética y evocadora, de modo que se exploten las características de un texto como este que utiliza la asociación de dibujos, el lenguaje poético y las palabras. Sin necesidad de conocer “palabras difíciles”, los chicos pueden acercarse a diferentes formas de percibir la realidad e incluso al poder poético de algunos sonidos de la lengua española. Los aprendices pueden tocar el libro, asociar los colores a los sentimientos y a las emociones, retomando los contenidos analizados en la actividad de precalentamiento. Al mismo tiempo, se introducirán nuevos elementos sin explicar todas las palabras, sino centrando la atención en los colores y en los verbos relacionados con las percepciones físicas y los cinco sentidos. De esta forma, el profesor guía a los aprendices hacia la práctica lingüística controlada utilizando las pautas de las fichas facilitadoras y favoreciendo el proceso activo de aprendizaje de todos los alumnos mediante la introducción gradual de información. Según las circunstancias, se puede llegar incluso a la práctica libre y a reflexiones más amplias acerca de los diferentes lenguajes del ser humano.

Las fichas facilitadoras están acompañadas de fotografías y dibujos que favorecen el descubrimiento por parte de los alumnos de los significados que no se conocen. Además, las imágenes ayudan a los alumnos con diferentes estilos de aprendizaje y necesidades. Las fotocopias que se entregan en el aula tienen que estar bien hechas y ser claras, ya que los alumnos valoran muchos los esfuerzos del profesor y la calidad del material. Lo aconsejable es entregar fotocopias a color. En caso

contrario, también se pueden colorear con lápices de colores. A continuación reproducimos un ejemplo de ficha facilitadora (aquí, en blanco y negro):

**Para Tomás, el agua sin sol no es gran cosa,
no tiene color, ni sabor, ni olor.**

El dice que el color verde 

huele a césped recién cortado y sabe a helado de limón.



Las fichas facilitadoras presentan elementos visuales que facilitan la asociación de las imágenes con las palabras, lo que permite el aprendizaje activo de los alumnos. Las ilustraciones y los colores ayudan a comprender e, incluso, a identificar fonemas, palabras y verbos.

El profesor, con mucho orden, guía a los alumnos en el proceso de descubrimiento. La introducción gradual de la información empieza por el léxico de los colores hasta concluir con los verbos principales. El profesor realiza preguntas para facilitar la discusión entre pares (práctica guiada). Se deben alternar momentos de repetición y de conversación libre que funcionan como cierre de la etapa de presentación del material lingüístico. El profesor, observando las reacciones de los aprendices, formula sus preguntas con el objetivo de facilitar la comunicación en el aula. Por ejemplo, en un primer momento puede repetir las palabras nuevas que surgen asociadas con los colores y los sentimientos y preguntarles qué les evocan. A continuación puede ayudar a los alumnos a que formulen preguntas y respuestas entre pares y a que resuman las conclusiones en grupo.

Sistematización del material lingüístico (15 minutos): mediante el uso de la pizarra, el profesor y los alumnos sistematizan la información adquirida. De ese modo, fortalecen la práctica mediante el descubrimiento y la repetición. La pizarra puede ser tradicional o electrónica. El profesor tiene que utilizarla de forma muy clara y ordenada, pensando siempre en su pizarra ideal.

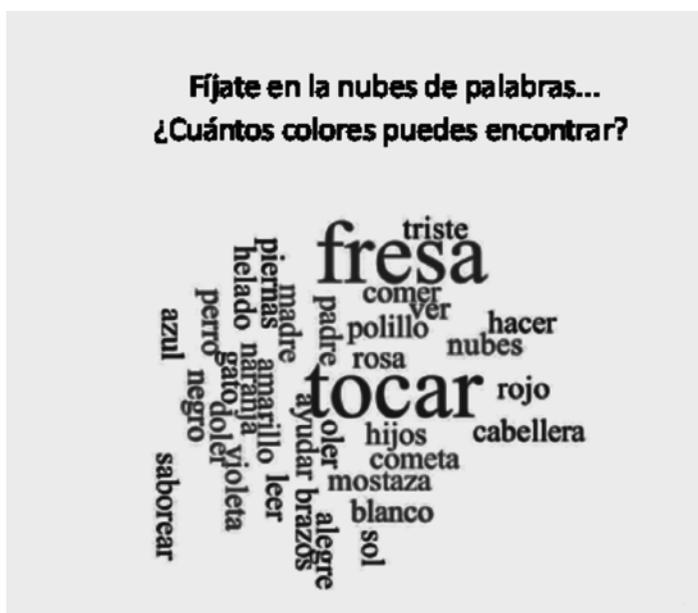
<u>Léxico</u> <u>colores y sentimientos</u>		<u>Verbos y adjetivos</u> <u>de percepción física</u>	
amarillo,	ver, oír	
verde		oler	
naranja		tocar	seco
blanco		saborear	ácido, dulce
violeta			
marrón			
rojo			
rosa			

Práctica final (5 minutos): en los últimos minutos de la primera hora se explica cuál es la tarea para casa: los alumnos tienen que escribir una breve redacción sobre su color preferido contestando a tres simples preguntas (práctica libre):

¿Cuál es tu color preferido? ¿En qué te hace pensar? ¿Por qué?
Contesta a estas preguntas en tu cuaderno.

Segunda hora.

Pre calentamiento (15 minutos): el profesor repasa con los aprendices los contenidos de la sesión anterior de forma ludiforme. Para ello, presenta una actividad como la “Nube de colores”, donde aparece el léxico relacionado con los colores y los sentimientos vistos en la sesión previa.



Esta actividad de precalentamiento tiene dos objetivos: retomar los contenidos analizados en la clase pasada y ayudar a que los estudiantes se relajen. Es necesario que el profesor les anime a que hablen de forma libre, intentando reconocer lo que han aprendido y las palabras nuevas. El profesor sigue actuando como facilitador de la comunicación y debe observar a los alumnos sin imponerse sobre ellos. Además, debe propiciar que todos los presentes en el aula hablen de forma espontánea. De este modo, a través de la reiteración y de la práctica semilibre, se refuerzan todas las destrezas lingüísticas de forma integrada.

Presentación del material lingüístico (15 minutos) *y sistematización guiada* (15 minutos): el profesor y los aprendices completan el análisis del texto literario utilizando las fichas facilitadoras y terminando la lectura. Según las circunstancias, el profesor puede dejar más espacio a la lectura del texto o a la práctica lingüística. De todas formas, es probable que esta etapa se desarrolle de forma más rápida y dinámica que en la primera hora, ya que los alumnos están más familiarizados con los contenidos. El profesor/facilitador guía a los aprendices hacia la práctica oral gracias a una serie de preguntas como las siguientes: *¿Te acuerdas de los colores?* *¿Qué es amarillo y se puede comer?* *¿Cuántos verbos reconoces en la nube de colores?* *¿Quién encuentra más colores?* En esta fase se subrayan los aspectos visuales del texto, que son importantes para la tarea final.

Tarea final (10 minutos): el profesor introduce la fase final que cierra la propuesta didáctica: una actividad concreta con el objetivo de utilizar la lengua en contextos reales. Para ello enseña una nueva imagen, que representa un cuadro del pintor Joan Miró, e indica los nombres de los colores que aparecen. El profesor pregunta a los alumnos qué sentimientos les despierta el cuadro y, a continuación, proporciona la dirección de algunas páginas web donde pueden encontrar el cuadro utilizado⁴. Otra posibilidad es que sean los mismos chicos los que elijan el cuadro, para lo que conviene facilitarles diferentes páginas de Internet con cuadros del pintor. Como tarea final los aprendices tendrán que redactar, en casa, un texto breve en el que respondan a estas tres preguntas sobre el cuadro (seleccionado por el profesor o por cada uno de los alumnos): *¿Te gusta el cuadro? ¿Qué colores usa Joan Miró? ¿Qué colores cambiarías?* El objetivo es practicar el léxico y las funciones comunicativas analizadas. Además, la obra del pintor Joan Miró es un tema multidisciplinar que también se puede desarrollar en colaboración y contemporáneamente en otras asignaturas, como, por ejemplo, en historia del arte.

Bibliografía y webgrafía (última consulta 17 de diciembre de 2015)

- ARNOLD MORGAN, JANE, “*Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*”. *Études de linguistique appliquée* 139 (2006), http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm.
- BALBONI, PAOLO, E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: De Agostini, 2006.
- COTTIN, MENENA, Y ROSANA FARÍA, *El libro negro de los colores*. Barcelona: Zorro Rojo, 2008. Ed. original Ciudad de México D.F.: Tecolote, 2006. El vídeo se puede visionar en Youtube Google Company. “El libro negro de los colores”, <http://www.youtube.com/watch?v=R6xNg0544sE>.

⁴ Un ejemplo puede ser el cuadro *Dialogo de insectos*, que se puede ver en la página web *Ciudad de la Pintura*, última consulta 7 de julio de 2014, <http://pintura.aut.org/SearchProducto?Produnum=517>. Hay muchos cuadros del pintor en el siguiente enlace de la misma página web: <http://pintura.aut.org/SearchAutor?Autnum=11.099>.

