

CUADERNOS DE RABAT

EXPERIENCIAS Y MATERIA- LES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

32/2016



Catálogo de publicaciones del Ministerio
www.mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales
www.publicacionesoficiales.boe.es

CUADERNOS DE RABAT Nº 32
Septiembre 2016

**CONSEJERO DE EDUCACIÓN EN
MARRUECOS**
Miguel Zurita Becerril

DIRECCIÓN Y COORDINACIÓN
Cecilia Cañas Gallart

COLABORAN EN ESTE NÚMERO
Ihssan El Mail
María Ángeles García Collado
Mohamed Serfati
Marie-José Mahé Guillevin
María Cristina Villarme Álvarez
Cecilia Cañas Gallart

**MAQUETACIÓN Y DISEÑO
CUBIERTAS**
Ricardo Estévez Macho

IMAGEN DE LA PORTADA

FUENTES DE LAS IMÁGENES
Banco de Imágenes del INTEF
[www.flickr.com] bajo licencia
Creative Commons



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
Subsecretaría Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Edición: Septiembre 2016
NIPO: 030-15-361-6 (electrónico)

Contenido

PRESENTACIÓN.....	1
La tutorización de prácticas docentes de ELE en Marruecos: objetivos e instrumentos. María Ángeles García Collado, Instituto Cervantes de Tetuán e Ihssan El Mail, Escuela Normal Superior – Universidad Abdelmalek Essaâdi, Tetuán.....	2
El uso de canciones en la clase de ELE en Marruecos. Mohamed Serfati, Profesor de Enseñanza Secundaria de Cualificación, nivel de Secundaria Preparatoria en la región SOUSS-MASSA, Liceo Hammadi M’barek.....	15
La interacción verbal, la quinta destreza. Marie-José Mahé Gillevin, Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Rabat.....	26
El enfoque comunicativo en la era postmétodo. Una propuesta didáctica: Vivir en la red. María Cristina Villarme Álvarez, Instituto Español Juan Ramón Jiménez de Casablanca.	37
<i>Cartas marruecas</i> de José Cadalso en la enseñanza de español como lengua extranjera. Cecilia Cañas Gallart, Asesora técnica de la Consejería de Educación en Rabat.	61

PRESENTACIÓN

Cuadernos de Rabat es la publicación de la Consejería de Educación que tiene por objeto la difusión de la lengua española, desde su vertiente didáctica y pedagógica en el contexto hispano-marroquí.

Este nuevo número contiene cinco artículos que ejemplifican la variedad de propuestas didácticas y metodológicas que actualmente pueden utilizarse en la enseñanza del español en Marruecos.

El primero, “La tutorización de prácticas docentes de ELE en Marruecos: objetivos e instrumentos”, escrito por las profesoras de español Ihssan El Mail, en la Escuela Normal Superior, y María Ángeles García Collado, del Instituto Cervantes de Tetuán, destaca la importancia de la formación didáctica del profesorado, aspecto ya mencionado en documentos de Instituciones como el Instituto Cervantes. El segundo artículo, escrito por el profesor de español en la enseñanza secundaria marroquí Mohamed Serfati, plantea de forma estructurada el uso didáctico de canciones para la enseñanza ELE. Los siguientes surgen de las sesiones organizadas por la Consejería de Educación en distintas instituciones académicas de Marruecos, adaptadas para su publicación: “La interacción verbal, la quinta destreza” de la asesora técnica de la Consejería, Marie-José Mahé Guillevin, con actividades didácticas para potenciar en el aula la interacción verbal y con ello el aprendizaje oral de la lengua; “Enfoque comunicativo en la era postmétodo. Una propuesta didáctica: *Vivir en la red*” de María Cristina Villarme Álvarez, profesora de español en el Instituto español “Juan Ramón Jiménez” de Casablanca, que se sirve de las redes sociales para el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje; y “*Cartas marruecas* de José Cadalso en la enseñanza de español como lengua extranjera”, de Cecilia Cañas Gallart, asesora técnica de la Consejería, con actividades prácticas para el uso de la literatura en el aprendizaje de la lengua.

Son propuestas originadas en el contexto de enseñanza del español en el ámbito hispano-marroquí, que bien pueden ser consideradas o adaptadas para otros contextos educativos.

Miguel Zurita Becerril

La tutorización de prácticas docentes de ELE en Marruecos: objetivos e instrumentos. María Ángeles García Collado, Instituto Cervantes de Tetuán e Ihssan El Mail, Escuela Normal Superior – Universidad Abdelmalek Essaâdi, Tetuán.

Ante la pregunta de si un profesor nace o se hace podemos adoptar diferentes visiones para responder, una de ellas podría ser la de valorar la vocación como factor principal para justificar la primera de las opciones. Sin embargo, en las líneas que siguen a continuación se va a argumentar a favor de la segunda de las alternativas, la de que un profesor va adquiriendo habilidades y competencias a lo largo de su vida y que su desarrollo profesional va progresando gracias a una actitud reflexiva y la interacción con otros profesores expertos y compañeros de profesión. De acuerdo con las afirmaciones de Korthagen (2010), una formación realista del profesorado trata de integrar teoría y práctica a partir de las propias experiencias docentes e inquietudes personales de los profesores. Ello quiere decir que las características individuales siempre actúan como elemento principal (aspectos emocionales y volitivos, actitudes), ya que sin duda determinan la capacidad de compromiso, empatía y afectividad en el aula; no obstante, los profesores pueden también desarrollar su manera de reflexionar y actuar, de forma que la toma de conciencia de los acontecimientos surgidos en clase y su interacción con otros docentes pueda contribuir a la transformación de creencias iniciales y aspectos subjetivos que ayuden a mejorar la calidad docente.

La importancia de la formación del profesorado de segundas lenguas se ha visto reflejada en documentos como *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras* (2012) del Instituto Cervantes de acuerdo a las directrices del Consejo de Europa que, sin tratarse de un inventario cerrado, sirve de referencia para saber cuáles son las aptitudes y habilidades pedagógicas que un buen profesor debe alcanzar en su desarrollo profesional. Asimismo, en este repertorio subyace un enfoque que sigue los principios del interaccionismo social que desarrolló L.S.Vigotsky entre los años 20 y 30 del siglo XX, ya que busca ante todo un desarrollo armónico y sistemático de las competencias docentes y personales. Ello implica que hayan ganado peso en el currículum del profesorado de idiomas aspectos hasta ahora secundarios, como el componente afectivo, la empatía, la capacidad de motivación, el uso de nuevas tecnologías, la planificación o el trabajo colaborativo en equipos e instituciones educativas. Desde esta perspectiva, se ha de considerar como un aspecto imprescindible en la formación del profesorado la interacción con un profesor experto, con un tutor que tenga un

nivel superior al de las capacidades del profesor en prácticas, entendido como un profesional que contribuirá al desarrollo de todo el potencial del principiante.

De acuerdo a estos principios, la figura del tutor cobra una dimensión significativa en la formación del profesorado, ya que se trata de un profesor más experimentado que a través de la interacción va a procurar un andamiaje o mediación que ayudará al profesor novel a tomar conciencia y alcanzar lo que puede llegar a saber y hacer. Uno de los conceptos más interesantes del interaccionismo social aplicado a la enseñanza de idiomas y en concreto a la tutorización es el de “zona de desarrollo próximo” (ZDP), entendida como un espacio relacional en el cual el tutor, que posee más conocimientos y habilidades, trabajará con el profesor en prácticas para que consiga sus objetivos.

Según esta concepción social de la formación, la maestría o madurez profesional no se adquiere solo a partir de unos objetivos determinados, sino de la calidad y disponibilidad de elementos mediadores externos en el desarrollo del andamiaje o capacitación docente. Es decir, que además de la práctica reflexiva que los profesores de idiomas deben realizar para tomar conciencia de sus necesidades, es fundamental que haya una mediación que se puede efectuar en un doble sentido como han indicado O. Esteve, Z. Carandell y L. Farró (2010): por una parte a través de mecanismos de autorregulación que se pueden desarrollar mediante las indicaciones de los tutores (por ejemplo, la autoevaluación y la misma planificación de la formación) y, por otra parte, la transferencia y conceptualización de contenidos gracias a las orientaciones, la guía o las indicaciones explícitas del tutor.

Vemos que dos de los objetivos principales que debe conseguir el tutor son, en primer lugar, producir en el profesor en prácticas un discurso indagador y, en segundo lugar, provocarle nuevos desafíos y retos. En este contexto la acción tutorial es básicamente una experiencia docente de construcción de conocimiento, donde los profesores noveles construyen nuevas habilidades y competencias gracias a un tutor, así como de contextualización y mejora de la comprensión global de la profesión. Como ejemplo de preguntas de indagación que se puede plantear un profesor en prácticas se ha elaborado un breve listado, basado en el de Richards y Lockhart (1997):

- *¿Qué tipo de profesor quiero ser?*
- *¿Qué significa para mí enseñar una lengua extranjera?, ¿qué procesos tengo que promover?, ¿por qué?*
- *¿Cuál es mi papel como profesor en clase de ELE?*
- *¿De dónde proceden mis ideas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras?*

- *¿Estoy perfeccionándome como profesor?*
- *¿Cómo puedo mejorar mi forma de enseñar?*
- *¿Cómo puedo ayudar a mis alumnos?*
- *¿Qué actividades promueven más el aprendizaje de la lengua?*
- *¿Por qué una actividad funciona mejor que otra?, ¿qué lo hace así?*
- *¿Cómo se pueden favorecer oportunidades de aprendizaje en el aula?*
- *¿Cuál es la mejor manera de comunicarme con los alumnos?*
- *¿Qué puedo aportar a mi entorno de trabajo?, ¿qué puedo aprender de otros profesores para mejorar mis clases?*
- *¿Qué satisfacciones me produce enseñar una lengua extranjera?*

Esta lista de preguntas hace referencia a características variadas, desde las centradas en la docencia y las personales, hasta la capacidad para trabajar en equipo, la sensibilidad cultural y el compromiso con la institución. Desde estos postulados de un paradigma realista de la formación, se han elaborado en Marruecos los programas de formación de profesores de español como lengua extranjera de las dos instituciones especializadas actualmente en este ámbito: el Instituto Cervantes y la Escuela Normal Superior (ENS) de Tetuán, que ofrecen una oportunidad de capacitación profesional como profesor de español a través de programas de formación complementarios.

1. Experiencias de tutorización en el Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes en Marruecos, a través de sus centros en Casablanca, Fez, Marrakech, Rabat, Tánger y Tetuán, desarrolla un programa de formación de profesores de español como lengua extranjera compuesto por talleres modulares dedicados al desarrollo de técnicas, habilidades y competencias docentes. En este programa de formación (estandarizado para todos los centros de la red), se ofrece una formación de índole variada cuyo componente lectivo consta de una serie de contenidos (evaluación formativa, enseñanza del léxico, gramática pedagógica del español, competencia digital, análisis de manuales y recursos didácticos, entre otras) cuya finalidad es ofrecer con una innovadora metodología la posibilidad de iniciar o perfeccionar aspectos didácticos del perfil de los docentes de acuerdo a sus necesidades. Cada centro ofrece su programa de formación a lo largo del calendario académico, por su carácter modular los profesores interesados pueden inscribirse a todo el programa o a aquellos talleres que consideren de su interés.

Dentro de este programa de formación, la observación de clases es una actividad que se pone en práctica en todos los centros del Instituto Cervantes en Marruecos. A lo largo de sus talleres de formación E. Verdía ha definido la observación de clases como un instrumento de aplicación directa en el aula que permite aumentar el grado de conciencia que tenemos como docentes del fenómeno educativo. En efecto, la observación de clases nos permite experimentar dentro de la clase, es por ello que facilita la indagación en nuestras creencias y el desarrollo profesional mediante el contacto y participación directa en un fenómeno, hecho o caso educativo concreto. A este propósito, Señala O. Esteve (2004) que la observación exige objetivos bien definidos, de ahí que cuando se pone en práctica un proceso de observación en el aula se tiene que determinar siempre el objeto, la situación, lo que vamos a observar, los objetivos y la forma con que se van a registrar los datos.

Es por ello que la selección de los instrumentos de observación es importante, el uso de herramientas apropiadas puede contribuir eficazmente a que la observación de clases sea una experiencia bien estructurada que registre con precisión aspectos que podían haber pasado desapercibidos al profesor novel. Entre las herramientas más conocidas que se utilizan para la observación de clases están las anotaciones, los informes de clase, los diarios del profesor, las encuestas, los cuestionarios, las entrevistas, los test, las grabaciones (en audio o en video) y las plantillas de observación.

1.1. Un instrumento de reflexión abierto y libre: los diarios docentes

El diario docente es un documento personal de reflexión y autoformación en el que el profesor en prácticas registra los acontecimientos más relevantes que van surgiendo durante las clases que observa. La característica fundamental del diario docente es que sirve para anotar lo que sucede día a día en la clase, de forma abierta y creativa, de modo que en él se suelen incluir sentimientos y creencias junto a notas de indagación y análisis. Tal y como destaca Gutiérrez Quintana (2008), el diario de observación -ya sea pautado o libre- permite el desarrollo crítico de competencias y habilidades docentes y contribuye a la autonomía del profesor en formación.

En el Instituto Cervantes de Tetuán se han realizado varias experiencias de tutorización en las cuales se ha elegido el diario de observación como instrumento de reflexión, en todas ellas el factor de duración de las prácticas docentes (cuatro semanas) ha sido importante para dar prioridad a este instrumento sobre otro. El diario de observación ha permitido a los profesores en formación, que ya habían realizado los módulos teóricos en sus universidades de origen (Máster de Enseñanza de ELE de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Instituto Cervantes, Máster de la Universidad Antonio de Nebrija, Máster de la Universitat de Lleida), reflexionar de forma

continuada a través de las reacciones escritas que plasmaban en sus diarios. En sus diarios de observación los profesores en prácticas han escrito varios tipos de reflexiones, en general han sido anotaciones de tipo global u holístico:

- Observaciones de acontecimientos que ocurren en el aula.
- Descripciones de aspectos significativos que se destacan en las clases.
- Anotaciones sobre situaciones de aprendizaje o problemas que se detectan.
- Reacciones personales a cosas que suceden durante la sesión de clase.
- Ideas para analizar en el futuro.