- DE MARCO, ANNA, *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci, 2002.
- ENRÍQUEZ DOMÍNGUEZ, M. NIEVES, *El plan de clase de EL2 dentro de un enfoque comunicativo: recursos, dinámicas y actividades didácticas*, [http://www.valencia.es/ayuntamiento/bienestarsocial.nsf/0/739A352F25E981F3C125795F0043EFD9/\\$FILE/PLAN%20DE%20CLASE%20EL2,%20ACTIVIDADES%20Y%20RECURSOS.pdf?OpenElement](http://www.valencia.es/ayuntamiento/bienestarsocial.nsf/0/739A352F25E981F3C125795F0043EFD9/$FILE/PLAN%20DE%20CLASE%20EL2,%20ACTIVIDADES%20Y%20RECURSOS.pdf?OpenElement).
- LUCISANO, PIETRO, “Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa”. *Giornale italiano della ricerca educativa* año V, número especial (octubre de 2012).
- LUCISANO, PIETRO; ANNA SALERNI, Y PATRIZIA SPOSETTI, *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma, Carocci: 2013.
- MARQUÉS GRAELLS, PERE, *La enseñanza. Buenas prácticas: la motivación*, <http://dgeumagisterio.blogspot.it/2012/10/la-ensenanza-buenas-practicassla.html>.
- MOLITERNI, PASQUALE, “Progettazione dell'offerta formativa in una scuola inclusiva”. En *Il management nella scuola di qualità*, ed. Piero Crispiani. Roma: Armando, 2010.
- MORIN, EDGAR, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milán: Raffaello Cortina Editore, 2000.
- MURIAS CARRACEDO, ROSANA, “El componente afectivo en la clase ELE”. En *Congreso Mundial de Profesores de Español*, Madrid: 21-23 de noviembre de 2011, <http://comprofes.es/videocomunicaciones/el-componente-afectivo-en-la-clase-de-ele>.
- RIBAS MOLINÉ, ROSA, “Cómo desmotivar a los alumnos con las mejores intenciones”. En *XIII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Barcelona: 2004, <http://www.encuentro-practico.com/pdf04/ribas.pdf>.
- ROBINSON, KEN, “School kills creativity”. En *TED Talks*, Monterey, California: 2006, http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.

La literatura popular: cuentos de hadas y fábulas en el aula ELE

Rossana Lapenna

Introducción

Cuando leemos, aprendemos sin más. Y no cabe duda de que al núcleo de la alfabetización llegamos con la lectura. Tras haber triunfado en esta habilidad en los primeros años de escuela, el acto de leer resulta, al poco tiempo y en muchas ocasiones, algo forzado, para acabar considerándose un deber. En el momento de llevar a los alumnos hacia nuestro patrimonio literario, nuestro trabajo como docentes debería contribuir, in primis, a que puedan recuperar la ilusión de aquel prodigio, hasta que no llegara a perderse nunca. Además, sabido es que buenas habilidades en la lectura favorecen el desarrollo de otras destrezas relacionadas con esta. Ya lo dice el ilustre escritor Gabriel García Márquez: «Nadie enseña a escribir, salvo los buenos libros»¹.

El mismo *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* destaca que «la necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta»² y nos invita a recordar que entre la multiplicidad de ámbitos del contexto de uso de un idioma, está también el “personal”, en donde, como veremos, su aplicación casi o completamente se convierte en un deleite: “el leer por placer” y, en una práctica individual, “la escritura de un diario personal”³. En otras palabras, leer historias y narrar historias: pasar por esos senderos, tan íntimos, para

¹ García Márquez, *Manual para ser niños*.

² Consejo de Europa, *Marco común europeo*, 49.

³ *Ibíd.*

llevar a los aprendices más allá en sus competencias, es un desafío demasiado atrayente para dejarlo de lado.

Sin embargo, el presente trabajo no quiere simplemente centrarse en las habilidades de lectura y escritura tal y como son, sino que aspira a que el alumnado desarrolle estrategias cognitivas y meta cognitivas para optimizar sus propios recursos y lograr que se independice en su aprendizaje. A la vez, se propone impulsar *necesidad* y *deseo* de comunicar y comunicarse con naturalidad, facilitándoles la exposición práctica de la que mucho depende la adquisición de la competencia comunicativa.

Por éstas y por miles de razones más, la literatura popular en la clase ELE se convierte en herramienta preciosa, no sólo porque, como nos dice la formadora María Dolores González Gil, abarcando todos los géneros (teatral, narrativo, épico, lírico), se hace «literatura total»⁴, sino también porque con esta totalidad, se crearán las circunstancias ideales para trabajar cuantas más habilidades posibles: de la oralidad a la escritura, haciendo especial hincapié en los conceptos de carácter dinámico e interpersonal propios de la lengua⁵. Para lograr incluso que con esto disfruten los cuentos de hadas y fábulas siempre serán bienvenidos en nuestras aulas.

La familiaridad de la información proporcionada, de acuerdo con Christopher Candlin⁶, reducirá considerablemente el nivel de ansiedad en el alumno durante la tarea y, debido al tejido maravilloso del cuento, aprovechará también la oportunidad de mirar lo ya conocido con nuevos ojos, desde otra perspectiva, actualizada por su experiencia. El profesor será director, organizador, guía, facilitador, evaluador e investigador.

De ahí que en la siguiente propuesta de unidad didáctica se acogerán tanto los principios esenciales del enfoque comunicativo, como los generales del enfoque por tareas, ambos basados en los procesos comunicativos y pragmáticos de la lengua. En concreto, nos detendremos en la estructura del texto, en el lenguaje, en el mundo simbólico y avivaremos la creatividad y la capacidad imaginativa. En cada momento cuidaremos de manera sensible la autenticidad de la comunicación, que no será «situacional, sino de orden psicolingüístico, es decir

⁴ González Gil, "El cuento".

⁵ Savignon, *Communicative Competence*.

⁶ Candlin, *Communicative Teaching*.

la que se produce en el proceso mismo»⁷, o sea un proceso de construcción de mensajes, privilegiando la interacción mediante tareas en parejas o en pequeños grupos colaborativos, de modo que las diferencias de nivel o de estilos de aprendizaje se conviertan en factores positivos.

Por todo lo mencionado, nos serán de mucha ayuda los elementos propios de este subgénero narrativo: la brevedad y nitidez de la narración, la belleza de las palabras, el desarrollo lineal de la trama, su perfecta inteligibilidad, los temas universales tratados y su especialidad en engendrar y despertar emociones. Esto es, su gran función ética y afectiva, aspectos de los que siempre hay que encargarse para que los que están aprendiendo alcancen un equilibrado desarrollo cognitivo, social y emocional, llevándoles de la mano en su camino hacia la autonomía, lo que les permitirá aprender mejor.

La literatura popular: el cuento de hadas y la fábula

- *Destinatarios*: cuarto año del ciclo de educación secundaria.
- *Nivel de referencia*: B1-B2 (MCER).
- *Tarea final*: Elaboración de un cuento y presentación final con uso de las Tics.
- *Duración*: 5 horas aproximadamente, en 2/3 sesiones.
- *Recursos didácticos*: fotocopias de la unidad y uso de un videoclip.
- *Tipo de agrupamiento*: los alumnos trabajarán de forma individual, en parejas y en pequeños grupos.
- *Destrezas*: comprensión lectora y auditiva, producción escrita, producción oral e interacción.
- *Objetivos formativos*: favorecer la participación activa, individual y colectiva; reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua; introducir valores esenciales de la persona como el de la amistad; explorar emociones; fomentar la creatividad;
- *Objetivos específicos*: ampliar el vocabulario de los adjetivos calificativos y de fantasía, producir un texto literario sencillo; identificar los componentes estructurales del cuento; trabajar las destrezas receptivas y productivas de forma integrada; revisar y consolidar tiempos de pasado (pretéritos indefinido e imperfecto).

⁷ Martín Peris, *Documentos reales*.

Actividad de calentamiento

Sería recomendable a la hora de estructurar una unidad didáctica tener en cuenta el potencial que se encierra en un rompehielos en términos de motivación y curiosidad para enganchar de inmediato a los estudiantes y producir un ambiente emotivamente distendido y placentero. En la pizarra escribimos:

Espejito,... espejito mágico... ¿quién es la más bella de este lugar?

Aquí ya todos los alumnos habrán reconocido cuál es el famoso cuento de hadas (Blancanieves) y les invitamos a que digan más títulos de cuentos. A medida que vayan contestando, los iremos apuntando en la pizarra para entrar en el tema general:

- ¿Recordáis los cuentos que os leían cuando erais pequeños?
- ¿Cuáles?

Seguidamente presentamos cuál será la tarea final al grupo.

TAREA FINAL: en pequeños grupos, elaboración de un cuento fantástico original. Todos los cuentos se publicarán en una plataforma digital, con la grabación audio del texto y con las voces originales de los autores, acompañada por una presentación usando las tics que contendrá sólo dibujos, fotografías o imágenes (máximo 10 diapositivas) que representen la historia.

A continuación les proponemos una prueba de comprensión lectora. En parejas tienen que descubrir a qué cuento pertenecen los breves pasajes presentados. En esta actividad la familiarización y los conocimientos previos favorecerán la tarea.