En general, los temas de un diario de observación pueden ser muy variados, desde reflexiones sobre la actuación del profesor en la clase, sobre los alumnos, la gestión del tiempo y del espacio del aula, la secuencia didáctica y la tipología de actividades, etc. A diferencia del diario pautado (que tiene epígrafes específicos sobre los temas antes citados, de ahí que esté estructurado y aporte sistematicidad, su función es dirigir la descripción de procesos, por eso permite ordenar evidencias y ayuda a evaluar progresos), el diario de observación abierto permite funcionar más a nivel personal y con autonomía. Dado que el profesorado en prácticas ya había cursado los módulos teóricos antes de llegar al Instituto Cervantes de Tetuán, se valoró la idoneidad del diario de observación por las posibilidades de autoformación que ofrece. Asimismo, en el diario de observación se puede reflejar la internalización o interiorización de actividades e ideas que se han ido regulando gracias a la mediación del tutor y la asunción progresiva de más responsabilidad en las tareas docentes. La redacción de un diario de observación supone importantes ventajas puesto que, además, en las sesiones de retroalimentación que se llevan a cabo a lo largo de las prácticas permite al tutor llevar un buen seguimiento del progreso y los avances, así como registrar evidencias.

1.2. Una herramienta objetiva: Parrilla EPG del Perfil del profesor de idiomas (*European Profiling Grid for Language Teachers*)

La agencia EAQUALS (en colaboración con las diez instituciones europeas de mayor prestigio entre las que se encuentra el Instituto Cervantes) ha elaborado la parrilla EPG, un instrumento fundamental destinado a los formadores de profesores y tutores de profesores en prácticas para evaluar los niveles de desarrollo profesional. La parrilla EPG permite a los docentes autoevaluar ellos mismos sus habilidades y competencias docentes, está disponible en línea y abarca cuatro áreas principales de competencia y seis fases de desarrollo. Desde su publicación en el año 2013, muchos profesionales e instituciones han utilizado este instrumento, entre cuyas ventajas se puede destacar que es una herramienta genérica (aplicable a diferentes contextos educativos), polivalente

(en formato papel y digital) e innovadora (creada por expertos en evaluación de idiomas).

En el ámbito de la formación de profesores, la parrilla EPG es un instrumento útil para la autoevaluación, la puesta en valor del itinerario profesional, la identificación de necesidades de formación continua de los profesores, así como también para la determinación del perfil del docente para su integración en un equipo de trabajo. La estructura de la parrilla EPG es la siguiente:

- 1. Formación, titulación y experiencia
 - Dominio de la lengua
 - Formación
 - Evaluación de la práctica docente
 - Experiencia docente
- 2. Competencias docentes clave
 - Metodología: conocimientos y habilidades
 - Evaluación
 - Planificación de clases y de cursos
 - Gestión del aula e interacción
- 3. Competencias transversales
 - Competencia intercultural
 - Conciencia lingüística
 - Competencia digital
- 4. Profesionalismo
 - Comportamiento profesional
 - Gestión administrativa

En el Instituto Cervantes de Tetuán se ha utilizado la parrilla EPG en la tutorización para que los profesores en formación se autoevalúen al principio y al final de las prácticas. Este instrumento ha servido para la detección de necesidades formativas, la visualización de áreas de actuación y formación a través de las categorías y descriptores de la parrilla, así como también la organización de ideas y reflexiones individuales durante el periodo de prácticas. A partir de las experiencias realizadas en el Instituto Cervantes de Tetuán, podemos subrayar que la parrilla EPG también ha ayudado a los profesores en prácticas a construir su discurso personal al preparar las sesiones de retroalimentación o *feed-back* con el tutor. Esta herramienta estructurada y analítica complementa el diario de observación, que es libre y sin elementos técnicos especiales.

2. Experiencias de tutorización de prácticas en la Escuela Normal Superior (ENS) de Tetuán

La Escuela Normal Superior (ENS) de Tetuán está considerada, en el seno del sistema educativo marroquí, como la institución de enseñanza superior encargada de la formación inicial del profesorado de la enseñanza secundaria en distintas asignaturas y especialidades, así como de la formación continua y de la investigación científica. En esta línea, el Departamento de Español ha contribuido a esta labor nacional mediante la formación de profesores de ELE, la cooperación con instituciones y universidades extranjeras así como la investigación didáctica.

En la actualidad, el Departamento de Español de la ENS de Tetuán ofrece dos tipos de licenciaturas profesionales: la Licenciatura Profesional LP QME (LP de Qualification aux Métiers de l'Enseignement) y la Licenciatura Profesional LP FUE (LP- Filière Universitaire d'Education) en Lengua y Literatura Españolas con dos semestres de formación. Uno de los objetivos específicos de la Escuela Normal Superior de Tetuán es la preparación de los estudiantes para el acceso al Centro Regional de los Oficios de la Educación y de la Formación y para ello se otorga especial importancia a tres módulos: el de Ciencias de la educación, el de Didáctica y el de Legislación escolar, que les permitirán desarrollar su capacidad de análisis de los fenómenos educativos en los oficios de la enseñanza, la competencia docente en los diferentes contextos socioculturales y administrativos, así como adquirir conocimientos legales y organizativos propios del sector del Ministerio de Educación Nacional de Marruecos.

2.1. La observación de clases y sus instrumentos

La observación de clases en la ENS es una actividad práctica de carácter técnico destinada a una apropiación personal de la función docente en la enseñanza/aprendizaje. Es una vía para la formación puesto que los profesores observados o “profesores de aplicación” poseen una dilatada experiencia en la enseñanza de ELE. Las observaciones de clase se llevan a cabo en grupos de 4 o 5 estudiantes de la ENS, lo que permite delimitar sus intereses y necesidades. En este sentido, tratándose de un grupo reducido, la observación de clases les ofrece, por un lado, la posibilidad de individualizar hasta cierto punto el proceso de formación; por otra parte, les brinda la oportunidad de elegir los aspectos que más suscitan su interés y reincidir en ellos mediante la observación directa y posterior análisis y comentario con sus compañeros y tutor de las lecciones impartidas con el profesor de aplicación. Los profesores en prácticas aprenden a observar la interacción comunicativa en la clase de ELE y a tomarla como base para la autoevaluación profesional y el sondeo del proceso didáctico en general. La evaluación del periodo de prácticas culmina

con la elaboración de un informe en el que los profesores en prácticas responderían a un interrogante principal, “¿qué hemos hecho y qué podemos hacer a partir de ahora?”.

El profesor en prácticas asiste a clases de lengua española que se imparten en la secundaria colegial y cualificante asumiendo el papel de observador analítico cuyo objetivo es la adquisición de la metodología de enseñanza-aprendizaje de ELE, además de una participación activa mediante:

- La preparación de lecciones con la ayuda de los profesores de aplicación.
- La toma de notas en el cuaderno de los cursillos prácticos.
- La aplicación y cumplimentación de las parrillas de observación.
- El comentario de las lecciones observadas y de la información recogida con los profesores de aplicación y los compañeros.
- La realización de un informe-síntesis de la observación de clases que será su memoria de fin de curso en el que se desarrollará la reflexión sobre el saber adquirido en la formación y se profundizará en los aspectos relativos a la transmisión de la lengua y la cultura españolas a través de la enseñanza.

2.2. La parrilla de observación

Con la observación de las situaciones educativas se pretende llevar a cabo un análisis de tipo funcional que permita descubrir la articulación entre el acto de enseñanza y el acto de aprendizaje. Su objetivo no es de una mera investigación personalizada, sino el de construir un saber a partir de lo observado. Los acontecimientos y hechos que se observan son:

- Las interacciones vertical (entre alumno y profesor) y horizontal (entre alumno y alumno); el discurso e instrucciones del profesor; la corrección de errores; uso de la L1 y la L2.
- El contenido de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- El procedimiento de la enseñanza, la gestión del aula.
- El modo de actuación del profesor y de los alumnos, dinámicas de trabajo.
- El conocimiento de diferentes metodologías, la secuencia didáctica.
- Los materiales didácticos y otros recursos.
- El uso de nuevas tecnologías.

La parrilla de observación permite registrar de forma analítica, por categorías, los acontecimientos y hechos pedagógicos de cada sesión de clase. Las parrillas son un instrumento analítico, especializado, de carácter objetivo, que ayuda a estructurar los aspectos observados para la posterior reflexión. Es una

herramienta eficaz para focalizar la atención en aspectos relevantes que interese analizar, facilitan la recogida de datos y apreciar la aplicación en las clases de un enfoque o metodología determinada.

2.3. Perfil del profesor de aplicación

Los profesores de aplicación o tutores son una referencia o modelo para los profesores noveles, que necesitan adquirir unas técnicas y habilidades prácticas. Sus indicaciones, orientaciones, sugerencias y puntos de vista son aprovechados por los cursillistas para forjarse su propio saber docente. A partir de estrategias pedagógicas y de los tipos de relaciones observadas se puede descubrir el concepto que tiene el profesor observado de su asignatura y la representación que tiene de sus alumnos.

Se puede decir que los profesores de aplicación o tutores crean las condiciones adecuadas para que se produzca el aprendizaje, y ayudan a los alumnos para que aumenten su competencia comunicativa desarrollando su sistema lingüístico con actividades específicas, en un ambiente relajado en el que puedan participar en la toma de decisiones sobre su aprendizaje. Igualmente, contribuirá a que sean responsables, analicen sus problemas y lleguen a soluciones con la ayuda de sus alumnos.

Referencias bibliográficas

- ALCÓN SOLER, E. (2001), «Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula», en S. PASTOR CESTEROS y V. SALAZAR GARCÍA (eds.), *Estudios de Lingüística*, nº 1, Alicante: Universidad de Alicante, págs. 271-288.
- CANO, E. (2005), *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, Barcelona: Graó.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco
- EAQUALS, «Parrilla del perfil del profesor de idiomas», versión 0.44. Disponible en: <http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es>
- ESTEVE, Olga (2004), «La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente», en LASAGABASTER, D. y SIERRA J.M. (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la L2*, Barcelona: Horsori.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

- (2011), *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf
 - (2012), *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras*, Dirección académica. Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
- KORTHAGEN, Fred A.J. (2010), «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 68 (24, 2), págs. 83-101.
- ESTEVE, O, CARANDELL, Z. y FARRÓ, L. (2010), «La construcción guiada de conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico» en *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua. V Seminario*, San Sebastián, 26 y 27 de enero de 2012. Universidad del País Vasco. Disponible en: http://web-argitalpena.adm.ehu.es/pasa_pdf.asp?File=UVWEB127079
- GUTIÉRREZ QUINTANA, Esther (2008), «Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente», en PASTOR CESTEROS, S. y ROCA MARÍN, S. (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Alicante: Universidad de Alicante, págs. 336-342. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_03_36.pdf
- PERRENOUD, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.
- RICHARDS, J. y LOCKHART, C. (1997), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid/Cambridge: Cambridge University Press.
- VIVAS DE CHACÓN, M. (2004), *Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores*. Disponible en: <http://www.uned.es/jutedu/VivasChaconMireya-IJUTE-Comunicacion.PDF>

La tutorización de prácticas docentes de ELE en Marruecos: objetivos e instrumentos

Anexo:

UNIVERSIDAD ABDELMALEK ESSAADI
ESCUELA NORMAL SUPERIOR
TETUÁN

DEPARTAMENTO DE LENGUA

SECCIÓN LENGUA ESPAÑOLA
CURSO DE FORMACION: 2015 – 2016

RED DE OBSERVACIÓN DE CLASE

NOMBRE Y APELLIDO DEL ALUMNO-PROFESOR:.....
NOMBRE Y APELLIDO DEL PROFESOR DE APLICACIÓN:.....
NOMBRE Y APELLIDO DEL PROFESOR TUTOR:.....
LICEO:.....
NIVEL:..... SECCIÓN:.....
NÚMERO DE ALUMNOS:.....CHICOS:.....CHICAS:.....
ASIGNATURA:
TÍTULO DE LA LECCIÓN:.....
FECHA:.....HORA:.....

Información: Tacha la casilla correspondiente al ítem observado:

S = Si

N = No

R = Relativo

I. EL HECHO EDUCATIVO:

1- **Objetivos:**

1.1- El profesor clasifica los objetivos de la lección. S N R

2- **Introducción del tema:**

2 . 1 - El profesor implica al alumno S N R

2 . 2 - El profesor aprovecha las ideas del alumno S N R

2 . 3 - El profesor motiva al alumno S N R

3- **Presentación:**

3.1. - El profesor presenta el documento S N R

3.2.- El profesor presenta un vocabulario clave S N R

3.3.- El profesor utiliza recursos adecuados S N R

3.4.- El profesor hace una lectura expresiva S N R

(Pronunciación – entonación – gesticulación)

3.5.- El profesor evalúa la comprensión auditiva S N R

4 - **Explicación:**

4.1.- El profesor realiza una segunda lectura	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
4.2 - El profesor aprovecha un documento iconográfico para facilitar la comprensión del texto	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
4.3. - El profesor realiza una explicación fragmentada	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
4.4. – El profesor presenta adecuadamente el vocabulario	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
4.5. – El profesor se asegura de la comprensión del léxico	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
4.6. – El profesor aprovecha los ejemplos contextualizados de los alumnos	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
4.7.- El profesor introduce la estructura gramatical de manera Implícita	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
4.8.-El profesor hace que los alumnos mecanicen la estructura gramatical	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
4.9.- El profesor trabaja con los alumnos la función comunicativa	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
4.10- En la explicación hay orden y claridad (Preguntas encadenadas y lógicas)	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
4.11- En la explicación hay reformulación de preguntas	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
4.12- El profesor fomenta la interacción vertical y horizontal en clase (diálogo profesor/alumno y alumno/alumno)	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
4.13- El profesor exige respuestas completas	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
4.14- El profesor aprovecha las respuestas de los alumnos	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
4.15- Corrección:			
4.15.1- ¿Cuándo se corrige?			
4.15.2- ¿Cómo se corrige?			
4.16- Se procede a la recapitulación oral	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
4.17- Lectura de los alumnos (Cuidar la pronunciación y la entonación)	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>

5- Explotación pedagógica:

(Actividades prácticas)

5.1- El profesor presenta y explica con claridad el enunciado del ejercicio	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
5.2- El profesor concede el tiempo suficiente para la realización del ejercicio	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
5.3- El profesor controla la realización del ejercicio.	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
5.4- El profesor sigue adecuadamente la corrección (Respuesta oral del alumno – transcripción en la pizarra – corrección)	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>

6- Medios didácticos:

- La pizarra.

6.1- La organización de la pizarra es adecuada	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
6.2- La utilización de la pizarra es ordenada	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>
6.3- En la pizarra aparecen los contenidos tratados (Ideas del texto – léxico –estructuras gramaticales)	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	R <input type="checkbox"/>

II- EL PROFESOR:

1.- Rasgos de su personalidad:

- 1.1.- Disponibilidad S N R
 (Escuchar, responder, aconsejar, motivar, ayudar...)
- 1.2- Flexibilidad S N R
 (Rectificar sus puntos de vista, adaptarse a las nuevas situaciones...)
- 1.3- Confianza S N R
 (Calma, facilidad de expresión, imperturbable...)
- 1.4- Democracia S N R
 (No monopoliza la palabra, receptivo, comprensivo...)