A CADA REY, SU TRONO. Lee estas célebres frases y escribe al lado de cada pasaje el cuento que crees que le corresponde. En parejas comparad las asociaciones.

- Como recompensa por su comportamiento, el hada decidió convertirle en un niño de carne y hueso.
- «Abuelita, abuelita, ¡qué ojos más grandes tienes!»
- « Son para verte mejor», dijo el lobo tratando de imitar la voz de la abuela.
- Era, probablemente, el trabajador más activo de los once hormigueros que constituían la vecindad.
- Con las prisas, ella perdió uno de sus zapatos de cristal que el príncipe recogió sin entender nada.

- 1) CAPERUCITA ROJA 2) LA CIGARRA Y LA HORMIGA
3) LA CENICIENTA 4) PINOCHO

La competencia léxica

Una de las habilidades más poderosas para que el alumno pueda preciarse del dominio de un idioma es tener un buen dominio léxico. Cada vez que terminemos una clase, trataremos de averiguar también qué vocabulario nuevo, del que se ha proporcionado, se ha asimilado. Iremos así enriqueciendo el repertorio léxico con una selección de adjetivos que les ayudará a desarrollar sus dotes descriptivas. La comparación final de las diversas aportaciones de cada alumno puede resultar muy interesante para refrescar la historia de cada cuento.

EL ADJETIVO MARAVILLOSO. En parejas. ¿Recordáis cuáles son los rasgos positivos o negativos de estos personajes fantásticos? Encontrad los adjetivos más adecuados para caracterizarlos con cualidades y/o defectos. Luego los comparemos con el grupo clase, justificando las elecciones hechas.

BONDADOSO CUENTISTA INGENUO VAGO HUMILDE
 GRACIOSO MOLESTO SABIO MALVADO TRABAJADOR
 TRAVIESO CONFIADO PEREZOSO HERMOSO

PERSONAJES	CUALIDADES	DEFECTOS
Caperucita Roja	<i>confiada /</i>	
El lobo		
La cigarra		
La hormiga		
La Cenicienta		
La Madrastra		
Pinocho		<i>cuentista/.....</i>
Pepito grillo		

En la siguiente actividad nuestro objetivo será el de estimular la expresión oral y el intercambio de opiniones e impresiones en pequeños grupos.

Y AHORA CUÉNTANOS: ¿Con cuál de los personajes de los cuentos antes mencionados u otros te identificas más? ¿Por qué?

Yo me identifico con Cenicienta porque... siempre me toca fregar los platos...

Yo, en cambio, con la cigarra porque... no me gusta trabajar / me encanta cantar...

Ahora elige a cuatro compañeros de clase... ¿Con quién los identificarías?

Comentemos entre todos, a ver si también los demás nos ven como nosotros mismos nos vemos.

Aproximación al cuento

A partir de este momento todo el trabajo de lectura lo hacen orientados a la tarea final. Se empieza a trabajar el texto de entrada a nivel de comprensión lectora, activando las *estrategias cognitivas* de formulación de hipótesis y negociación de significados. Además, vamos a proponer la lectura en voz alta por parte de uno o más alumnos y trabajar entonación, expresión, ritmo y velocidad adecuados.

CUENTOS CLÁSICOS. Esopo de Frigia (Grecia, siglo IV a. C.), considerado el gran fabulista de la antigüedad, fue autor, entre otras, de narraciones inmortales como *La liebre y la tortuga*.

La liebre y la tortuga

En el mundo de los animales vivía una liebre muy orgullosa, porque ante todos decía que era la más veloz. Por eso, constantemente se reía de la lenta tortuga.

-¡Miren la tortuga! ¡Eh, tortuga, no corras tanto que te vas a cansar de ir tan de prisa! - decía la liebre riéndose de la tortuga.

Un día, conversando entre ellas, a la tortuga se le ocurrió de pronto hacerle una rara apuesta a la liebre.

-Estoy segura de poder ganarte una carrera - le dijo.

-¿A mí? - preguntó, asombrada, la liebre.

-Pues sí, a ti. Pongamos nuestra apuesta en aquella piedra y veamos quién gana la carrera.

La liebre, muy divertida, aceptó.

Todos los animales se reunieron para presenciar la carrera. Se señaló cuál iba a ser el camino y la llegada. Una vez estuvo listo, comenzó la carrera entre grandes aplausos.

Confiada en su ligereza, la liebre dejó partir a la tortuga y se quedó remoloneando. ¡Vaya si le sobraba el tiempo para ganarle a tan lerda criatura!

Luego, empezó a correr, corría veloz como el viento mientras la tortuga iba despacio, pero, eso sí, sin parar. Enseguida, la liebre se adelantó muchísimo. Se detuvo al lado del camino y se sentó a descansar.

Cuando la tortuga pasó por su lado, la liebre aprovechó para burlarse de ella una vez más. Le dejó ventaja y nuevamente emprendió su veloz marcha.

Varias veces repitió lo mismo, pero, a pesar de sus risas, la tortuga siguió caminando sin detenerse. Confiada en su velocidad, la liebre se tumbó bajo un árbol y ahí se quedó dormida.

Mientras tanto, pasito a pasito, y tan ligero como pudo, la tortuga siguió su camino hasta llegar a la meta. Cuando la liebre se despertó, corrió con todas sus fuerzas pero ya era demasiado tarde, la tortuga había ganado la carrera.

Aquel día fue muy triste para la liebre y aprendió una lección que no olvidaría jamás...

Detrás de cada fábula siempre hay algo que te hace reflexionar. Según tu opinión, ¿qué quiso decir el autor? ¿Cuál es la lección que aprendió la liebre? Escríbelo en una línea.

Hay que tener paciencia y _____

Comprensión auditiva y visual y la competencia semántica

Presentamos aquí un video (*Youtube*) de otra célebre fábula, esta vez en versos, de Tomás de Iriarte, musicalizada por un educador mexicano, Antonio Domínguez Hidalgo. Los alumnos disfrutarán de una primera visión sin el texto, después siguiendo el texto sin el estribillo («por casualidad») tendrán que distinguirlo y escribirlo. A continuación abordaremos el poema a nivel semántico hasta la penúltima estrofa e individualmente los alumnos trabajarán la última, formulando hipótesis. Para finalizar, con la puesta en común, se negociará el sentido.

EL CUENTO POEMADO. Tomás de Iriarte (Canarias, España 1750- Madrid 1791) fue un escritor, poeta y fabulista español, conocido por sus *Fábulas literarias* (1782). Vamos a escuchar una de sus composiciones más famosas musicalizada por un educador mexicano Antonio Domínguez Hidalgo y a identificar el estribillo al final de cada estrofa. Al final responde a las preguntas.

El burro flautista

Esta fabulilla,
salga bien o mal,
me ha ocurrido ahora
(*por casualidad*).

Cerca de unos prados
que hay en mi lugar,
pasaba un borrico
(por casualidad).

borrico: asno

Una flauta en ellos
halló, que un zagal
se dejó olvidada
(por casualidad).

zagal: pastor joven

Acercóse a olerla
el dicho animal,
y dio un resoplido
(por casualidad).

resoplido: sonido que se hace al echar
el aire con fuerza por la boca o la nariz

En la flauta el aire
se hubo de colar,
trecho
y sonó la flauta
(por casualidad).

colar: hacer pasar algo en un lugar es-
trecho

«¡Oh!», dijo el borrico,
« ¡qué bien sé tocar!
¡y dirán que es mala
la música asnal!».

Sin regla del arte,
borriquitos hay
que una vez aciertan
(por casualidad).

acertar: adivinar

El poema es una composición de 28 versos hexasílabos (seis sílabas métricas)
estructurado en estrofas de cuatro versos, que consta de un estribillo, siempre
en el cuarto verso:

¿Qué función crees que tiene este estribillo?

¿Qué crítica se encierra en la última estrofa?

¿Estamos todos de acuerdo? ¿Sabías que el origen de la expresión «Te ha sonado la flauta», es decir, *ser algo un golpe de suerte, una absoluta e inesperada casualidad*, se refiere a este poema?

¿Existe una expresión semejante en tu lengua? En parejas, imaginad una conversación y utilizadla.

Definición y comprobación de las hipótesis

¿Sabes cómo se llaman en literatura estos mensajes que el autor nos quiere transmitir?

¿Qué finalidad tienen?

Ahora no tendrás problemas para rellenar los huecos, dando tú mismo una definición de fábula (utiliza las siguientes palabras: *final, verso, didáctica, humanas, algo, animales, moraleja, personas*).

Las fábulas son textos literarios breves, en prosa o en _____, en donde los personajes son personas o _____ con características _____ que actúan como las _____, piensan y algunos incluso usan ropa. La intención de las fábulas es siempre _____, es decir que buscan enseñar _____ a quienes las leen. Esta enseñanza de valores o _____ aparece como cierre o _____ del cuento.

Comprensión lectora

Para empezar de manera motivadora esta segunda sesión, antes de la lectura del cuento-fábula, se les preguntará a los alumnos qué es que les sugiere el título: *Los dos amigos y el oso*, realizando una pequeña lluvia de ideas en la pizarra. Después de la lectura, comprobarán el tema tratado e identificarán la moraleja.