2- Actos pedagógicos del profesor:

- 2.1- Inversión de tiempo S N R
- 2.2- Explotación del espacio S N R
- 2.3- Animación de la clase S N R
 (Comunicación clara, gesticulación apropiada a la expresión verbal, capacidad de inculcar conocimientos, consolidación de las adquisiciones lingüísticas)
- 2.4- Transmisión de la información S N R
 (Claridad, diversidad, adecuación de la información a los objetivos, su riqueza...)
- 2.5- Transmisión del mensaje y enriquecimiento S N R
 del contenido morfosintáctico - ideológico –cultural
- 2.6- Fluidez de la expresión S N R
- 2.7- Habilidad en la corrección de los errores S N R

III- EL ALUMNO:

- 1- Interés (presencia, atención, escucha...) S N R
- 2- Participación S N R
- 3- Ocupación equilibrada de la clase S N R

IV- LA RELACIÓN EDUCATIVA:

- 1- Relación vertical (profesor - alumno) S N R
- 2- Relación horizontal (alumno – alumno) S N R
- 3- Relación circular S N R

V-EL ESPACIO EDUCATIVO:

- 1- Arquitectura de la clase (dimensiones y proporciones del espacio, ventanas, su amplitud, su número y disposición ...) S N R
- 2- Aireación del espacio S N R
- 4- Luminosidad adecuada S N R
- 5- Material pedagógico S N R
 (Pizarra, tiza, mesas, sillas, cortinas, material de enseñanza...)

El uso de canciones en la clase de ELE en Marruecos.

Mohamed Serfati, Profesor de Enseñanza Secundaria de Cualificación, nivel de Secundaria Preparatoria en la región SOUSS-MASSA, Liceo Hammadi M'barek.

Introducción

Como docentes, cuando queremos programar una canción en una clase de ELE, debemos determinar muy bien el objetivo que queremos alcanzar y al mismo tiempo esbozar las secuencias a través de diferentes actividades para una buena explotación de la misma.

Realmente, pueden resultar varios los objetivos trazados de antemano, pero lo más importante en una clase de español como lengua extranjera es preparar una secuenciación didáctica encauzada hacia el buen aprovechamiento y análisis detallado de la canción con el fin de despertar el interés del aprendiente y estimular su competencia comunicativa, lingüística y cultural para que interactúe con el cuerpo mismo de la canción objeto de estudio.

Cuando un profesor pone una canción en clase de ELE está introduciendo cinco elementos conocidos y compartidos por sus alumnos: texto, melodía, voz, orquestación e incluso las cualidades personales del cantante aunque, quizás, no comprendan, al principio, el vocabulario ni las dimensiones culturales de la misma. Además, las canciones tienen en común que el ritmo coincide con el momento de la acentuación de la frase por lo que el aprendiz de español como lengua extranjera se aventura a cantar y se esfuerza en seguir un modelo de hablante nativo. En este caso, es muy importante hablar del factor afectivo y distractor en el propio aprendizaje que acompaña el quehacer musical, dadas las exigencias normativas de cada nivel escolar por separado (Steven Krashen, 1983)¹.

En clase, somos nosotros los profesores los que presentamos la canción a nuestros alumnos. Aparece en un currículo y puede servir para el repaso del vocabulario y algunos tópicos culturales o bien corregir la pronunciación de ciertos sonidos y fonemas no adquiridos todavía y que aparezcan en la canción

¹ Según este autor, la actitud positiva del aprendiente de lenguas extranjeras es fundamental y necesaria para el aprendizaje efectivo de las mismas.

elegida. Entonces, el buen hacer² de un docente de ELE consiste en poner en entredicho los elementos que se han de revisar y explotar debidamente.

Para Cassany (1994) “escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable”. Como sabemos, las razones que esgrimen los pedagogos son de variado tipo. Algunas de estas razones son de índole comunicativa porque permiten, además de la letra, trabajar las destrezas orales, auditivas y escritas. Otras son de índole lingüística porque suelen utilizar estructuras sencillas, simples y repetidas lo que realmente ayuda a seleccionar diferentes aspectos gramaticales, sintácticos, léxicos e incluso prosódicos (acento, tono y entonación) de forma integral.

A pesar de los indudables beneficios de la canción en una clase de idiomas, todavía no se han explotado debidamente las posibilidades de esta herramienta didáctica en el aula porque, según Santos Asensi (1996: 367), “ni las editoriales, ni las discográficas ni la industria de los videojuegos han secundado el interés creciente que comparten muchos profesores y la mayoría de los alumnos”.

También, cabe mencionar que a pesar de lo dicho en la presentación de nuestro libro de texto con el que trabajamos ***¡Qué bonito es el español!*** destinado a alumnos de tercero colegial, al diseñarlo se ha partido del currículo del Español/LE en la Enseñanza Secundaria Preparatoria y en las Recomendaciones de la Carta Nacional de Educación y Formación, la presencia de esta herramienta entre las actividades propuestas está completamente ausente o es tímida, “hechas a medida”³. Quizás, por motivos económicos comprensibles, algunos libros de texto carezcan de canciones, pero aquellos que cuentan con ellas, simplifican en gran medida la labor docente.

Por consiguiente, el criterio seguido para una buena explotación didáctica de nuestra canción es el propuesto por Jiménez, Martín y Puigdevall (1999: 134) que distingue tres fases bien delimitadas: **pre-audición, audición y post-audición**. Enseguida, pormenorizamos el objetivo concreto de cada fase y ofrecemos una serie de actividades que se pueden utilizar en cada etapa. También adjuntamos la ficha sinóptica de las actividades de explotación del material auditivo, objeto de nuestro estudio.

² En este caso, será el profesor el que se encargue de elegir una determinada canción con arreglo a las necesidades pedagógicas, al tiempo disponible y a la tipología de actividades que aspire llevar a cabo con sus alumnos.

³ Con esto queremos decir que este tipo de canciones se realizan teniendo en cuenta un determinado grupo de alumnos para reforzar una unidad del libro de texto en las aulas.

Ficha de trabajo

Título de la canción	“Las partes de la casa”
Fotos	http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/
Tema/Unidad	Las partes de la casa/ Unidad 3: Mi casa, un hogar
Nivel	A1
Competencias	<p>Describir oralmente y por escrito las partes de una casa.</p> <p>Comprender mensajes orales y escritos para situar objetos y muebles.</p>
Contenidos	<p>Léxicos: vocabulario relativo a las partes de una casa. Es importante empezar asociando primero aquellas palabras que representan amplitud o generalidad, es decir, aquellas que de algún modo puedan englobar otras: según esta norma, será más importante aprender a decir primero ‘habitación’ que ‘comedor’ o que ‘dormitorio’ (los tipos de habitaciones), de forma que nos dediquemos a memorizar en primer lugar aquellos vocablos que representan una mayor magnitud o generalidad</p> <p>Fonéticos/ fonológicos: podemos trabajar la entonación, la pronunciación de ciertas consonantes en español como la <i>ñ</i>, <i>s/c/z</i>, <i>j/g</i>.</p> <p>Morfosintácticos: aparecen estructuras sintácticas sencillas o sea el alumno es capaz de reconocer las categorías gramaticales y el concepto de oración como una unidad fónica constituida por dos elementos: SN + SV con una relación mutua de concordancia.</p> <p>-Hacer una diferencia entre <i>ser</i>, <i>estar</i> y <i>hay</i>.</p> <p>Funcionales: expresar existencia, situar en el espacio y describir lugares.</p> <p>Culturales: la organización del mobiliario en las casas españolas y marroquíes haciendo una</p>

	comparación entre ambas.
Destrezas	Todas
Material	CD-ROM ⁴ + fotocopias + pizarra
Duración	1 hora
Dinámica en el aula	Individual/ en parejas/ en pequeños grupos ...
Actividades de pre-audición	<p>Se trata de actividades de <i>input</i> previas o de calentamiento en las que podemos:</p> <p>1-Anticipar el tema basándose en palabras clave o en iconos: los alumnos van a trabajar con un vocabulario que les introduce en el tema de la canción: por ejemplo, aquí tienen algunas palabras relacionadas con el tema de la casa. ¿Sabén qué significan? Trata de comprenderlas con la ayuda de tu compañero.</p> <p>‘Cuarto de baño’, ‘dormitorio’, ‘cocina’, ‘salón’, ‘cama’, ‘bañera’, ‘sofá’, etc.</p> <p>2-También podemos utilizar unas fotos que tienen que relacionar con diferentes palabras: a nivel personal con definiciones o con sinónimos, etc. (comedor: es un lugar para comer y hablar con la familia). De esta forma, el profesor preguntará a la clase por otras definiciones y luego dejar a los alumnos en parejas o en pequeños grupos para preguntar el resto de las definiciones sobre la casa.</p> <p>3- Escribir debajo de cada foto la palabra adecuada.</p>
Actividades de audición	<p>Son actividades que los alumnos tendrán que hacer durante la audición.</p> <p>1-Les proporcionamos a los alumnos la letra de la canción con huecos y ellos tienen que completar las</p>

⁴ Aquí, cabe mencionar que hemos grabado esta canción en un CD-ROM. Para sacar la letra hay que escucharla varias veces y para ello se necesita invertir mucho tiempo y esfuerzo. Sin embargo, actualmente, gracias a Internet, se puede conseguir la mayor parte de las letras de las canciones más conocidas en español sin problemas.

	<p>palabras que hemos eliminado. Estos huecos son aquellos contenidos representativos del desarrollo de la actividad.</p> <p>2-O a los alumnos se les proponen unas preguntas de verdadero o falso sobre la canción que tienen que oír e ir completando mientras hacen una audición de la misma.</p> <p>3- U ordenar el vocabulario relacionado con el mobiliario de la casa: se les proporciona a los alumnos un cuadro con las distintas partes de la casa y ellos tienen que clasificar después de oír la canción: determinar los vocablos pertenecientes al 'cuarto de baño', 'salón', 'cocina' y 'dormitorio'.</p>
Actividades de post-audición	<p>Son actividades que los alumnos tienen que completar una vez terminadas las audiciones de la canción. Se busca con estas actividades generar un <i>output</i> relativo al contenido de la secuencia didáctica de la canción.</p> <p>1-Poner en orden las estrofas desordenadas de la canción. Volver a escribir para corregir lo que estaba desordenado.</p> <p>2-En parejas. Pregunta a tu compañero cómo es su habitación, qué muebles hay y dónde está colocado cada uno. Utiliza, <i>es</i>, <i>está</i> y <i>hay</i>.</p>
Evaluación	<p>Al terminar, los alumnos trabajarán en parejas y se harán las preguntas del ejercicio 2 en la fase de post-audición.</p>

Para más información, nuestra canción pertenece al género infantil pero se caracteriza por la claridad de la audición que favorece su comprensión. Esto es todavía más cierto en comparación con las canciones coetáneas en las que, con frecuencia, las voces quedan relegadas al segundo plano por la incorporación de instrumentos musicales y de percusión estridentes que dificultan la identificación de los fonemas por el oído poco acostumbrado a esas tecnologías.

Objetivo general:

Mediante esta canción pretendemos desarrollar la capacidad del alumno para entender el contenido de mensajes transmitidos oralmente.

Los procedimientos adecuados para el fomento de esta destreza son:

A) Etapa de pre-audición o de precalentamiento:

En nuestro caso proporcionamos el tema mediante una serie de fotos relacionadas con las partes del hogar o a través del título mismo de la canción que es el mismo para nuestra unidad didáctica que se enmarca dentro del programa de tercer curso de Enseñanza Secundaria Preparatoria correspondiente a la tercera unidad didáctica del currículo "Mi casa, un hogar". Los alumnos de forma individual, en parejas o en grupo se enfrascan en una conversación, luego se escucha una comunicación real y se compara con lo producido por los alumnos.

Actividad 1

Relaciona las fotos con estos nombres de habitaciones:

-Salón –Dormitorio – Cuarto de baño –Comedor –Cocina –Estudio

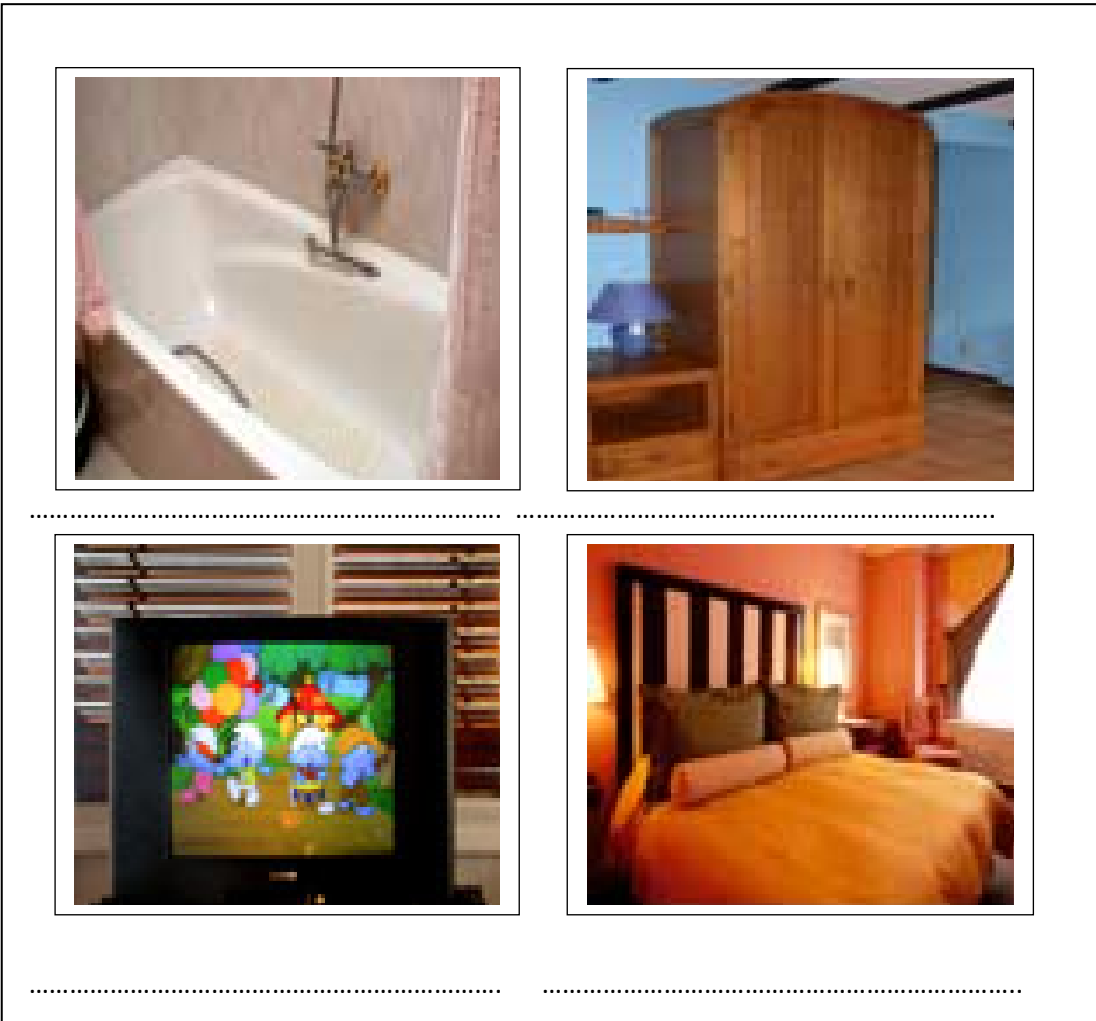
	
	

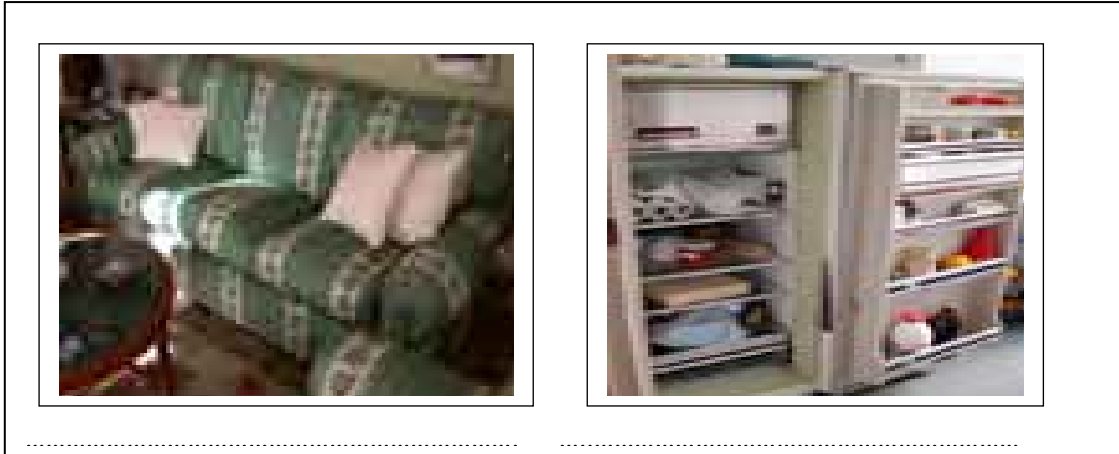


Actividad 2

Escribe debajo de cada dibujo la palabra correspondiente:

Sofá-Frigorífico-Cama-Bañera-Televisor- Armario





B) Etapa de audición o de comprensión:

Para nuestra canción, subrayamos el cumplimiento de dos objetivos: proporcionar una tarea durante la audición y luego guiar el proceso de la misma. Para el primer objetivo proponemos completar partes de la letra. Para el segundo objetivo, explotamos nuestra canción mediante unas actividades: distinguir lo verdadero de lo falso, rellenar los huecos con los muebles de la casa, etc.

Actividad 1

Escucha la canción y completa los huecos que faltan.

La pertenencia de nuestra canción al nivel inicial está relacionado con el objetivo que perseguimos: trabajar un vocabulario determinado, en nuestro caso, partes de la casa (con muebles).

Se distribuye entre la clase fotos ya vistas en la etapa de pre-audición en las que aparecen '*habitación*', '*cama*', '*salón*', '*sofá*', '*televisor*', '*bañera*', '*cuarto de baño*', '*cocina*', '*frigorífico*', '*garaje*', '*jardín*', etc.

Todos ellos son vocablos de la canción y después, al escucharla, los van a ordenar en cada espacio vacío. A la presentación de ese vocabulario relativo a las partes de la casa (con muebles), los alumnos tienen que seguir un orden especial porque como vemos a continuación en una actividad final, una vez ordenado y memorizado todo el vocabulario, los alumnos van a cantar. Con esto estamos trabajando la audición y un léxico determinado: el de la casa y sus muebles. Y, a la vez, la canción nos sirve como presentación de una unidad del programa: Mi casa, un hogar.

Actividad 2.

Verdadero o falso:

	V	F
La cama está en el salón		
La casa de Santiago no tiene jardín		
En el salón hay un televisor		
La bañera está en el cuarto de baño		
En la cocina hay un frigorífico		

Actividad 3.

Escucha de nuevo la canción y di qué muebles aparecen en la casa de Santiago:

Habitación	Cuarto de baño	Salón	Cocina
-	-	-	-

Actividad 4

Basado en el texto de la canción, responde las preguntas como si fueras Santi:

- 1) ¿Cómo es tu casa?
- 2) ¿Cuántas habitaciones tienes?
- 3) ¿Tienes un estudio?
- 4) ¿Cuál es tu lugar preferido en la casa?

Una vez los alumnos hayan acabado el ejercicio, el profesor les preguntará las respuestas y las anotará en la pizarra.

C) Etapa de post-audición o de expansión⁵:

En esta etapa desarrollamos la destreza expresiva que podemos realizar mediante el juego con la letra de la canción ordenando el texto que se haya escuchado previamente o a través de la práctica de contenidos comunicativos. Algunos alumnos se sienten autores en esta etapa del trabajo, expresado por ellos.

Actividad 1

Mira las fotos de la actividad 1 (de pre-audición) y elige una habitación. Descríbela a tu compañero.

¿Sabe cuál es?

Hay una mesa, unas sillas.....

¿Es el estudio?

No. También hay.....

¿Es.....?

Actividad 2

En parejas. Pregunta a tu compañero cómo es su habitación, qué muebles hay y dónde está colocado cada uno. Utiliza, es, está y hay.

Mi habitación es.....

La cama está.....

Hay un televisor,.....

⁵ Es decir, los alumnos añaden elementos a un texto, expandiéndolo.

Actividad 3

Lee la canción y memorízala.

D) Evaluación

Sistema del trabajo: trabajo en grupos

Finalmente, algunas parejas saldrán al frente de la clase para hacerse las preguntas (es posible que los alumnos varíen las preguntas o que añadan saludos o despedidas para que la conversación sea más real).

A modo de cierre y conclusión

Además de lo reseñado en los apartados anteriores, las canciones ayudan a relajar el ambiente de la clase y a romper la monotonía de las unidades de los libros de texto. Son fáciles de recordar e idóneas para practicar ejercicios de repetición por lo que se cumple el papel cognitivo que la automatización de canciones produce en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Espero que el lector de estas líneas tenga una idea que le pueda servir de guía por si acaso quisiese utilizar la canción – que aquí hemos titulado “Mi casa”- en el aula de español porque estamos ante un recurso altamente motivador y poco explotado. Al utilizarlo en una clase de idiomas, estamos ofreciendo infinidad de posibilidades para nuestro alumnado: vocabulario, gramática, pronunciación, etc. En una palabra, todas las destrezas tanto interpretativas como expresivas.

Bibliografía:

- CASSANY, D. et alii. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- JIMÉNEZ, J. et alii. (1999): “Tipología de explotaciones didácticas de las canciones”, en (Miquel, L... y N. Sans, coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Col. Expolingua, pp. 129-140.
- KRASHEN STEVEN, D. (1983): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2007): *¡Qué bonito es el español!* Aïn Sebaâ-Casa Blanca: Les Editions Maghrébines.
- SANTOS ASENSI, J. (1996): “Música española contemporánea en el aula de español”, en *Tendencias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Universidad de León: *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*
- SANTOS ASENSI, J. (1997): “De la música contemporánea a la didáctica de E/LE”, en *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Universidad de Barcelona.

La interacción verbal, la quinta destreza. Marie-José Mahé Gillevin, Asesora Técnica de la Consejería de Educación en Rabat.

Hablar de destrezas lingüísticas es remitirse inmediatamente a la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita y evocar el MCERL adoptado en el año 2001 para crear un espacio educativo en el ámbito de las lenguas vivas. Pero más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la pragmática, se tiende a considerar la interacción oral como una destreza distinta pues en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisociable la expresión y la audición: cuando interactuamos, oímos y hablamos.

La interacción es, por lo tanto, un proceso cooperativo natural basado en una dinámica comunicativa. El hablante no es sólo el emisor de un mensaje lanzado en una dirección única; participa en una actividad común. Su objetivo es expresar un contenido a la vez que intenta influir en sus interlocutores. De ahí que hablemos de “inter-acción”.



Para Paul Grice, la situación de comunicación depende del hecho de que el destinatario haya identificado la intención de comunicar del locutor. Se espera de él que colabore y siga ciertas reglas para que la comunicación tenga éxito: que no dé más información de la necesaria, que no mienta, que evite ser ambiguo y que sea breve y ordenado.

Sin embargo, muy pocas conversaciones funcionan siguiendo este esquema ideal. En la vida real surgen malentendidos, silencios molestos, interrupciones, impertinencias etc. y gran parte de lo que decimos revela un mar de insinuaciones y de mensajes implícitos. Por ejemplo, si preguntamos a alguien si la cantina de su empresa ofrece buena comida y nos contesta “*Bueno, es un lugar muy agradable*”, podemos deducir que el menú no es tentador. Además de decodificar el mensaje, es necesario en la mayoría de los intercambios verbales, interpretarlos. No sólo importa lo que decimos sino lo que queremos decir y lo que queremos lograr a través de las palabras.

En una clase de ELE, la interacción puede surgir en cualquier momento de forma espontánea porque el oral es inseparable de la vida cotidiana pero nos parece interesante aquí reflexionar en torno a una situación creada por el

profesor para que sus alumnos produzcan un discurso sencillo, coherente, no redactado por adelantado.

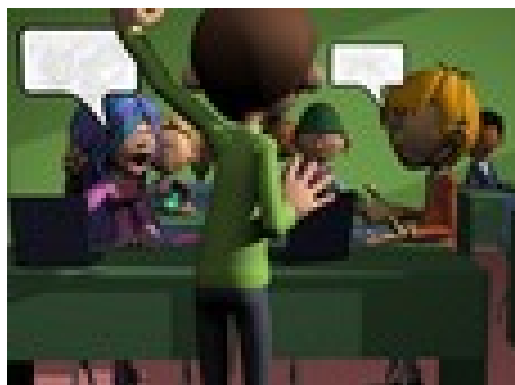
Para que dos personas o más sea capaces de comunicar, deben dominar al menos cuatro competencias:

- La competencia lingüística: los hablantes deben dominar el código verbal y no verbal.
- La competencia sociolingüística: sus producciones en lengua así como el contexto, la cultura, las convenciones etc. deben ser adecuadas.
- La competencia discursiva: el modo en el que se cohesionan las formas gramaticales. Estas deben ser coherentes para lograr una producción oral que tenga sentido.
- La competencia estratégica: el dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que se pueden utilizar para compensar fallos y favorecer la fluidez en la comunicación.

En una situación de comunicación real, se mezclan factores paralingüísticos con los lingüísticos. Un producto lingüístico nunca es exclusivamente código sino que es código en situación, lo que implica el entorno, la relación interpersonal. En todo lo que decimos, hay una serie de circunstancias y el hablante debe tener en cuenta lo que el oyente sabe. Un profesor puede enunciar simplemente “¿os acordáis de mañana?” e inmediatamente estas palabras desencadenan una cadena de reacciones en el alumnado porque *mañana* evoca para ellos un conocimiento previo: “¡Bien! mañana nos vamos de excursión. No he entregado el permiso de mis padres. Me van a comprar una mochila. No me quiero sentar al lado de X...en el autobús etc.”

Crear un clima de confianza

Hablar en público es exponerse, mostrar a los demás cómo somos. En alguna ocasión nuestros alumnos se niegan a hacerlo. No es lo mismo contestar a una pregunta breve que tomar la iniciativa. Como profesores, ponemos al alumno “en acción” gracias a un enfoque de producción oral y de interacción que une “el decir y el hacer”.



¿Qué favorece la toma de palabra?

- El ambiente de la clase.

- Las herramientas que elegimos, el material, el soporte.
- Las técnicas que favorecen la autoestima.
- Un tema que interese al alumnado.
- La dimensión cultural de la clase que aporta el placer de descubrir, el entusiasmo, la motivación.
- Un aula propia para la asignatura decorada con elementos del país, mapas, pósters, murales elaborados por los alumnos. Entrar en esta aula es como sumergirse en otra lengua y en otra cultura y propicia la comunicación en LE.

Para el alumno, equivocarse en público pone en juego unas emociones que pueden dañar seriamente su autoestima; para no volver a equivocarse y para esquivar posibles burlas de los compañeros, puede optar por no arriesgarse y callarse. El profesor, que sabe que el error es síntoma del proceso de adquisición, puede entonces utilizar estrategias afectivas para disminuir su ansiedad: felicitarle, hacerle preguntas fáciles y sobre todo no corregirle sistemáticamente si se equivoca porque la fluidez es necesaria en la interacción y los errores van desapareciendo a medida que aumenta el contacto con la otra lengua.

La lengua extranjera no se aprende en inmersión como la lengua materna sino en momentos discontinuos. Progresivamente, el alumno debe apropiarse un nuevo modo de comprender, de actuar en una lengua extranjera. Tiene que implicarse en la lengua y aprender a usarla en función del contexto social. Hay que saber qué decir en determinadas circunstancias para evitar malentendidos. ¿Qué dirían unos españoles antes de comer? ¿Qué dicen para saludarse, cuando estornudan, cuando se despiden? ¿Y qué gestos acompañan las palabras? Es interesante valorar la propia cultura para poder apreciar otra. No queremos oír "*aquello es una tontería*". Queremos que el alumno se apropie de un nuevo modo de comprender, de actuar y de implicarse en la lengua extranjera que está estudiando.

¿Qué se hace en España que no se haga en nuestro país de origen? ¿Se puede hablar de todo en cualquier momento y en cualquier lugar? Aquí estamos hablando de la expresión de la cortesía que debe estar integrada en el aprendizaje de la LE, porque interviene en la comunicación diaria y constituye puentes, lubricantes para que fluyan las relaciones entre personas de diferentes culturas. Un malentendido se puede evitar si logramos dar a nuestros alumnos herramientas de observación, de análisis de uso del lenguaje y si con ellas pueden reajustar su discurso para mejorar la comunicación en la otra lengua. Por ejemplo, en otra lengua se interrumpen mucho unos a otros durante una interacción; no se respeta el turno de palabra y esta situación nos

puede parecer agresiva, lo mismo que un silencio demasiado largo entre dos turnos de palabra.