Un insigne fabulista

Félix María de Samaniego (La guardia, País Vasco 1745–1801) fue un excelente fabulista español y contemporáneo de Tomás de Iriarte. Fuertemente influenciado por Esopo, Fedro y La Fontaine compuso las *Fábulas morales* (1781) en versos.

Aquí tenemos una versión adaptada en prosa de la fábula *Los dos amigos y el oso*. ¿De qué crees que va a tratar el cuento? Vamos a leerlo para averiguarlo.

Los dos amigos y el oso

Los campos dormitaban bajo los últimos rayos de sol de la tarde, y los animales del bosque, ocultos en centenares de cómodos escondites, empezaban a despertar de su siesta. El murmurante arroyo se había secado tanto que apenas era un hilo de agua, y la superficie del camino de tierra, llena de hendiduras, era dura y costrosa. Avanzando lentamente, dos hombres dieron la vuelta a la esquina, con las chaquetas al brazo y los acalorados rostros relucientes de sudor. Conversaban en tono muy cordial y parecían ser buenos camaradas. A poca distancia, los seguía el gran oso negro, husmeando las huellas de los dos amigos.

Cuando el camino dio la vuelta en torno de una roca, uno de los hombres advirtió al enorme animal que avanzaba a grandes pasos hacia ellos. Lanzó un grito y, olvidando a su amigo, se lanzó hacia un árbol cercano. Trepó⁸ como un mono por el tronco, hasta ponerse a salvo sobre una rama. Pero su amigo era viejo y no podía subir. Al verse abandonado, miró a su alrededor afligido, buscando un escondite. La carretera cruzaba un claro⁹; y salvo el árbol, la tierra se extendía, lisa y uniforme, en todas direcciones. Desesperado, se dejó caer al suelo y se tendió boca abajo sobre la hierba. Y allí se quedó sin moverse ni respirar, fingiéndose muerto.

El oso lo removió con su frío hocico¹⁰ y le gruñó en el oído. Transcurrió algún tiempo, que pareció interminable. Finalmente, el corpulento animal llegó a la conclusión de que aquel hombre estaba muerto y se fue.

El más joven de los dos amigos, sentado a horcajadas¹¹ sobre la rama, había observado atentamente mientras sucedía todo esto, atreviéndose a duras penas a respirar. Cuando el oso desapareció, se dejó caer al suelo.

⁸ *tregar*: subir a un lugar alto o poco accesible valiéndose y ayudándose de los pies y las manos.

⁹ *claro*: espacio sin árboles en el interior de un bosque.

¹⁰ hocico: parte más o menos prolongada de la cabeza de algunos animales, en que están la boca y las narices.

¹¹ horcajadas: dicho de montar, cabalgar o sentarse con una pierna a cada lado de la caballería, persona o cosa sobre la que se está.

«¿Qué secreto te murmuró el oso al oído?»- preguntó con curiosidad.
 «¿El oso?» - dijo el mayor de los amigos, cuyo corazón latía aún con violencia.
 «¡Oh! Me dijo que me cuidara de hacer amistad con un hombre que lo deja a uno en la estacada¹² a la hora del peligro y no trata de ayudarlo».

¿Cuál es el tema principal? ¿Y su moraleja? Tomando como partida el texto, se profundizará en el tema de la verdadera amistad. Elige entre estos dichos y refranes el que representa mejor el significado de amistad para ti. Al final con un sondeo vamos a descubrir el más popular y a compartir nuestras experiencias.

«Quien tiene un amigo, tiene un tesoro».
 «No es amistad la que siempre pide y nunca da».
 «En la mucha necesidad, se conoce al amigo de verdad».
 «Más vale estar solo que mal acompañado».
 «Hoy por ti, mañana por mí».

La competencia pragmática y sistematización

Nos centraremos ahora sobre la estructura que debe de tener el texto del cuento, para determinar los elementos que lo constituyen, según la temporalidad y la lógica de los acontecimientos. De este modo se acercarán al análisis de la macro estructura del cuento, reflexionando sobre su esquema. Paso a paso los vamos introduciendo hacia la competencia discursiva.

¿TE HAS FIJADO? Para ser un narrador profesional tienes que aprender cómo construir un cuento. Te habrás dado cuenta de que toda narración debe tener tres momentos diferenciados: planteamiento, nudo y desenlace. Relaciona cada momento con la definición correcta.

1. planteamiento
2. nudo
3. desenlace

¹² *estacada*: dejar a alguien en la estacada: abandonarlo, dejándolo comprometido en un peligro o mal negocio.

___ es la serie de hechos que les suceden a los personajes.

___ es la resolución de todas las situaciones planteadas a lo largo del relato y en donde se resuelve el conflicto.

___ es la parte en que se presentan los personajes del relato, el lugar y el tiempo en que suceden las acciones. También se plantea el conflicto principal alrededor del cual girará la acción.

La competencia lingüística

En las siguientes actividades activaremos los conocimientos previos respecto al uso y a la forma de tiempos verbales en pasado, utilizándolos según su función.

Volvamos al texto de *Los dos amigos y el oso*, fijándonos en los tres elementos esenciales del cuento (planteamiento, nudo y desenlace), y tratemos de encontrar (subrayando en dos colores diferentes) en qué partes del texto se utilizan los dos procedimientos discursivos de la *narración* y de la *descripción*.

¿Cuál es el tiempo verbal que suele predominar en las narraciones?

¿Y en las descripciones?

CONTRASTE DE PASADOS: ¿Pretérito indefinido o imperfecto? Completa los huecos colocando el verbo entre paréntesis en el tiempo adecuado.

La bella durmiente

Érase una vez... una reina que dio a luz una niña muy hermosa. A su bautizo, los reyes (invitar) _____ a casi todos los habitantes del reino y criaturas mágicas que por allí (vivir) _____, las cuales colmaron de todo tipo de regalos a la recién nacida.

Cuando le llegó el turno de entregar los dones, por parte de las hadas, todos (darse cuenta) _____ de que (faltar) _____ la más fea y malvada del bosque, a la que nadie había invitado. Sin embargo, el hada malvada, (hacer) _____ acto de presencia, lanzando a la niña la siguiente maldición:
- Cuando llegue a la edad de 15 años, morirá a causa de un pinchazo con una rueca.

Un hada buena que (haber) _____ cerca, al oír el maleficio, (pronunciar) _____ un encantamiento a fin de mitigar la terrible condena: al pincharse en vez de morir, la muchacha permanecería dormida durante cien años y solo el beso de un joven príncipe la despertaría de su profundo sueño. (Pasar) _____ los años y la princesita se convirtió en la muchacha más hermosa del reino.

Aunque su padre, (poner) _____ todo el empeño del mundo en retirar y quemar todas las ruecas de palacio, una sirvienta, (conservar) _____ una en sus escondidos aposentos. Cuando llegó a la edad indicada, la mujer y en un descuido, se pinchó un dedo, tal y como (decir) _____ el hada.

El hada buena sabedora de lo ocurrido, (correr) _____ a palacio para consolar a su amiga la reina, hecha un mar de lágrimas, y entonces (pensar) _____: 'Si con un encantamiento se durmieran todos, la princesa, al despertar encontraría a todos sus seres queridos a su entorno.' La varita dorada del hada se alzó y trazó en el aire una espiral mágica. Al instante todos los habitantes del castillo (dormirse) _____.

Así (permanecer) _____ durante cien años, hasta que un valeroso príncipe, encontró el palacio, se adentró en el castillo hasta llegar a la habitación donde (dormir) _____ la princesa. Durante mucho rato contempló aquel rostro sereno, lleno de paz y belleza. Emocionado, se acercó a ella, tomó la mano de la muchacha y delicadamente la (besar) _____...

Con aquel beso el encantamiento se había roto. En aquel momento todo el castillo despertó. Al darse cuenta, corrieron locos de alegría junto a la princesa, más hermosa y feliz que nunca. Al cabo de unos días, el castillo, hasta entonces inmerso en el silencio, (llenarse) _____ de cantos, de música y de alegres risas con motivo de la boda.

Y vivieron felices y comieron perdices.

MI MALETA DE PALABRAS MÁGICAS: ahora vuelve de nuevo al texto y haz un listado de las fórmulas y palabras relacionadas con los cuentos de hadas.

Érase una vez... reina...

Para concluir esta unidad, que ha sido un viaje a través del maravilloso mundo de los cuentos y de los sentidos, te dejamos con unos versos nacidos por inspiración del cuento de hadas que acabamos de leer.

Leopoldo María Panero Blanc (1948-2014), poeta y ensayista madrileño, inspirándose en este cuento, compuso un poema titulado *Érase una vez* con sólo dos versos:

*Cuentan que la Bella Durmiente
nunca despertó de su sueño.*

TAREA FINAL: ahora que hemos despertado tanta sensibilidad y habéis adquirido suficientes instrumentos para llevar a cabo la tarea final, podéis empezar a escribir vuestros cuentos maravillosos... y no olvidéis ponerle un título sugestivo. Ya es la hora de disfrutar.... venga.... ¡a buscar la inspiración!