Practicar la interacción

En nuestra definición de la interacción hablábamos de cooperación entre dos o más personas. Las estrategias de comprensión y de expresión se emplean constantemente durante la interacción. En clase, el profesor tiene que controlar y gestionar las intervenciones, por ejemplo:

- Evitar que un interlocutor monopolice el tema y ahogue al compañero.
- “Picar” la curiosidad con temas que despierten el deseo de participar.
- Evitar que las mismas personas estén siempre juntas y no obligar a entablar una conversación a alumnos que no se hablan.
- Erradicar los cuchicheos, las conversaciones paralelas sobre todo en la lengua materna.
- Formular claramente el tema y reconducirlo si alguien “se va por las ramas”.
- Mediar si surge un conflicto y velar porque las opiniones sean respetadas.
- Evitar el caos: los ejercicios orales llevan a una producción sonora importante y el ruido puede ser difícil de gestionar.

Puede además adoptar estrategias para fomentar la participación:

- Escribir en la pizarra algunos recursos para ayudar a construir frases correctas.
- Apuntar algunos de los errores más corrientes y al lado la forma correcta.
- Proponer una evaluación colectiva de las diversas intervenciones.

Actividades

Actividad 1. *Palabras esposadas*

Objetivo: saber hacer preguntas espontáneas.

Para romper el hielo, los alumnos van diciendo tres palabras o números que les definen y el resto de la clase debe adivinar a qué corresponden.

Por ejemplo: *tres- playa – gatos*

De manera espontánea, los alumnos van formulando preguntas:

¿Tienes tres hermanos? ¿Coges el autobús número tres para venir aquí? etc.



El profesor escribe de vez en cuando una de las palabras en la pizarra y, al final, pide que los alumnos reutilicen cinco de estas palabras en una frase.

Actividad 2. **Una afirmación absurda**

Objetivo: aprender a expresar una opinión.

Tras escribir unas estructuras en la pizarra como:

- *A mí me parece que...*
- *No estoy de acuerdo contigo porque...*
- *Desde mi punto de vista...*
- *No cabe la menor duda de que...*
- *Lo mejor es que...*
- *Me parece bien, absurdo que...*
- *Es increíble, es una vergüenza que...*

el profesor divide la clase en dos grandes grupos y lanza una afirmación sobre la que la clase debe opinar. Es interesante buscar temas que despierten el entusiasmo de los adolescentes e incluso provoquen sorpresa. Por ejemplo:

- *A partir de mañana, habrá cámaras en todas las aulas y los pasillos del instituto.*
- *Es mucho mejor ducharse sólo una vez al mes.*
- *Deberíamos consumir sólo alimentos que se producen en nuestra región.*
- *Es más barato usar taxis que tener coche.*
- *Llevar uniforme nos hace más libres.*



Los componentes de cada grupo pueden hablar para preparar el tema; se pueden ayudar entre ellos, preguntar dudas al profesor. Es la interacción más completa porque surgen temas que no estaban previstos de antemano

Aquí el profesor debe evitar emitir su propio punto de vista para que el alumnado se sienta más libre.

Actividad 3. **Una afirmación inesperada**

Objetivo: despertar la curiosidad para hablar espontáneamente.

La profesora entra en la clase, como siempre ha comprobado que está la fecha en la pizarra, ha pasado lista y de repente cuenta algo que le ha ocurrido para intentar provocar una reacción. La clave de esta actividad es provocar sorpresa con naturalidad. Por ejemplo:

- *Ayer, encontré en esta clase una cartera sin nombre con 600 dirhams...*
- *¿Sabéis que está la tele/ la policía abajo?*
- *Esta mañana he visto un accidente.*

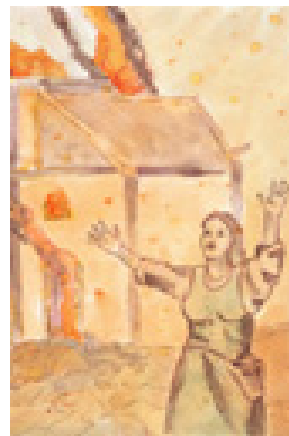


Como ya hemos señalado, la curiosidad es nuestro anzuelo para que el alumnado empiece a hablar; todos sienten la necesidad de decir algo- a veces, sólo al compañero de mesa- pero esta necesidad de comunicar sin guión previo es la que favorece la interacción.

Actividad 4. ***Algo está a punto de ocurrir***

Objetivo: saber describir un acontecimiento.

La profesora puede utilizar imágenes impactantes de prensa para que sus alumnos reaccionen. En este caso, se aceptan todas las propuestas que surjan espontáneamente y se intenta que nadie se comunique por monosílabos o en su lengua materna.



Actividad 5. *¿Verdad o mentira?*

Objetivo: saber usar preguntas para elucidar una afirmación y tomar una decisión.

Se pide al alumnado que haga una afirmación inesperada sobre su vida o sobre alguien de su familia y los compañeros opinan, piden explicaciones y al final se decide si han dicho la verdad o si han dicho una mentira.

Por ejemplo: *“Mi hermana se acaba de prometer con un chico de Dubai que es guapísimo”*.

Es posible que los alumnos se muestren escépticos pero no se puede aceptar que esta afirmación sea descartada sin debate.

Posible reacción de la clase:

- *¿Tu hermana, cuál, la mayor o la que estudia aquí?*
- *¿Y cómo lo ha conocido?*
- *¿Tus padres qué dicen?*
- *¿Le ha regalado un anillo? etc.*

Actividad 6. *Micro diálogos*

Objetivo: saber dialogar en múltiples situaciones de la vida real.

Esta actividad se hace por parejas con ayuda de unas fichas confeccionadas por el profesor. Es conveniente que sea el profesor quien organice los agrupamientos para que el alumno no se junte siempre con el mismo compañero o la misma compañera.

Se reparten los roles de A y los roles de B, cortando para cada estudiante una parte del papel, sin que ninguno sepa a quién representa el otro.



No hay preparación sino que la conversación surge y evoluciona; el profesor circula para escuchar los diálogos y ayuda si es necesario. Al final de la actividad, una pareja voluntaria puede reproducir la interacción ante el resto de la clase.

Por ejemplo:

A. Estás viendo una película apasionante en la televisión. Es casi el desenlace. Alguien llama una y otra vez. Es un error.

B. Has quedado con un amigo en la puerta del cine. No llega. Le llamas varias veces pero no te has apuntado el número correcto. Siempre das con un joven que empieza a enfadarse.

En este caso, podemos introducir expresiones relacionadas con las llamadas de teléfono y enseñar a despedirse con educación. Pero lo más probable es que surja una discusión entre los interlocutores, uno de los cuales, el A, ha llegado al límite de su paciencia:

- *Lo siento mucho, he marcado mal.*
- *Por favor, compruebe el número, es la segunda vez que me llama.*
- *Oiga, haga el favor de dejarme en paz y no me llame más.*

En el siguiente, el profesor sugiere diferentes maneras de pedir disculpas y de buscar excusas.

A. Has prestado un libro a un compañero. Has tenido que insistir mucho para que te lo devuelva. No está en muy buen estado.

B. Un compañero te prestó un libro apasionante. No podías dejar de leerlo y lo leíste en la playa donde se mojó y se estropeó. Temes la reacción de tu compañero.

Otro ejemplo:

A. Quieres cambiar tu habitación, tirar los peluches, poner otro tipo de cortinas, quitar el papel con muñecos etc. y adaptarla a tu edad.

B. Eres la madre/el padre de A. Ha crecido y va al instituto pero lo sigues viendo como un niño pequeño o una niña pequeña. Quiere hacer cambios en su entorno y te cuesta aceptarlos.

Actividad 7. **Vivir en España**

Objetivo: saber llevar a cabo un sondeo y sacar conclusiones.

Se presenta al alumnado una serie de situaciones que pueden vivir si van a España. Sutilmente, el profesor va introduciendo datos sociológicos y culturales y de nuevo integra la interacción en una descripción de las relaciones cotidianas. Para muchos estudiantes, puede parecer extraño, por ejemplo, comer uva en el último minuto del año o desayunar fuera de casa. El profesor explica qué toman los españoles para desayunar y los estudiantes se mueven libremente por la clase para preguntar a los compañeros y compañeras cuál es el ritual que siguen por la mañana.

Las preguntas no se preparan de antemano y van surgiendo a medida que la conversación avanza:

- *¿A qué hora desayunas?*
- *¿Qué comes? ¿Y no bebes nada?*
- *¿Quién te lo hace?*
- *¿Desayunas solo, sola?*
- *¿Te duchas antes o después?*

Tras la puesta en común, el profesor propone una situación simulada con actores que están pidiendo su desayuno en una cafetería.

Actividad 8. **Consejos**

Objetivos: Aconsejar con educación. Aprender a utilizar los mecanismos de cortesía. (Usted, condicional...)

En este caso, hay que pensar en una situación en la que – como profesores – hemos tenido que llamar la atención a los padres de un alumno o de una alumna. Podemos recurrir a ejemplos reales que hayan sucedido en años anteriores.

- *X nunca trae los deberes hechos*
- *Ha tirado un zumo encima de la cazadora de un compañero*
- *Ha copiado en una prueba*
- *Ha falsificado una firma etc.*

El profesor pide a la clase que intente aconsejar a los padres, que tenderán a buscar excusas para sus hijos e hijas. Deben respetar el turno de palabra y recordar que están hablando con adultos. Por ejemplo:

- *Debería mirar todos los días la agenda de su hijo.*
- *Tendría que retirarle la paga para compensar el precio de la limpieza de la cazadora.*

Mediante este simple ejercicio nuestro alumnado se coloca en la posición del adulto y reflexiona sobre la conveniencia de los padres de poner excusas para proteger a su hijo.

A todas estas actividades, podemos añadir grandes debates sobre temas de actualidad o, como ya señalamos, temas que despierten la curiosidad de nuestros alumnos y les inciten a tomar la palabra como pertenecientes ya casi al mundo de los adultos y reutilizando los datos que encuentran en su experiencia cotidiana.

Evaluar la interacción oral.

Teniendo en cuenta que toda intervención debe ser valorada como positiva si se hace en español, podemos crear una ficha con diferentes criterios que responden a lo que esperamos lograr:

- Que se entienda bien lo que el alumno dice y que su intervención se adecue a lo que se ha pedido.
- Que el nivel de las palabras sea más elevado a medida que va adquiriendo vocabulario y que sepa reutilizar las expresiones que se han visto en una determinada unidad.

UNIDAD - TÍTULO DE LA ACTIVIDAD - FECHA -	
Nombre.....	SI/NO
1.- Se expresa con claridad.	
2.- Entiende bien, no hace repetir las preguntas.	
3.- Pronuncia bien.	
4. Varía las palabras y reutiliza lo que ha aprendido en la unidad.	
5.- Se ha ajustado al tema, no se ha ido “por las ramas”.	
6.- Ha hablado con personas diferentes, no solo con sus amigos.	
7.- Se ha explicado bien; ha sabido aclarar algo sin traducir o preguntar al profesor.	
8.- Ha utilizado medios paralingüísticos (gestos, dibujos...).	
9.- Asume que comete una equivocación sin enfadarse.	
10.- Ha salido voluntario. Ha salido inmediatamente cuando el profesor se lo ha pedido.	

Nos podemos preguntar si nuestros alumnos se han escuchado unos a otros, si han sabido contestar o hacer otras preguntas para alcanzar su fin. Pero lo que nos parece particularmente relevante es comprobar que la actividad les ha parecido fácil, que han hablado porque tenían algo que aportar y no solamente porque era su turno de palabra.

Queremos por encima de todo asegurarnos de que nuestro alumnado avanza, se comunica y pierde el miedo a hablar en otra lengua porque está cómodo con ella.

[Ilustraciones del Banco de imágenes del INTEF]

El enfoque comunicativo en la era postmétodo. Una propuesta didáctica: Vivir en la red. María Cristina Villarme Álvarez, Instituto Español Juan Ramón Jiménez de Casablanca.

1. INTRODUCCIÓN

La unidad didáctica que se desarrolla a continuación fue presentada en el marco de las Jornadas dedicadas a la *Enseñanza del Español como L/E*, que la Consejería de Educación celebró conjuntamente con la Universidad de Casablanca el 4 y 5 de mayo de 2016. Bajo el título *Vivir en la red*, la unidad gira en torno a la temática de la identidad digital y las relaciones interpersonales en la web 2.0, y ha sido diseñada para un contexto de Educación Secundaria.

En la elección del tema de la unidad se ha tenido en cuenta el perfil del alumnado al que se dirige. Los menores son usuarios asiduos de las redes sociales. Como nativos digitales, han crecido en un marco tecnológico y su relación con internet está totalmente naturalizada. Así, compartir sus experiencias personales en las redes sociales ha pasado a ocupar un lugar relevante en sus vidas, hasta el punto de que buena parte de su actividad social pasa por la web 2.0. Sin embargo, a menudo participan de forma activa en las redes sin entender correctamente las particularidades del medio y las implicaciones que se pueden derivar de un mal uso. De ahí que en los centros educativos se dé importancia creciente a la incorporación de esta problemática en los currículos de las diferentes asignaturas.

La unidad didáctica ha sido pensada para ser implementada durante el primer trimestre, momento del curso escolar en que todavía se están asentando las dinámicas de trabajo en el aula que deben garantizar el buen funcionamiento del grupo de aprendientes. Por eso, además de enseñar los contenidos lingüísticos correspondientes, se ha considerado oportuno dar especial relevancia a los contenidos estratégicos, por medio de actividades que favorezcan la metacognición, la cooperación y el control de los factores afectivos (Oxford, 1990; Crandall, 1999). De este modo, se pretende sentar unas bases de trabajo que ayuden al alumnado a incrementar su autonomía en el aprendizaje y a generar relaciones de colaboración y confianza dentro del grupo.

El diseño de la unidad didáctica se ajusta, en líneas generales, a los principios del enfoque comunicativo. Sin embargo, se debe indicar que la propuesta se podría enmarcar dentro de lo que se denomina era postmétodo, en consonancia con la actualidad de la enseñanza de ELE, que se caracteriza por el eclecticismo en busca de las soluciones metodológicas más apropiadas a las distintas necesidades y situaciones de una lengua nueva (Baraló, 2010).

De ahí que se haya escogido el enfoque por tareas como marco teórico de la unidad, porque favorece un modelo educativo más integrador, que no sólo permite enseñar estructuras o funciones, sino incluir otros componentes como el desarrollo de estrategias de aprendizaje, la atención al significado, la corrección mutua, el componente intercultural o la autoevaluación. En particular, los programas por tareas (Zanón y Estaire, 2010: 417) constituyen un modelo flexible que hace compatible el enfoque comunicativo con contenidos institucionales ya existentes (por ejemplo, las programaciones por contenidos vigentes en contextos educativos reglados, que sería el ámbito de implementación de la presente unidad), a la vez que permite adaptar cualquier material a las necesidades de un grupo de alumnos, rompiendo el molde establecido y reaprovechando todos aquellos elementos útiles como tareas posibilitadoras para la realización de la tarea final.