FICHAS FACILITADORAS

FRASES PARA EMPEZAR...	Y TERMINAR UN CUENTO
Había una vez...	Y Colorín Colorado, este cuento se ha acabado.
Hace mucho tiempo...	Y vivieron felices hasta el fin de sus días.
En el país de Irás y no volverás...	Y vivieron felices, y comieron perdices.
En tiempos de Mari Castaña...	Este cuento se entró por un caminito plateado y
Cuentan que en un país lejano...	se salió por otro dorado.
¿Quieres que te cuente un cuento?	Y esta historia se acabó, y el viento se la llevó.

Bibliografía

- BUITRAGO JIMÉNEZ, ALBERTO, *Diccionario Espasa dichos y refranes*, Madrid, Espasa Calpe, 1997.
- CANDLIN, CHRISTOPHER N., *The Communicative Teaching of English*, Principles and Exercise Typology, Londres, Longman, 1987.
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MECD y Anaya, 2002.
- GONZÁLEZ GIL, MARÍA DOLORES, *El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura*, en «CAUCE: Revista de filología y su didáctica», 9 (1986), pp. 195-208.
- SAVIGNON, SANDRA J., *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass., Addison-Wesley Publishig, 1983.

Webgrafía (última consulta 17 de diciembre de 2015)

- CUENTOS INFANTILES, *A dormir.com*. Pinocho. <http://www.cuentosinfantilesadormir.com/cuento-pinocho.htm>.
- EL CUENTACUENTOS, *Caperucita Roja*. <http://personales.mundivia.es/llera/cuentos/caperucita.htm>.
- ESOPO, *La liebre y la tortuga*. En Ciudad Seva de Luis López Nieves, http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/euro/esopo/la_liebre_y_la_tortuga.htm.
- GARABATO, *La bella durmiente*. http://pacomova.eresmas.net/paginas/B/bella_durmiente1.htm.
- GARCÍA MÁRQUEZ, GABRIEL, *Manual para ser niños*. En Ciudad Seva de Luis López Nieves, <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/ggm3.htm>.
- GUIAINFANTIL.COM, *La Cenicienta. Cuentos tradicionales para niños*. http://www.guiainfantil.com/servicios/Cuentos/la_cenicienta.htm.
- INSTITUTO CERVANTES, *Refranero multilingüe*. <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Busqueda.aspx>.
- MARTÍN PERIS, ERNESTO, *Documentos reales y aprendizaje comunicativo en el aula*. http://preview2.awardspace.com/ernestomartin.com/wp-content/uploads/2008/12/aprendizaje_comunicativo.pdf.
- MITOS Y LEYENDAS, *La cigarra y la hormiga*. <http://mitosyleyendas.com/fabulas/fabula08/>.

MITOS Y LEYENDAS, *Los dos amigos y el oso*. <http://mitosyleyendas.com/fabulas/fabula40/>.

POEMAS DEL ALMA, *El burro flautista*. <http://www.poemas-del-alma.com/tomas-de-iriarte-el-burro-flautista.htm>.

RINCÓN CASTELLANO, *Refranes sobre la Amistad*. <http://www.citasyproverbios.com/refranes.aspx?tema=Amistad>.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*. <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.

YOUTUBE GOOGLE COMPANY, *El burro flautista*. <http://www.youtube.com/watch?v=rHTli6cnXyc>.

Del *Romance del Conde Olinos* al *Romancero*: propuesta didáctica para el aula de ELE

Raffaella Paolessi

En la programación de los institutos de Enseñanza Secundaria con orientación lingüística juega un papel importante el estudio de los testimonios literarios de las lenguas y civilizaciones extranjeras. Sin embargo, durante largo tiempo la literatura y los textos literarios han estado relegados a un papel secundario. En estos años, en cambio, los estudios más recientes destacan la función que la literatura y la lectura desempeñan en el desarrollo de la competencia literaria y cultural de los alumnos y ponen el énfasis en la función didáctica del texto literario, incluso en el aula de L2. Es interesante con este propósito leer la obra de Alan Maley y Alan Duff, *The Inward ear: Poetry in the Language Classroom*¹: los autores, ya a finales de los Ochenta, consideraban el texto poético a la par que cualquier otra manifestación de la lengua y presentaban una serie de ejercicios muy bien contextualizados para explorarlo en el aula de L2. Es cierto que el texto literario es un exponente privilegiado de la lengua y presenta registros lingüísticos muy diferentes; sin embargo en nuestra opinión es mucho más que esto, mucho más que un mero instrumento de práctica lingüística. Diríamos con Antonio Fillola que «la lectura supone un diálogo interactivo entre texto y lector que exige al individuo la activación de todos sus conocimientos lingüísticos y culturales»². El texto literario alimenta la competencia lingüística y comunicativa; contribuye asimismo al desarrollo de las competencias cultural e intercultural y de la competencia literaria. La lectura del texto literario requiere una serie de microhabilidades

¹ Maley y Duff, *The Inward ear: Poetry in the Language Classroom*, 186.

² Mendoza Fillola, "Las estrategias lectoras", 313-314.

de interpretación, inferencia y creación relacionadas con otras áreas del saber. En este sentido, subraya Marta Sanz Pastor, la literatura deja de ser saber cultural, parte de la competencia intercultural, y pasa a ser ella misma, desde un punto de vista didáctico, una competencia³.

Desde esta óptica y teniendo en cuenta el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y las disposiciones ministeriales relativas a la centralidad del alumno y a las competencias interdisciplinarias, se ha realizado la siguiente intervención didáctica. Ésta consta de seis sesiones de una hora o dos y está dirigida a alumnos del liceo lingüístico a partir del tercer curso con un nivel de conocimiento del español entre B1 y B2, aunque los profesores se preocuparán de adaptar los ejercicios al nivel de sus alumnos, eliminando algunos y simplificando otros, según convenga. El enfoque será de tipo mixto, privilegiando la multisensorialidad y prestando la debida atención a los contenidos históricos y al análisis textual. Las actividades de prelectura, lectura y postlectura se integrarán con momentos de puesta en común y de evaluación. En otras ocasiones, las diferentes propuestas podrán utilizarse total o parcialmente según los destinatarios y los objetivos. Hay que tener en cuenta que un desarrollo completo de la propuesta didáctica puede requerir horas adicionales y en común con otras asignaturas.

El contenido de esta propuesta se centrará en la tradición del *Romancero* a partir del *Romance del Conde Olinos* en una versión bastante extensa, con el objetivo de familiarizar a los alumnos con las características del *Romancero* mediante un acercamiento gradual al texto, para que luego ellos puedan ir descubriendo este género en su variedad y en su dimensión más amplia.

Se ha preferido empezar con este romance porque, por su universalidad, es uno de los más conocidos y ha tenido muchas variantes a lo largo de los siglos, incluso en América Latina y en la cultura sefardí y sigue formando parte de la tradición popular.

³ Sanz Pastor, "Construcción del componente cultural", 135: «La literatura, desde un punto de vista didáctico, debería ser valorada como una competencia, al exigir la puesta en práctica de destrezas y microdestrezas, de habilidades específicas, en combinación con una serie de conocimientos que, desde luego, no son mínimos si nuestro objetivo es que el estudiante pueda interpretar un texto literario, bucear entre la sugerencia para acceder a esa zona, ambigua e inexacta, polisémica y riquísima, de la connotación, superando esa etapa traumática en la que leer un texto literario es un ejercicio de descodificación a menudo contraproducente».

Las actividades responden a los siguientes objetivos generales: ejercitar la comprensión lectora (lectura global y selectiva), la comprensión auditiva, la expresión oral y escrita (incluso la escritura creativa); consolidar el nivel B1/B2; introducir elementos culturales y socioculturales y conducir a los alumnos a conocer los rasgos del *Romancero*, a saber relacionar las manifestaciones líricas medievales con la tradición occidental, y a comprender el discurso literario como expresión de la realidad histórica y social. A largo plazo se pretende despertar el placer de la lectura, favoreciendo la motivación y la reducción del filtro afectivo. Entre las estrategias a desarrollar para cumplir con los objetivos se remarca en concreto la capacidad de acudir a conocimientos previos, anticipar contenidos, formular, contrastar y verificar hipótesis, emplear las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para el estudio de la obra literaria, y saber trabajar colaborativamente. Algunos objetivos específicos se explicitarán en la presentación de las actividades. La evaluación se centrará en la consecución del objetivo lector y del objetivo didáctico, y se realizará mediante las puestas en común y las tareas para casa. Se tendrán en cuenta además los conocimientos y las destrezas adquiridas, participación e interés.