Con esta premisa, la unidad didáctica se ha organizado en tres bloques: Una tarea inicial, compuesta por una secuencia de cinco subactividades posibilitadoras, que cumple la doble función de evaluación de diagnóstico y aporte de *input* de los contenidos socioculturales y nocionales de la unidad; una segunda tarea de desarrollo, orientada a la conceptualización y posterior ejercitación formal de los componentes funcional, gramatical y pragmático (Robles, 2004) que requerirá la realización de la tarea final, y una última tarea comunicativa, en que los alumnos deben aplicar los contenidos aprendidos durante la realización de las actividades previas, siguiendo una pauta de aprendizaje cooperativo (Landone, 2004).

La secuencia se cierra con una ficha de autoevaluación, que puede ser empleada como una evaluación final de los objetivos de la unidad, o como una evaluación formativa dentro del curso pues, como afirma Fernández (2011: 8), la *autoevaluación* «es esencialmente formativa, y como tal se debe orientar para progresar, por eso es en el mismo proceso de aprendizaje donde adquiere todo su valor: qué quiero aprender, qué sé, cómo lo hago, cómo mejoro», de manera que podría servir para que el estudiante redefiniere sus objetivos a corto y medio plazo, y tomase medidas para avanzar en aquellos aspectos en los que considere que necesita mejorar, con lo que se estaría potenciando también su desarrollo como aprendiente autónomo.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES

TÍTULO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA
<i>Vivir en la red</i>
NIVEL
B2 del MCER
OBJETIVOS DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES (PCIC, 2007)
Alumno como agente social <ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar puntos de vista, opiniones, valoraciones y experiencias personales en torno al

<p>tema de la identidad digital.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en un debate mostrando habilidades de cooperación. • Capacidad de procesar artículos y noticias en que se adoptan puntos de vista concretos sobre la identidad digital y las relaciones en las redes sociales. <p>Alumno como hablante intercultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer actitudes y problemas comunes a diferentes culturas en los distintos ámbitos y actividades de la vida cotidiana. <p>Alumno como aprendiente autónomo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar consciencia del uso de estrategias en relación a la extracción de información a partir de un elemento extralingüístico como las imágenes. • Ensayar el uso de procedimientos cognitivos para aprender y memorizar léxico. • Aprender estrategias para recuperar vacíos de comunicación. • Reflexionar sobre las estrategias para aprender gramáticas más adecuadas al perfil de cada aprendiente. • Tomar consciencia del papel que desempeñan ciertos factores psicoafectivos, como la actitud hacia el error, y ensayar un control consciente. • Ensayar el uso estratégico de procedimientos para trabajar eficazmente en grupos de trabajo. • Familiarizarse con el uso de procedimientos y herramientas de autoevaluación. 	
ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión oral y escrita. • Expresión oral y escrita. • Interacción oral y escrita. 	
CONTENIDOS NOCIONALES, FUNCIONALES, GRAMATICALES, PRAGMÁTICOS, SOCIOCULTURALES, ESTRATÉGICOS	
<p>Contenidos nocionales específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carácter y personalidad • Internet <p>Contenidos funcionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar una opinión • Valorar <p>Contenidos gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente de Subjuntivo regular e irregular. 	<p>Contenidos socioculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de uso de Internet. Servicios más utilizados por los internautas españoles. <p>Contenidos estratégicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de metas de aprendizaje y uso del español y relación con los objetivos del programa, los contenidos y la metodología. • Procedimientos metacognitivos en la realización de las tareas (planificación, ejecución, evaluación y reparación).
GÉNEROS DISCURSIVOS Y PRODUCTOS TEXTUALES	
<p>Géneros de transmisión oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debates y discusiones públicas sobre asuntos de interés general. 	
DINÁMICA DE TRABAJO	
Individual / parejas / grupos de cuatro personas / gran grupo	
DESARROLLO DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES	

Tarea 1: Dime cómo navegas y te diré quién eres.

- Actividad 1: Espejito, espejito
- Actividad 2: En busca de información.
- Actividad 3: Vocabulario tecnológico para tiempos modernos.
- Actividad 4: ¿Y tú, qué tipo de internauta eres?
- Actividad 5: Para saber más

Tarea 2: Observa, aprende, practica

- Actividad 6: Las redes sociales, ¿Más sociables... o más solos?
- Actividad 7: Presentar un contraargumento.
- Actividad 8: Marcadores del discurso. Reformuladores
- Actividad 9: Recursos para desarrollar una argumentación.

Tarea final: Redes sociales con menores ¿Restringir o educar?

TIEMPO PREVISTO PARA LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Entre cuatro y cinco sesiones de 1h, dependiendo del tiempo dedicado a la tarea final.

3. UNIDAD DIDÁCTICA: VIVIR EN LA RED

Tarea 1: Dime cómo navegas y te diré quién eres

Actividad 1: Espejito, espejito

🔗¹



👁️📁👤🗣️🔗 1.1. ¿Sabes qué es la Identidad Digital? Comenta con tus compañeros qué crees que tienen en común estas imágenes².

¹ A lo largo de la unidad se han incluido unos iconos para informar sobre los contenidos y el tipo de trabajo que se propone en cada actividad, en un intento de tratar de hacer más transparentes los procesos de aula, de modo que el alumno adquiera una mayor consciencia de los recursos y estrategias que se movilizan durante el proceso de aprendizaje:

📖 Comprensión escrita
👂 Comprensión oral
👤 Expresión escrita
🗣️ Expresión/Interacción oral
✍️ Práctica de gramática
📁 Vocabulario

📁 Conocimientos socioculturales
🔗 Estrategias de aprendizaje
👁️ Observa las imágenes
📁 Activación de conocimiento previo
🔗 Puesta en común

² Todas las imágenes del artículo proceden de www.flickr.com, y se utilizan bajo licencia de *Creative Commons*. Por orden de aparición, José Antonio Gelado (www.flickr.com/photos/jagelado/158746123/); Will Laren (www.flickr.com/photos/willlaren/2757487211/); Esther Vargas (www.flickr.com/photos/esthervargasc/8938983917/), losdelmamo (www.flickr.com/photos/periodismoucscgeneracion2000/2471457835/); Rafael Poveda



🧠🗨️👤 1.2. Piensa en las ideas que habéis dado entre todos. Por parejas, escribid en un *post-it* una definición de Identidad Digital. Después, pegadlos en una cartulina.

🧠🗨️👤 1.3. Releed ahora todas las definiciones y negociad cuál os parece la más acertada.

Actividad 2: En busca de información



📖📁🧠 2.1. Amplía la información. En grupos de cuatro, cada uno va a leer un documento. A continuación, contaos unos a otros el contenido de los textos, respetando el orden en que aparecen. Cuando terminéis, todos tenéis que saber de qué trata el dossier.

1) Yo sé quien soy en las redes

Desde la llegada de Internet, hemos ido transportando paulatinamente nuestra vida cotidiana a la Red. Por tanto, es lógico hablar ya de identidad digital. La identidad digital es un concepto muy amplio que depende en gran medida de los distintos tipos de datos. Según los datos considerados, podemos hablar de datos de identidad individual, de comportamiento, derivados o calculados y voluntariamente creados por el usuario.

Los datos de identidad individual son los que nos identifican, como el nombre, fecha de nacimiento, número de DNI, de Seguridad Social... Por su parte, los datos de comportamiento hablan de lo que hacemos en las redes: transacciones, historial de navegación, datos de localización, historial de compra, accesos, etc. Los datos derivados o calculados son los que utilizan terceras personas para saber más de nosotros, son derivados de manera analítica para perfilarnos. Un ejemplo de esto puede ser el valorar el riesgo de un cliente antes de darle un crédito. Por último, está el tipo de datos que generamos nosotros mismos para identificarnos en Internet: pinchando "me gusta" en redes sociales, opinando sobre productos, participando en redes profesionales, opinando en foros...

La experiencia online resulta cada vez más absorbente e inmersiva; la comunicación es en tiempo real, multidireccional y masiva. El cambio más notable es quizá el relacionado con los procesos de socialización, dado que nunca antes habíamos tenido la capacidad de relacionarnos con tantas personas al mismo tiempo. La tecnología nos permite superar nuestro círculo de relaciones y amplificar nuestro potencial de socialización, superando barreras de

(www.flickr.com/photos/bioxid/3858731695/); verlaciudad

(<https://www.flickr.com/photos/51211903@N06/8681444615/>).

distancia, tiempo e incluso de idioma. [...]

(Think Big, por Pablo Rodríguez Canfranc, 2/09/2013, 19:30, <http://blogthinkbig.com/identidad-digital-redes/>)

2) Internet lo sabe (casi) todo de usted

Cuánto se gasta en ropa, qué juegos prefiere, sus creencias religiosas, tendencia política, dónde pasó sus últimas vacaciones, su color favorito, o si es de tomar cerveza, vino o agua en las comidas. Muchos de estos detalles sobre usted están en Internet. Algunos los habrá publicado usted mismo, otros se pueden inferir de su actividad en la Red, qué páginas visita, qué aplicaciones se descarga en el móvil o simplemente de lo que otros dicen de su persona. La información está ahí y no hace falta ser malintencionado para encontrarla, aunque puede ser usada con malas intenciones.

Lo habitual, sin embargo, es que las empresas recaben y crucen datos personales para ofrecer publicidad muy individualizada en función de los gustos de cada uno, incrementando con ello sus posibilidades de venta. Así, la privacidad se ha convertido en la moneda con la que pagamos muchos de los servicios *online* aparentemente gratuitos. Otras veces, compartimos intimidades simplemente para satisfacer la necesidad humana de comunicarnos, según los sociólogos. Sea de manera intencionada o inconsciente, cada clic de ratón o palabra que escribimos en la blogosfera revela quiénes y cómo somos. Los expertos coinciden: la privacidad en Internet no existe, pero se puede gestionar cuánto enseñamos y qué imagen damos. [...]

(El País, por Alejandra Agudo 17/03/2013 – 23:10, sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/17/actualidad/)

3) ¿Y si miles de personas tuvieran tu foto en su ordenador?

Imagina que tienes 18 años. Eres una chica atractiva con un cuerpo atlético, una estudiante de instituto que, además de ir a clase, haces deporte. Compites en campeonatos regionales, pero vamos, ni el vecino de enfrente sabría cómo te apellidas. O tal vez sí. Porque un día metes tu nombre en Internet, y te das cuenta de que eres una estrella. Hay decenas, centenares de páginas con fotos tuyas. [...] Y luego te enteras de que miles de personas han puesto tu foto como fondo de escritorio en sus ordenadores, y luego... Bueno, ¿cómo te sentirías?

Allison Stokke está enfadada, según cuenta *The Washington Post*. Esta estudiante californiana es una estrella del sitio de vídeos en Internet YouTube, tiene una página web de fans con más de 1.000 personas inscritas y más de medio millón de resultados si se busca su nombre en Google. ¿Qué ha hecho para merecer esa fama? Nada. O al menos nada voluntario. [...]

Su ejemplo ilustra el poder de Internet en nuestro tiempo. Todo comenzó cuando un usuario de un foro sobre fútbol americano en California subió a la página una foto de la chica. El responsable de un popular blog deportivo de Nueva York (con un millón de visitas al mes) se topó con la imagen y decidió publicarla. De allí saltó a otros cuadernos de bitácora, y en unos días cientos de miles de usuarios de Internet ya habían visto su cara en sus ordenadores. [...]

"No puedo escribir un mensaje a todo el mundo en Internet", se queja. "Puede que todo esto no sea ilegal, pero resulta humillante", añade. "Me esfuerzo tanto con el salto de pértiga y es casi como si no importara. Nadie se da cuenta. Nadie me ve de verdad", concluye.

(ELPAIS.com, 29/05/2007 - 11:54 tecnologia.elpais.com/tecnologia/2007/05/29/actualidad/)

4) Mi twitter es también de mi empresa

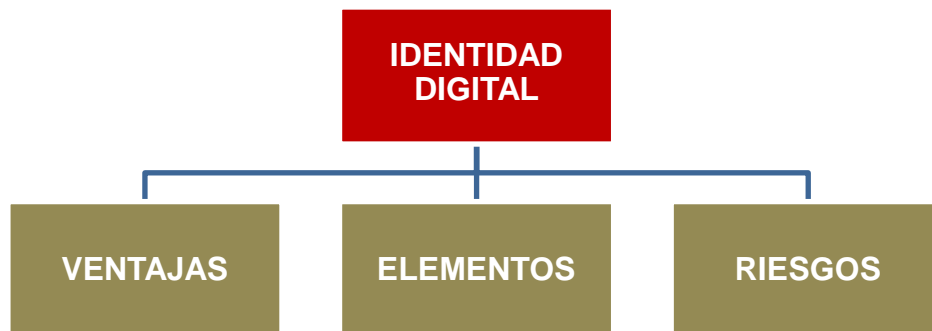
Iniciar la sesión en Twitter después de un encontronazo con el jefe o buscar en el muro de Facebook un desahogo tras una jornada laboral poco reconfortante pueden ser decisiones fatales. A las redes sociales las carga el diablo porque, a diferencia de otros medios, la frontera


entre lo privado y lo público está tan desdibujada en ellas que resulta casi imposible discernir si un comentario crítico sobre la empresa para la que trabajamos forma parte de la libertad de expresión en la esfera de la intimidad o ser considerado como un acto de indisciplina. [...]

Las empresas vigilan cada vez más las opiniones de sus empleados en las redes sociales, que se han convertido también en una plataforma de marketing para las firmas. El 94,87% de los usuarios de Twitter sigue a alguna empresa, según un estudio de la Asociación Española de la Economía Digital. Y cada vez son más las que aplican códigos internos de conducta para impedir que la inspiración literaria de sus trabajadores dañe su imagen corporativa o cree un mal clima interno. [...]

(*El País*, por Ramón Muñoz, 08/05/2011 elpais.com/diario/2011/05/08/sociedad/)

 **2.2. Al terminar, completad el esquema con la información extraída de los textos.**



 **2.3. Comparad lo que sabéis ahora sobre identidad digital con la definición inicial ¿Habéis acertado?**

 **2.4. Piensa y contesta:**

¿Qué tipo de lectura te impone la tarea?³

- Selectiva:** Sólo te interesa la información requerida.
- Analítica:** Analizas los textos para distinguir información más o menos relevante.
- Global:** Quieres saber de qué va el asunto.
- Detallada:** Necesitas conocer todos los detalles para hacerte una idea precisa.

¿Puedes evaluarlas? Clasifícalas en orden de dificultad y explica por qué.

MENOS MÁS

³ Adaptado de Denyer, 1997. *L de leer*.

Tus dificultades	Tus estrategias
<input type="checkbox"/> Comprender el léxico conocido.	<input type="checkbox"/> Reconocimiento rápido y global de las palabras conocidas.
<input type="checkbox"/> Comprender el léxico desconocido.	<input type="checkbox"/> Hipótesis respecto a las palabras desconocidas.
<input type="checkbox"/> Deducir lo implícito.	<input type="checkbox"/> Selección de la información esencial.
<input type="checkbox"/> Percibir la organización de los textos.	<input type="checkbox"/> Anticipación.
<input type="checkbox"/> Entender lo esencial	<input type="checkbox"/> Inferencia.
<input type="checkbox"/> No conocer bien el tema de los textos	<input type="checkbox"/> Uso de conocimientos anteriores.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Integración de las nuevas informaciones.

Actividad 3: Vocabulario tecnológico para tiempos modernos



3.1. Vamos a ampliar nuestro vocabulario sobre redes sociales. Forma expresiones uniendo sustantivos y verbos. Hay distintas posibilidades de combinación.

enlace	categorizar	un icono	el muro	editar	actualizar	ciberataque
un perfil	colgar	clic	un dominio	un evento	chatear con	un archivo
bloquear	una foto	agregar a	compartir	navegar por	conectarse a	un documento
publicar	bajar	un usuario	hacer	crear	un grupo	hipervínculo
la red	pinchar en	una lista	un amigo	etiquetar	compartir	proteger(se) de

VERBOS	SUSTANTIVOS

3.2. Comprueba si lo has hecho bien. El profesor repartirá tarjetas con las palabras de la lista. A continuación, moveos por la clase para buscar a vuestra pareja. Cuando encontréis a la otra mitad, el profesor escribirá las parejas en el encerado, haciendo las correcciones necesarias. A continuación, cada pareja dará una explicación del significado de la expresión, y propondrá ejemplos de uso.

👁️🗨️📱 3.3. Por último, inventa con tu pareja una breve historia en la que utilices, al menos, cinco colocaciones. Después, léela en voz alta para toda la clase.

👁️✂️ 3.4. ¿Os ha resultado útil esta actividad para aprender palabras nuevas? Pensad entre todos ¿Qué hacéis para recordar palabras? Escribidlo en la pizarra.

👁️✂️✂️ 3.5. A continuación, discutid en pequeños grupos cuáles de las siguientes estrategias os parecen útiles y añadidlas a vuestra lista particular⁴:

<input type="checkbox"/> las agrupo por temas	<input type="checkbox"/> las repito y escribo varias veces	<input type="checkbox"/> comparo con mi lengua
<input type="checkbox"/> me fijo en las que necesito	<input type="checkbox"/> hago un diccionario personal	<i>Después...</i>
<input type="checkbox"/> sigo un orden	<input type="checkbox"/> invento una historia	<input type="checkbox"/> procuro utilizarlas pronto
<input type="checkbox"/> recuerdo a qué palabras se parece y me fijo en la diferencia	<input type="checkbox"/> pongo letreros con los nombres en español	<input type="checkbox"/> Repaso varias veces los primeros días. Luego, de vez en cuando

Actividad 4: Y tú, ¿qué tipo de internauta eres?




👁️ 4.1. Vas a ver un anuncio de una compañía de telefonía móvil, pero sin sonido.




<http://www.youtube.com/watch?v=x53qAtHRML0>

⁴ Adaptado de Fernandez, S. (1995). *P de palabra*. Barcelona: Difusión

 **4.2. Presta atención a los personajes y a los símbolos que aparecen a su alrededor. ¿Cómo crees que son? Elige para cada personaje el adjetivo que crees que mejor describe su personalidad.**

callado, curioso, tierno, soñador, impaciente, cariñoso, solidario, apasionado, tímido, romántico, aventurero, reflexivo, perezoso, sincero, comunicativo, ahorrador, arrogante, despistado, emprendedor, idealista, presumido, alegre, innovador, solitario

Silvia	Manuel	Luis	Ximena

 **4.3. Comentad por grupos lo que habéis escrito ¿Se os ocurren otros adjetivos que añadir a la lista? Negociad cuáles podrían ser los adjetivos más adecuados y compartidlos con el resto de vuestros compañeros. El profesor los escribirá en el encerado.**

 **4.4. Ahora vamos a volver a ver el anuncio con sonido. Completa la información de la tabla.**

 **4.5. Te presentamos ocho tipos diferentes de usuarios de las redes sociales. Por parejas, intentad asociarlos a las personalidades correspondientes.**

líderes, mariposas sociales, famosos, viajeros, mirones, reporteros “blogueros”, fotógrafos y artistas, desconfiados, bromistas, violentos

Usan las redes sociales para compartir información y experiencias en sus viajes. Intercambian conocimientos sobre lugares que visitan, datos útiles e incluso conocen gente en las ciudades que visitan.

Se enfrenta a sus contactos dentro de una red social, los insulta, suele enfadarse por cualquier cosa que publiquen sobre él.

Son los perfiles más activos, están conectados las 24 horas y tienen gran cantidad de contactos. Además crean grupos con muchos seguidores

Su actividad está más basada en relaciones amorosas sin compromisos que en la amistad. Las reconocerás porque las fotos que suben a su perfil son específicamente insinuantes.

Son personajes conocidos del mundo político, la moda, las artes, etc. Tienen perfiles públicos.

Solo crearon un perfil porque había que tenerlo, y su única actividad es ver las fotos de los demás sin aportar

Autopromocionan su obra, que suele ser fotográfica, aunque también encontramos a músicos, ilustradores, etc. Utilizan las redes sociales como escaparate de su arte, y pueden ser profesionales o aspirantes.

Usan las redes sociales para contar sus experiencias de vida y sus deseos. Los más jóvenes se interrelacionan más.

Perfiles con muy poca actividad, que suele reducir a un grupo pequeño a sus amigos. Apenas interactúan con otros miembros de la red, y no se fían de los de su círculo.

Publica muchas fotos de los demás en actitudes de broma. Hace comentarios tanto en fotos, como en los muros de sus contactos. Actividad elevada.

Adaptado de <http://quo.mx/10-cosas-que/2012/06/09/8-personalidades-en-las-redes-sociales>

 **4.6. Y tú, ¿qué tipo de internauta eres? Hazle este test a tu compañero y descubre cómo usa las redes sociales.**

<p>1. ¿En qué redes sociales tienes perfil? (Puedes elegir más de una opción sólo en el caso de que tengas participación activa en ellas)</p> <p><input type="radio"/> Tuenti</p> <p><input type="radio"/> Facebook</p> <p><input type="radio"/> Twitter</p> <p><input type="radio"/> Whatsapp</p> <p><input type="radio"/> Otras</p> <p><input type="radio"/> Ninguna</p>	<p>6. ¿Has tenido conversaciones con desconocidos a través de la red?</p> <p><input type="radio"/> Sí</p> <p><input type="radio"/> No</p>
<p>2. ¿Para qué utilizas las redes sociales? (Puedes elegir más de una opción)</p> <p><input type="radio"/> Para estar en contacto con mis amigos</p> <p><input type="radio"/> Para conocer gente nueva</p> <p><input type="radio"/> Para contactar con amigos a los que hace tiempo que no veo</p> <p><input type="radio"/> Para ligar</p> <p><input type="radio"/> Porque es divertido.</p> <p><input type="radio"/> Para dar a conocer trabajos artísticos/creativos</p> <p><input type="radio"/> Otras</p>	<p>7. ¿Sueles colgar fotos/videos tuyas o de tus amigos en las redes sociales?</p> <p><input type="radio"/> Subo la mayoría de fotos que tengo</p> <p><input type="radio"/> Subo sólo algunas fotos, independientemente de quién salga en ellas</p> <p><input type="radio"/> Sólo subo fotos en las que aparezco yo. Si sale más gente, primero pido su permiso antes de ponerlas</p> <p><input type="radio"/> Nunca subo fotos mías o de mis amigos</p>
<p>3. ¿Cuánto tiempo al día estás conectado a las redes sociales?</p> <p><input type="radio"/> Menos de 1 hora</p> <p><input type="radio"/> Entre 1 y 2 horas</p> <p><input type="radio"/> Entre 2 y 3 horas</p> <p><input type="radio"/> Más de 3 horas</p>	<p>8. ¿Alguna vez has visto una foto/vídeo tuya que hubieras preferido que no hubieran colgado?</p> <p><input type="radio"/> Muchas veces</p> <p><input type="radio"/> Algunas veces</p> <p><input type="radio"/> No, nunca</p>
<p>4. ¿Cuántos amigos tienes en la red social que usas?</p> <p><input type="radio"/> Más de 100</p> <p><input type="radio"/> Entre 50 ó 100</p> <p><input type="radio"/> Entre 10 ó 50</p> <p><input type="radio"/> Menos de 10</p>	<p>9. ¿Crees que se pueden correr peligros con las redes sociales?</p> <p><input type="radio"/> No, no se corre ningún peligro</p> <p><input type="radio"/> Sí, alguno</p> <p><input type="radio"/> No estoy seguro/a</p>
<p>5. ¿Aceptas todas las solicitudes de amistad que recibes?</p> <p><input type="radio"/> Sí, siempre, aunque no sepa quién es</p> <p><input type="radio"/> Acepto a mis amigos, y también a amigos de mis amigos, aunque no los conozca en persona</p> <p><input type="radio"/> Sólo acepto a amigos a los que ya conozco en persona</p> <p><input type="radio"/> En alguna ocasión he aceptado la solicitud de alguien a quien no conocía en persona</p>	<p>10. ¿Qué haces para gestionar tu privacidad?</p> <p><input type="radio"/> Tengo un perfil seguro en la red.</p> <p><input type="radio"/> No doy datos personales.</p> <p><input type="radio"/> No publico fotos o vídeos de los que pueda arrepentirme.</p> <p><input type="radio"/> Solo agrego amigos a los que conozco personalmente.</p> <p><input type="radio"/> Procuro no etiquetar a la gente en las fotos comprometidas.</p>

Adaptado de [Identidad digital y redes sociales con menores \(sites.google.com/site/tallerid11/actividades-de-aula/encuestas\)](https://sites.google.com/site/tallerid11/actividades-de-aula/encuestas)



✍️ 5.1. Fíjate en los verbos del ejemplo:

A mí me parece que **usas** poco las redes sociales. No creo que **confíes** en tus amigos.

Estoy de acuerdo en que **tengo** un perfil poco activo, pero no es verdad/cierto que **no me fie** de mis amigos. Simplemente, no tengo tiempo.

✍️ 5.2. ¿Recuerdas cómo funcionan las estructuras para expresar opinión? Completa el esquema.

- VERBO + QUE + _____ (¿INDICATIVO/SUBJUNTIVO?)
- NO + VERBO + QUE + _____ (¿INDICATIVO/SUBJUNTIVO?)

✍️ 5.3. En parejas, intentad recordar las formas del presente de subjuntivo y completad la conjugación de estos verbos.

	HABLAR	COMER	ESCRIBIR
Yo	hable		
Tu			
Él			
Nosotros		comamos	
Vosotros			
Ellos			escriban

	SENTARSE	CONTAR	SENTIR	DORMIR	VENIR	DECIR	REÍR
Yo	me sienta						ría
Tu		cuentes		duermas			
Él			sienta		venga		
Nosotros	nos sentemos		sintamos			digamos	
Vosotros		contéis		durmáis			
Ellos							

 **5.4. Ahora vamos a corregir todos juntos. ¿Podéis recordar las reglas para hacer el presente de subjuntivo de estos verbos?**

Los verbos regulares se conjugan igual que en _____, pero los verbos en –AR (como HABLAR) se conjugan con vocal _____. Los verbos en –ER e –IR (como COMER y ESCRIBIR) se conjugan con vocal _____.

Los verbos irregulares SENTARSE y CONTAR diptongan en Presente de Indicativo y también en Presente de Subjuntivo. SENTARSE diptonga en _____ y CONTAR diptonga en _____. Estos verbos diptogan en todas las personas, excepto en las personas _____ y _____ del plural. Otros verbos que funcionan igual son: PENSAR y MOSTRAR.

Los verbos irregulares SENTIR y DORMIR diptongan en Presente de Indicativo y también en Presente de Subjuntivo. SENTIR diptonga en _____ y DORMIR diptonga en _____. Estos verbos diptongan en todas las personas, excepto en las personas _____ y _____ del plural, donde la vocal cambia en _____ (caso de SENTIR) y en _____ (caso de DORMIR). Otros verbos que funcionan igual son: HERVIR y MORIR.

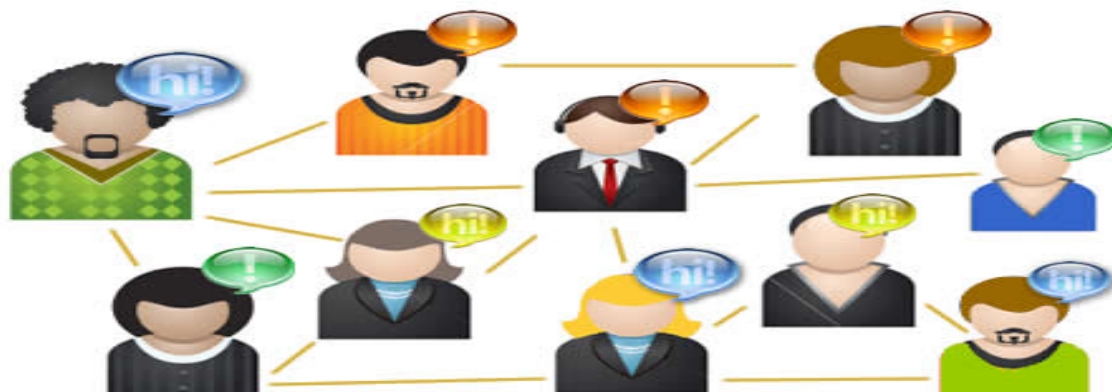
Los verbos irregulares VENIR y DECIR se conjugan en Presente de Subjuntivo tomando como modelo la _____ persona del singular del Presente de Indicativo. Otros verbos que funcionan igual son: TENER y SALIR.



El verbo irregular REIRSE se conjuga en Presente de Subjuntivo tomando como modelo la _____ persona del singular del Presente de Indicativo. Otro verbo que funciona igual es: PEDIR.

 **4.11. Comenta los resultados del test con tu compañero, utilizando las estructuras del ejemplo ¿Lo reconoces en algún perfil?**

Tarea 2: Observa, aprende y practica

Actividad 6: Las redes sociales, ¿Más sociables... o más solos?



  **6.1. En este foro, cuatro amigos discuten sobre las relaciones sociales en internet. Lee el diálogo y observa las estructuras que se usan.**

Ana: A menudo me pregunto si estamos atrapados en las redes sociales. **Creo que nos alejan** de nuestros contactos “de la vida real”, y, sin embargo, **tengo la impresión de que dan** una confianza “extra” que no tenemos en el “cara a cara” ¿Qué os parece?