Sesión 1

1a. Fase de precalentamiento / prelectura

Se abre la sesión con la presentación de un vídeo de la historia de los amantes de Teruel. De esta manera será posible introducir el tema del romance, el amor obstaculizado y con desenlace trágico, adentrando a los alumnos en sus conocimientos previos. En la red es posible encontrar diferentes materiales audiovisuales: se aconseja seleccionar uno que no pase de unos pocos minutos. Después de una reconstrucción guiada de la historia de los dos amantes y de un resumen final, se estimula el intercambio con preguntas del tipo: a) *¿Conoces otras historias de amor con desenlace parecido? Coméntala con tus compañeros;* b) *¿Podrías decir que el tema sigue siendo actual? ¿Por qué?* Si lo consideramos oportuno, luego podemos acercarnos a la esfera personal: *¿Te has enamorado alguna vez sin ser correspondido? ¿Has vivido directa o indirectamente alguna situación de amor obstaculizado? Cuéntanos algo de tu experiencia o de la de otros.*

Esta actividad permite trabajar la competencia oral, el léxico relativo al tema y las estructuras típicas de la narración. Sería aconsejable, si posible, una disposición espacial circular para crear una situación relajada y reducir el filtro afectivo.

1b. Fase de lectura

Las actividades propuestas en la fase de lectura están pensadas para guiar al alumno hacia el descubrimiento del texto poético en su estructura externa e interna y para activar su capacidad inferencial y sus conocimientos relacionados con las referencias literarias y culturales. De hecho, a menudo los estudiantes manifiestan cierta dificultad para relacionar conocimientos previos, pues están acostumbrados a considerar las diferentes asignaturas – e incluso los diferentes apartados de una misma asignatura – como unidades aisladas sin interrelación mutua.

ACTIVIDAD 1 (en grupos)

Se le asigna a cada grupo solo unos versos del poema (1-12; 13-20; 21-28; 29-36; 37-44; 45-52), pidiendo que los lean y examinen el contenido, dándole a cada fragmento un posible título, o bien de propia creación, o bien eligiendo un verso significativo. En la siguiente puesta en común un alumno por cada grupo presentará los resultados y, teniendo ahora todas las partes que integran el romance, se podrá reconstruir. Finalmente, se les entregará a todos el texto completo.

**Romance del Conde Olinos
(Anónimo SS XIV- XV)**

Madrugaba el Conde Olinos mañanita de San Juan a dar agua a su caballo, a las orillas del mar.		a mi la muerte me da". Guardias mandaba la reina al Conde Olinos buscar,	30
Mientras el caballo bebe, se oye un hermoso cantar, las aves que iban volando, se paraban a escuchar.	5	que le maten a lanzadas y echen su cuerpo a la mar. La infantina con gran pena, no dejaba de llorar;	
"Bebe, mi caballo, bebe, Dios te me libre de mal, de los vientos de la tierra y de las furias del mar".	10	él murió a la medianoche, y ella a los gallos cantar. A ella como hija de reyes la entierran en el altar, y a él como hijo de condes cuatro pasos más atrás.	35
Desde las torres más altas la reina le oyó cantar:		De ella nació un rosal blanco, de él nació un espino albar; crece el uno, crece el otro, los dos se van a juntar.	40
"Mira, hija, cómo canta la sirena de la mar".	15	La reina llena de envidia, ambos los mandó cortar, el galán que los cortaba, no dejaba de llorar.	45
"No es la sirenita, madre, que esa tiene otro cantar, es la voz del Conde Olinos, que por mí penando está".	20	De ella naciera una garza, de él un fuerte gavián, juntos vuelan por el cielo, juntos se van a posar.	50
"Si es la voz del Conde Olinos, yo le mandaré matar, que para casar contigo, le falta la sangre real".			
"No le mande matar, madre, No le mande usted matar, que si mata al Conde Olinos	25		

ACTIVIDAD 2

Consiste en un breve debate enfocado a alimentar la reflexión sobre la función de la poesía: *¿A qué género pertenece el texto? ¿Te gusta leer poesía? ¿Por qué? ¿Crees que hoy en día sigue siendo actual expresarse sentimientos mediante la poesía?*

ACTIVIDAD 3 (en grupos)

El objetivo es la práctica de pronunciación y entonación. Después de reflexionar sobre qué tono requiere la lectura del texto, se ensaya la lectura en voz alta. Mientras, el profesor grabará las producciones para que luego cada alumno pueda volver a escucharse. Si el tiempo a disposición lo permite, podría resultar interesante la audición del romance cantado por Paco Ibáñez o por Joaquín Díaz.

La tarea para casa consiste en una práctica escrita, la transformación del texto poético en prosa. Esta tarea permitirá a los alumnos asentar el léxico practicado en el aula.

Sesión 2

ACTIVIDAD 1 (en grupos)

En la siguiente actividad los alumnos, en grupos, contarán las sílabas de los primeros dieciséis versos haciendo hipótesis. Después de la puesta en común, el profesor sistematiza en la pizarra las observaciones, proponiendo el esquema métrico del romance y las reglas de la computación silábica.

ACTIVIDAD 2: esta actividad de producción oral se realiza a partir de una lectura atenta del romance para descubrir aspectos de la estructura narrativa del texto, a la vez que el docente va guiando la sesión con preguntas:

¿Puedes localizar los momentos fundamentales de la historia?

¿Cuáles son los recursos de la narración?

¿Por qué crees que al romance se le define como una composición épico-lírica? ¿Podrías localizar los aspectos épicos y líricos?

¿Cuántos personajes intervienen en la narración?

¿Qué sentimientos y estados de ánimo destacan?

¿Hay otros elementos importantes que tienen un papel en la historia? ¿Cuáles son?

¿En qué lugares se desarrolla la acción?

¿En qué momentos del día?

¿El lenguaje te parece complicado o más bien sencillo?

Poco a poco se sistematizan en la pizarra los resultados. El objetivo de la actividad es que los alumnos descubran algunos rasgos típicos del romance (esencialidad de la narración con presentación, nudo y desenlace, dramatismo, sencillez expresiva, mezcla en el uso de los tiempos verbales) mientras se familiarizan con la historia y sus protagonistas.

ACTIVIDAD 3 (en parejas)

Con esta actividad nos proponemos favorecer un trabajo de tipo semántico y la práctica de figuras retóricas (especialmente en los vv. 2, 17, 33, 35-36, 37-40, 41-42, 43-44, 46-47, 49-50, 51-52).

En varios versos del romance se emplean algunos recursos expresivos con el fin de enfatizar sentimientos, situaciones, actitudes. ¿Estás de acuerdo? ¿Te atreves a conjeturar sobre la función de estos recursos? Contrasta con tu compañero y luego encasilla los versos en correspondencia de las figuras que emplean:

RECURSOS	EJEMPLOS
Anáfora	
Derivación	
Hipérbole	
Paralelismo	
Símbolo	
Uso afectivo del diminutivo	

¿Podrías darles un significado a los símbolos que has localizado (agua, caballo, rosal, espino albar, gavilán, etc)?

ACTIVIDAD 4

Esta fase de trabajo quiere acercar al alumno a los motivos conocidos en la literatura universal, algunos de tipo antropológico-cultural. La actividad resulta muy significativa si se organiza de acuerdo con profesores de otras disciplinas (literatura en otros idiomas, historia, historia del arte), de manera que los aprendices puedan acudir a un espectro más amplio de conocimientos previos. Los motivos serán: 1) *El canto de la sirena*; 2) *Amores contrastados y muerte trágica de los amantes*; 3) *La envidia de la madre*; 4) *Transformaciones de los amantes*; 5) *Simbología del día 24 de junio*. Se puede ayudar a los alumnos facilitándoles preguntas, proporcionándoles fichas, imágenes, versos y frases de textos conocidos pertenecientes a otras literaturas. El docente va dibujando en la pizarra un diagrama de araña con las correspondencias encontradas.

La tarea para casa consistirá en buscar otras variantes del romance y hacer hipótesis sobre las razones de las diferencias.

Fase de postlectura

El objetivo de las actividades presentadas a partir de ahora será consolidar y sistematizar definitivamente los conocimientos adquiridos, introducir la época de los Reyes Católicos y fomentar la autonomía en sus propios procesos creativos.

Sesión 3

La sesión comenzará con una puesta en común guiada con preguntas del tipo:

¿Cuántas versiones diferentes has encontrado?

¿Qué diferencias destacan entre ellas (extensión del poema, aspectos narrativos y estilísticos, personajes, elementos de la narración)?

¿Por qué crees que hay tantas versiones diferentes?

El profesor va anotando en la pizarra las características destacadas para realizar un esquema. Si fuera necesario, se hará referencia a versiones sefardíes y latinoamericanas del mismo romance y se puede hacer escuchar a la clase alguna versión oral. Resultan particularmente interesantes la versión recitada por una anciana de Canencia de la Sierra y otra cantada por un grupo de música flamenca en línea con las siguientes direcciones web:

- [http://blogs.20minutos.es/poesia/2010/09/20/el-romance-del-conde-olinos-recitado-por-maria-martin-del-rio/;](http://blogs.20minutos.es/poesia/2010/09/20/el-romance-del-conde-olinos-recitado-por-maria-martin-del-rio/)
- <https://www.youtube.com/watch?v=vxTEg4HggwM>.

De esta manera, se pretende conducir a los alumnos a enlazar y a caracterizar el romance como un texto de transmisión oral que ha llegado hasta nuestros días.

Consideramos ahora que los alumnos ya están familiarizados con el texto. Por lo tanto, se les proponen unas actividades de dramatización precedidas por algunos juegos de precalentamiento que, de forma indirecta, nos aproximarán a la definición exacta de los espacios dramáticos, de los objetos y de los personajes.

ACTIVIDAD 1

Para aprender a vocalizar los alumnos ensayarán la lectura del romance teniendo un corcho de botella de vino entre los dientes, La técnica consiste en introducir el corcho en la boca unos milímetros, sosteniéndolo entre los dientes. Se practica luego la lectura del texto, exagerando la pronunciación, haciendo muecas, de manera que los oyentes puedan percibir claramente los distintos sonidos. Este ejercicio, practicado por muchos actores y locutores profesionales, permite controlar la correcta articulación de vocales y consonantes. El mismo ejercicio se puede practicar luego con dos bolas de algodón en la boca, una en cada lado.

ACTIVIDAD 2

Los alumnos ensayarán la lectura en posiciones incómodas (boca arriba o boca abajo, por ejemplo). Podrán, así, darse cuenta del potencial de la voz y de la importancia de una postura correcta.

ACTIVIDAD 3

Algunos alumnos ensayan la lectura, mientras otros intentan distraerles con movimientos o susurrándoles palabras. El objetivo es que los alumnos entrenen la capacidad de concentración.

Sesión 4

¡Vamos a solfear nuestro romance!

Los alumnos tendrán que señalar en el texto las pausas, es decir, los puntos de mayor énfasis: | para la pausa breve, || para la pausa larga, un círculo para las sílabas o palabras que hay que enfatizar. Después de completar su propia 'partitura musical' del texto, algunos representantes de cada grupo leerán el romance. La actividad se concluye con un debate sobre las diferentes realizaciones. Será importante también que los alumnos reflexionen sobre las diferencias en la recitación del poema con respecto a la Actividad 3 de la primera sesión.

Las actividades presentadas son las más sencillas de las infinitas que se pueden proponer con relación al texto. Como se ha dicho anteriormente, se pueden crear e improvisar situaciones con los personajes del romance, reconstruir con los movimientos distintos espacios dramáticos, etc, actividades que requieren tiempo y que podrían concluirse con una dramatización. Nuestro romance es uno de los más explotados en los textos de metodología teatral⁴.

⁴ Señalamos, por ejemplo, la explotación de este romance en Motos y Tejedo, *Prácticas de dramatización*, 255-258.

Sesión 5

Se dedicará la sesión a sistematizar y completar los conocimientos relativos a los romances. Por parte de los alumnos se requiere ahora que sean capaces de reproducir autónomamente los procesos de análisis anteriormente empleados. Esta fase puede constituir un momento de evaluación del nivel de autonomía alcanzado.

ACTIVIDAD 1 (en grupo)

Se asignan a los grupos algunos romances, por ejemplo: *Romance del prisionero*, *Romance del conde Arnaldos*, *Yo me era mora Moraima*, *Romance del enamorado y de la muerte*, *Abenámar Abenámar*, *Fontefrida*. No debemos olvidar de introducir muestras de los diferentes asuntos. Cada grupo tendrá que analizar el romance o los romances asignado/s según las pautas indicadas. Luego, todos los alumnos menos uno de cada grupo, se incorporarán cada uno en un grupo diferente para una puesta en común de todos los romances. Sigue una puesta en común general. El profesor presentará en la pizarra la clasificación de los romances según el asunto y anotará las observaciones relativas a los aspectos ya analizados en el romance inicial, preocupándose de realizar las diferencias (por ejemplo, el uso de otros recursos estilísticos como apóstrofe y metáfora, la estructura del romance/cuento y del romance/escena, etc.) y de subrayar otros temas y tópicos.

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

Esta actividad presupone una reflexión sobre los conocimientos de literatura adquiridos por parte de los alumnos: *Una mirada hacia el exterior: ¿Existen manifestaciones parecidas de transmisión oral en otros países europeos? ¿Cuáles?*

La actividad se puede ampliar de acuerdo con los colegas de literatura o de otros idiomas y en sus aulas, proporcionando a los aprendices fragmentos de textos (por ejemplo de baladas populares medievales francesas, inglesas e italianas) con la presentación de materiales audiovisuales. Las actividades precedentes pueden estimular un debate final:

¿Existe una cultura oral hoy en día? Muchos estudiosos ven en la evolución de los medios audiovisuales la causa de la desaparición del Romancero de transmisión oral; sin embargo, otros consideran que los nuevos medios permiten la recuperación de este patrimonio oral: discutid los dos puntos de vista.

Como tarea para casa se les propondrá a los alumnos dos actividades diferentes, de manera que ellos puedan elegir la opción que mejor corresponde a sus aficiones y capacidades:

- 1- *Elige el romance que más te ha gustado y encuéntrale o componle una banda sonora;*
- 2- *Un romance en una fotografía: ¡acepta el reto!*

Sesión 6

ACTIVIDAD 1

Los alumnos tienen ahora información suficiente sobre la tradición oral del *Romancero*. Hace falta que tomen conciencia del paso del texto oral al texto escrito y del autor anónimo al autor conocido. Se les proyecta o enseña unas imágenes relacionadas con el Romancero y las primeras manifestaciones literarias. Por ejemplo, la estatua de un juglar, un romance en un cancionero manuscrito, pliegos sueltos, portadas de ediciones del romancero y de cancioneros de varias épocas y hasta el siglo XX.

La tarea será la siguiente: *Ordena cronológicamente las siguientes imágenes y luego comprueba si lo has hecho correctamente.*

Para terminar, el docente les enseñará las imágenes con la descripción y la fecha, reconstruyendo ahora el paso de la tradición puramente oral (juglar) a la escrita (pliegos sueltos, cancioneros, etc) y presentando el *Romancero Viejo* y el *Nuevo*.

Para completar las sesiones dedicadas al Romancero, puede proponerse una actividad parecida a la primera de la sesión para introducir la época de los Reyes Católicos.

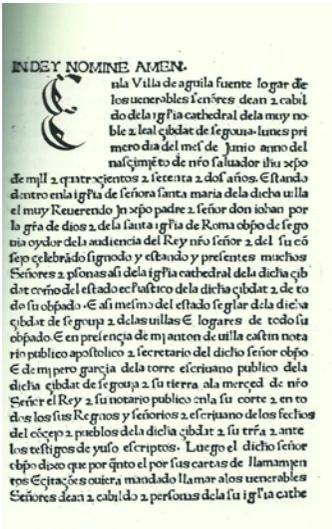
ACTIVIDAD 2

Se presentan a los alumnos las siguientes imágenes en fichas (o en diapositivas). A cada grupo se le asignará una ficha. La tarea consiste en extraer toda la información posible de la imagen. El único indicio será la fecha que acompaña a la imagen. Los alumnos podrán acercarse a la solución mediante preguntas al profesor. Poco a poco se irá enmarcando la época de los Reyes Católicos con los acontecimientos más destacados de su reinado a nivel histórico y cultural.



Reinado: 1474-1504

Fig. 1. Foto del autor.



1472

Fig.2. Sinodal de Aguilafuente, primer incunable impreso en España en el año 1472, conservado en la Catedral de Segovia. Por gentil concesión de la Catedral de Segovia, última consulta 10 de marzo de 2015, <https://catedralsegovia.files.wordpress.com/2014/10/sinodal-aguila-fuente.jpg>.



1478

Fig. 3. Goya y Luciente, Francisco de, *Escena de Inquisición*. Véase *Real Academia de Bellas Artes de San Fernando*, última consulta 24 de noviembre de 2015, <http://www.realacademiabellasartessanfernando.com/es/goya/goya-en-el-museo-de-la-academia>.



Enero de 1492

Fig. 4. Foto del autor.



Marzo de 1492

Fig. 5. Foto del autor.



Agosto de 1492

Fig. 6. Foto del autor.



Octubre de 1492

Fig. 7. Foto del autor.

Con este tipo de actividad se pretende motivar a los alumnos mediante el poder evocador de las imágenes: la época de los Reyes Católicos se irá delineando ante sus ojos, quedando los diferentes acontecimientos relacionados con representaciones significativas. Una vez reconstruidos los episodios, se podrá dibujar un esquema que represente en el centro a Isabel y Fernando y a su alrededor las reproducciones relativas a los acontecimientos, realizándose luego un póster. Es importante que el póster o los pósters realizados se expongan en la clase con el fin de permitir la sedimentación de los conceptos fundamentales. Para finalizar, podríamos visionar algunas escenas de la reciente serie de TVE dedicada a Isabel la Católica. Como conclusión de las sesiones, se les propondrá a los alumnos una tarea creativa final: *Esta es la historia de un conde Olinos y de una Infantina de hoy en día. Se llaman...*

Para facilitarles la tarea, el profesor les dará unas pautas, recomendándoles seguir el esquema clásico con introducción, nudo y desenlace:

- I. localiza la narración en el tiempo y en el espacio;
- II. escoge y describe a protagonistas, antagonista/s, ayudante/s;
- III. plantea el conflicto o los conflictos;
- IV. piensa en el desenlace de tu historia;
- V. establece quién será el narrador (1ª o 3ª persona, narrador interno o externo);
- VI. para decidir cómo empezar, una lluvia de ideas te ayudará a encontrar la forma que te resulte más congenial.

Cada alumno tendrá unos días de tiempo para poder traer hecho el trabajo y podrá decidir libremente si escribir una narración en prosa, una narración dialogada, una poesía o experimentar un género mixto. La producción escrita será objeto de evaluación.

Una tarea final alternativa podría ser la realización de un Pecha Kucha sobre el mismo argumento. Se trata de un formato de presentación ideado en el año 2003 por un estudio de arquitectura de Tokio: consiste en la presentación de 20 imágenes o diapositivas con un comentario solamente oral de 20 segundos por cada imagen. Su aplicación en la didáctica conlleva algunas ventajas: la presentación resulta breve, creativa y dinámica con una exposición cuidada, pues la modalidad oral, sin comentarios escritos, implica la necesidad de practicar. Así, los alumnos aprenden a sintetizar, a organizar un discurso de manera

coherente, escogiendo las imágenes y los textos según criterios de continuidad y contigüidad, y a cuidar la intonación y la correcta pronunciación.

Para concluir, se realizará también una evaluación más objetiva de los contenidos literarios y culturales adquiridos por los alumnos en todo este proceso, mediante un cuestionario con preguntas abiertas o semiabiertas.

Bibliografía y webgrafía (última consulta 10 de marzo de 2015)

- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, PATRICIA, "La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato". *Didáctica, Lengua y Literatura XX* (2008): 61-87, http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0808110061A/18932_
- FERNÁNDEZ, M. SONSOLES, "Leer en español. Proceso y estrategias de lectura". En *Leer Español Lengua Extranjera*, ed. Fernández, M. Sonsoles. Roma: Consejería de Educación – Embajada de España, 1993.
- FERRER PLAZA, CARLOS, "Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas". *MarcoEle. Revista de didáctica del español lengua extranjera. Suplementos 9* (2009): 1-21, http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf.
- INSTITUTO CERVANTES, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva/ Instituto Cervantes, 2006, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- JIMÉNEZ CALDERÓN, FRANCISCO, "El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP". *MarcoEle. Revista de didáctica del español lengua extranjera 17* (2013), http://marcoele.com/descargas/17/jimenez-texto_literario.pdf.
- MALEY, ALAN, Y ALAN DUFF, *The Inward ear: Poetry in the Language Classroom*. Cambridge: University Press, 1989.

- MENDOZA FILLOLA, ANTONIO, "Las estrategias lectoras: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera". En *Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, ed. Jesús Sánchez Lobato, e Isabel Santos Gargallo, 313-324. Madrid: SGEL, 1994.
- MENDOZA FILLOLA, ANTONIO, "La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras". En *Lenguas para abrir camino*, ed. Carmen Guillén Díaz, 113-164. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/html/6582da31-e868-4617-8d51-12fc7bb7eca4_5.html.
- MENDOZA FILLOLA, ANTONIO, "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa". *RedEle. Revista Electrónica de Didáctica ELE* 1 (2004), http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redeLE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817.
- MIQUEL, LOURDES, Y NEUS SANS, "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". *Cable. Revista didáctica del español como lengua extranjera* 9 (1992): 15-21.
- MORENO ARTEAGA, JORGE, "De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria". *Espéculo. Revista electrónica cuatrimestral de Estudios Literarios* 31 (2005), <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/didactic.html>.
- MOTOS, TOMÁS, Y FRANCISCO TEJEDO, *Prácticas de dramatización*. Barcelona: Editorial Humanitas, 1987.
- NARANJO PITA, MARIA, *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen, 1999.
- SANZ PASTOR, MARTA, "La literatura en el aula de ELE". *Frecuencia-L. Revista de didáctica del español. Español como lengua extranjera* (2000): 24-27.
- SANZ PASTOR, MARTA, "Principios de creatividad y teoría literaria aplicados a la enseñanzade E/LE. El símbolo: conceptos generales y repercusiones didácticas". *Mosaico. Revista para la promoción y poyo a la enseñanza del Español* 13 (2004): 8-12.
- SANZ PASTOR, MARTA, "Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto". *Carabela* 59. *La literatura en el aula de ELE* 59 (2006): 5-23.

SANZ PASTOR, MARTA, *El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas*, http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf.

SANZ PASTOR, MARTA, "La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura". En *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre* 10, ed. Lourdes Miquel y Neus Sans, 129-138. Madrid: Fundación Actilibre, 2010, http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf.

COMITATO EDITORIALE
SAPIENZA UNIVERSITÀ EDITRICE

Coordinatore

FRANCESCA BERNARDINI

Membri

GAETANO AZZARITI
ANDREA BAIOCCHI
MAURIZIO DEL MONTE
GIUSEPPE FAMILIARI
VITTORIO LINGIARDI
CAMILLA MIGLIO

COMITATO SCIENTIFICO
MACROAREA E

Coordinatrice

CAMILLA MIGLIO

Membri

VICENÇ BELTRAN
MASSIMO BIANCHI
ALBIO CESARE CASSIO
EMMA CONDELLO
FRANCO D'INTINO
GIAN LUCA GREGORI
ANTONIO IACOBINI
SABINE KOESTERS
EUGENIO LA ROCCA
ALESSANDRO LUPO
LUIGI MARINELLI
MATILDE MASTRANGELO
ARIANNA PUNZI
EMIDIO SPINELLI
STEFANO VELOTTI
CLAUDIO ZAMBIANCHI

COMITATO SCIENTIFICO
SERIE FORMAZIONE

Responsabile

SILVIA TATTI (Roma, Sapienza)

Membri

ANNA LABELLA (Roma, Sapienza)
SIRIO CICCACCI (Roma, Sapienza)

Il Comitato editoriale assicura una valutazione trasparente e indipendente delle opere sottoponendole in forma anonima a due valutatori, anch'essi anonimi. Per ulteriori dettagli si rinvia al sito: www.editricesapienza.it

COLLANA MANUALI

1. Il Tempo e la Verità
Ernesto Capanna
2. Aerodinamica
Giorgio Graziani
3. Medicina Nucleare in Oncologia
Francesco Scopinaro e Maria Gemma Parisella
4. Impianti Nucleari
Maurizio Cumo
5. Accounting for Equity and Other Comprehensive Income
Francesco Bellandi
6. Gasdinamica
Filippo Sabetta
7. Segnali - Processi Aleatori - Stima - Vol. I
Gaetano Scarano
8. Segnali - Processi Aleatori - Stima - Vol. II
Gaetano Scarano
9. Esercizi di analisi matematica
Paola Loreti e Daniela Sforza
10. Meccanica dei fluidi sperimentale
Antonio Cenedese e Monica Moroni
11. Impianti Nucleari - 2ª edizione
Maurizio Cumo
12. Lettere in classe
Percorsi didattici del TFA di area letteraria della Sapienza
a cura di Paola Cantoni e Silvia Tatti
13. Gastrostomia Endoscopica Percutanea (PEG)
Massimo Chiaretti, Alessandra Santiloni, Giovanna Angela Carru
Annalisa Italia Chiaretti
14. E questo tutti chiamano Informatica
L'esperienza dei TFA nelle discipline informatiche
a cura di Anna Labella
15. Creando saberes
Aproximaciones a la didáctica de E/LE en el aula
a cargo de Daniela Rago, Elisabetta Sarmati, María Pilar Soria Millán y Patricia Toubes González

Creando saberes recoge las reflexiones teóricas y las propuestas didácticas de los estudiantes y docentes del TFA de lengua y literatura española que se ha llevado a cabo, bajo la dirección del profesor Francisco Lobera y de la profesora Elisabetta Sarmati, en la Facultad de Letras y Filosofía de La Sapienza durante el A.A. 2012-2013. En la primera parte del volumen se abarcan algunas problemáticas básicas del discurso contemporáneo relativo a la enseñanza-aprendizaje de una L2 tales como: la importancia de la atención al componente afectivo, la glotodidáctica basada en prácticas lúdicas y procesos cooperativos, el empleo acertado de las actividades teatrales y del componente performativo, el uso de las TICs, etc. La segunda parte responde a la elaboración de módulos y unidades didácticas, donde los puntos anteriormente mencionados se integran en propuestas concretas de trabajo.

Daniela Rago es docente de lengua española en institutos de educación secundaria. Consiguió la habilitación para la enseñanza de lenguas en el primer ciclo del TFA en la Universidad La Sapienza.

Elisabetta Sarmati, tras una larga experiencia como docente de lengua y literatura española en los institutos de secundaria y de formación profesional de Roma, enseña en la actualidad Literatura española en la Facultad de Letras y Filosofía de la Sapienza.

Maria Pilar Soria Millán es lectora de intercambio cultural de lengua española en la Sapienza. Se ocupa de formación de profesores en el ámbito de la didáctica y metodología ELE y ha publicado diversos manuales sobre la preparación a los diplomas DELE.

Patricia Toubes González es lectora de lengua española en la Sapienza. Ha participado en los cursos del TFA como formadora. Es autora de diversos materiales de preparación al DELE.

ISBN 978-88-98533-83-1



9 788898 533831