Pablo: Personalmente, **pienso que** las redes sociales **tienen** muchas ventajas. Por ejemplo, nos permiten comunicarnos con amigos y familiares que están lejos, reencontrar a conocidos o conocer a otras personas con nuestros mismos gustos e intereses.

Carlota: Bueno, depende. **Es cierto que facilitan** la comunicación, pero también **es verdad que pierdes** tu privacidad. Todo el mundo sabe lo que haces. **Es increíble que tengamos** que disculparnos por no contestar inmediatamente a un mensaje.

Sergio: ¡Es verdad! **Me molesta que** la gente me **escriba** constantemente ¡**Me resulta insoportable que** la gente me **controle!**




Pablo: Sí, **veo problemático que** algunas personas **sepan** demasiado de ti, pero **considero que puedo** aceptar o rechazar un contacto cuando yo quiera.

Carlota: Estoy de acuerdo. Pero de todos modos, **me parece exagerado que pasemos** tanto tiempo delante del ordenador. **No me parece positivo que la gente pase** la vida pegada a su iPhone. **No tiene sentido que estemos** pendientes del whatsapp cuando salimos con nuestros amigos. **Me parece una pena que sea** así.

Sergio: ¡Exacto! **Es evidente que es** más fácil compartir fotos y opiniones. Pero no tenemos más amigos que antes. **Es mejor que dediquemos** tiempo a diez amigos reales que a cien virtuales.

Pablo: No comparto vuestra opinión. **No es que** la gente ya no **sepa** comunicarse, **es que** la forma de comunicarse **ha cambiado**. **Me encanta que vivamos** en un mundo sin fronteras. **A mi me parece que nos comunicamos** más y mejor que nunca.

Ana: **Creo que** todos **tenéis** razón. **Sé que** para muchas personas **es** una de las principales formas de comunicarse, casi una forma de vivir. El problema aparece cuando se convierte en la forma principal o única de comunicación. **No me gusta que perdamos** el contacto cara a cara.

    **6.2. En la actividad anterior repasamos las opiniones afirmativas y negativas. Por parejas, reflexionad ahora sobre las estructuras destacadas y completad el cuadro.**

OPINIÓN	VALORACIÓN (positiva o negativa)
<i>Creo que...</i>	<i>Es increíble que...</i>

  **6.3. Decide ahora con tu compañero cuándo usamos indicativo o subjuntivo para expresar opiniones o valoraciones:**

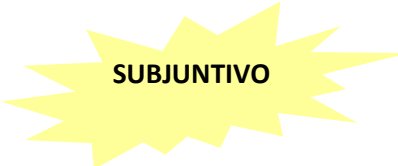
Creo/ Pienso/ Me parece/ Supongo/ Entiendo Es verdad/ Está claro que/ Es cierto	+que+	_____ (Indicativo/Subjuntivo)
Me encanta/ Me gusta/ Me molesta Me parece + adverbio/adjetivo/sustantivo Es + adjetivo/sustantivo	+que+	_____ (Indicativo/Subjuntivo)

  **6.4. ¿Sois capaces de formular la regla?**

Quando queremos opinar y expresar certeza usamos un verbo subordinado en _____. Esto es una declaración.

Quando la información ya está aceptada como verdadera o posible, y sólo queremos hacer un comentario o valoración personal, usamos un verbo subordinado

  **6.5. Vamos a retomar la discusión sobre las relaciones sociales en internet. En gran grupo, valorad cómo el uso de redes sociales ha cambiado nuestra forma de comunicarnos⁵.**

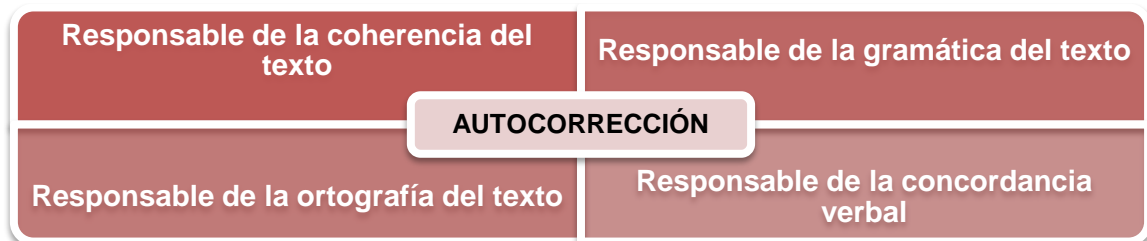
Me parece positivo	 SUBJUNTIVO	Me gusta
Es lógico		Veo difícil
Me encanta		Me parece un error
Me resulta preocupante		Me molesta

⁵ Adaptado de M. D. Chamorro Guerrero, G. Lozano López, A. Ríos Rojas, F. Rosales Varo, J. P. Ruiz Campillo, G. Ruiz Fajardo (2006: 188).

✍️ 6.8. En grupos de cuatro, vais participar en un foro sobre las redes sociales. Cada uno de vosotros tiene que expresar una de las siguientes opiniones. Los demás deben reaccionar con su opinión o valoración, sin poder repetir el tipo de respuesta. Cada uno tendrá que intervenir, al menos, cuatro veces⁶.



✍️ 6.9. Decidid cuál de las cuatro conversaciones funciona mejor y revisadla entre todos.



🧠 6.10. Reflexiona sobre cómo han corregido tus errores tus compañeros y coméntalo. ¿Cómo os habéis sentido al ver la corrección? ¿Estáis satisfechos o no? ¿Os ha ayudado compartir la responsabilidad del texto? ¿Por qué?

⁶ Adaptado de J. Corpas, A. Garmendia, N. Sánchez, C. Soriano (2007).

Tarea final: Redes sociales con menores ¿Restringir o educar?



En el instituto en que estudias ha habido problemas de acoso en la red. El Consejo escolar se reúne para intentar encontrar soluciones: ¿Restringir o educar?

💡🗣️ 7.1. **Negocia con tus compañeros** ¿Quién crees que se posicionará a favor de limitar el acceso a las redes? ¿O de educar? ¿Quién dudará?



💡🗣️ 2. **Entre todos, decidid qué personaje vais a adoptar en el consejo escolar.** Formad grupos de cuatro con las personas que van a defender la misma postura.

✍️🗣️ 3. **Para poder defender adecuadamente vuestro punto de vista, es importante que organicéis bien el trabajo.** Completa la siguiente ficha:

- Mi nombre es...
- En clase de español se me da bien...
- En este trabajo puedo hacer bien...
- La afirmación que mejor me define es...
 - ✓ Me gusta coordinar el trabajo y tomar decisiones.
 - ✓ Me gusta dar ideas y hacer propuestas originales.
 - ✓ Soy capaz de recordarle a cada uno los compromisos y objetivos de equipo.

🗣️👥📄 3.2. Un miembro del grupo lee las fichas en voz alta. Entre todos, intentad repartir los roles, según la personalidad y características de cada uno. Si existen coincidencias de roles, tendréis que negociarlo:

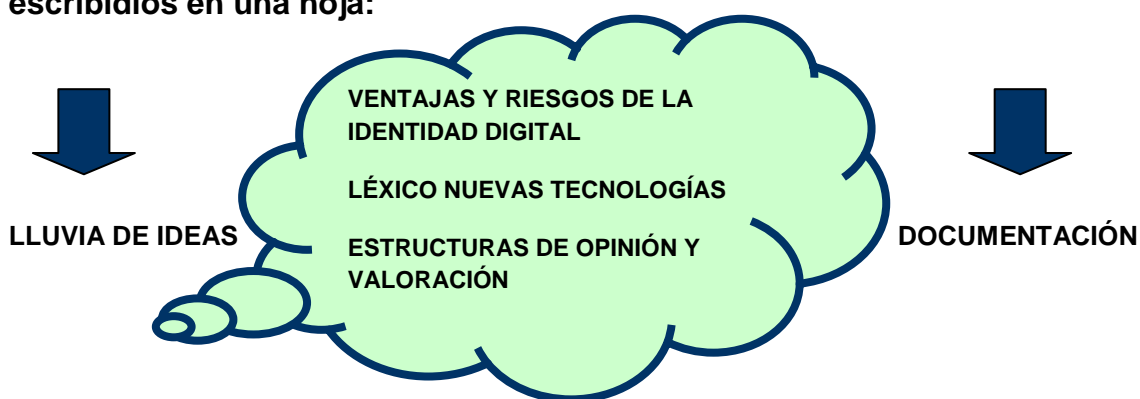
- **Coordinador:** Modera las actividades del grupo. Tiene claro lo que hay que hacer.
- **Creativo:** Hace propuestas originales.
- **Secretario:** Se asegura de que todos participan y hacen sus aportaciones.
- **Evaluador:** Analiza, revisa y propone ideas para mejorar el trabajo.

🗣️👥 3.3. Reflejad vuestros acuerdos en el plan de equipo:

PLAN DEL EQUIPO	
Nombre del equipo: _____ Grupo: _____	
Nombre y apellidos	Responsabilidad dentro del equipo
Objetivos del equipo	

Compromisos personales	Nombre y firma
Fecha ____ / ____ / ____	Visto bueno del profesor

🧠✂️📄📝 4. ¡Manos a la obra! Preparad vuestros argumentos y escribidlos en una hoja:



Tened en cuenta que, aunque cada uno tenga su papel dentro del grupo, vuestro trabajo no será simplemente cumplir con esa misión, sino participar de forma activa y colaborar en todo el proceso de realización de la tarea.

🧠🗣️ 5. Reunid al Consejo Escolar: Debatid los diferentes puntos de vista, proponed soluciones y votad al final ¿Qué medidas se tomarán?



- DEFENSA
- ATAQUE
- CONTRAATAQUE
- CONCLUSIÓN
- ¡Todos debéis participar!

🧠✂️👉 6. ¿Sois un buen grupo? Reflexionad sobre el cumplimiento (o no) de los objetivos establecidos en el “Plan del equipo” y estableced objetivos de mejora.

Nombre del equipo:	Fecha:		
¿Cómo funciona nuestro equipo?	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Necesita mejorar</i>
1. Terminamos la tarea			
2. Utilizamos el tiempo adecuadamente			
3. Hemos progresado en nuestro aprendizaje			
4. Hemos avanzado en los objetivos del equipo			
5. Cumplimos los compromisos personales			
6. Cada miembro ha realizado las tareas a su cargo			
7. Hemos utilizado sólo español para realizar la tarea			
¿Qué hemos hecho especialmente bien?	Objetivos para futuras tareas de equipo		
¿Qué debemos mejorar?			

Autoevaluación: ¿Qué he aprendido en esta unidad?

1. Valora de 1 (muy difícil) a 5 (muy fácil) el dominio en cada uno de los aspectos siguientes⁷:

ESCUCHAR	
1. Puedo seguir un debate en que participan varias personas, sobre temas generales.	1 2 3 4 5
2. Soy capaz de entender no sólo lo que se dice literalmente, sino también lo que se quiere decir.	1 2 3 4 5
HABLAR	
3. Puedo expresar opiniones y valoraciones variadas.	1 2 3 4 5
4. Puedo usar diversos recursos argumentativos	1 2 3 4 5
5. Soy capaz de participar en un debate, opinando, valorando y argumentando mi punto de vista.	1 2 3 4 5
LEER	
6. Soy capaz de comprender el sentido global de un artículo de periódico.	1 2 3 4 5
7. Soy capaz de encontrar información concreta en textos no especializados.	1 2 3 4 5
ESCRIBIR	
8. Soy capaz de participar en un foro de opinión.	1 2 3 4 5
9. Puedo escribir un relato sencillo.	1 2 3 4 5
LENGUA	
10. Diferencio correctamente indicativo y subjuntivo.	1 2 3 4 5
11. Soy capaz de usar estructuras de opinión y valoración.	1 2 3 4 5
11. Conozco el léxico de las Nuevas tecnologías.	1 2 3 4 5
12. Conozco el léxico del carácter y la personalidad.	1 2 3 4 5
13. Soy capaz de realizar colocaciones léxicas habituales en español.	1 2 3 4 5
14. Soy capaz de usar recursos argumentativos	1 2 3 4 5
CONOZCO	
15. Puedo hablar sobre la identidad digital.	1 2 3 4 5
16. Soy capaz de defender mi punto de vista sobre el uso de redes sociales.	1 2 3 4 5
17. Soy capaz de reconocer ventajas y riesgos en el uso de redes sociales.	1 2 3 4 5

⁷ Adaptado de Fernández, S. (2011). "La autoevaluación como estrategia de aprendizaje". *MarcoELE*, 13: 1-15

ESTRATEGIAS	
18. Puedo inferir información a partir de imágenes.	1 2 3 4 5
19. Soy capaz de identificar mis propias necesidades de aprendizaje.	1 2 3 4 5
20. Soy capaz de usar estrategias para realizar distintos tipos de lectura.	1 2 3 4 5
21. Soy capaz de trabajar en grupo de forma cooperativa.	1 2 3 4 5
22. Soy capaz de usar técnicas para comprender cómo se usan nuevas estructuras gramaticales	1 2 3 4 5
23. Puedo usar distintas técnicas para aprender vocabulario y recordarlo mejor.	1 2 3 4 5
24. Soy capaz de usar distintos recursos y estrategias de comunicación que ayuden a mis interlocutores a entenderme.	1 2 3 4 5
25. Soy capaz de interpretar mis errores como oportunidades de aprendizaje.	1 2 3 4 5

BIBLIOGRAFÍA

- BARALO, MARTA Y SHEILA ESTAIRE (2010): "Tendencias metodológicas postcomunicativas" en Abelló, Ehlers y Quintana (eds.). *Escenarios bilingües: El contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang.
- CORPAS, J., A. GARMENDIA, N. SÁNCHEZ, C. SORIANO (2007). *Aula 5. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión
- CRANDALL, J. (1999). «El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos». En: Arnold, J. (ed.) (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.
- CHAMORRO GUERRERO, M.D.; G. LOZANO LÓPEZ; P. MARTÍNEZ; B. MUÑOZ; F. ROSALES; J. P. RUIZ CAMPILLO, G. RUIZ FAJARDO (2010). *Abanico. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión
- CHAMORRO GUERRERO, G. LOZANO LÓPEZ, A. RÍOS ROJAS, F. ROSALES VARO, J. P. RUIZ CAMPILLO, G. RUIZ FAJARDO (2006). *El Ventilador. Curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión
- DENYER, M. (1997). *L de leer*. Col. tareas. Barcelona: Difusión
- ESTAIRE, SHEILA (2011): "Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas" en *MarcoELE*, 12: 1-19.
- FERNÁNDEZ, S. (1995). *P de palabra*. Barcelona: Difusión
- FERNÁNDEZ, S. (1997). «La autoevaluación como estrategia de aprendizaje» [en línea]. En: *Actas de las II Jornadas de enseñanza de lenguas en las Escuelas Oficiales de Idiomas: La evaluación en las Escuelas Oficiales de idiomas de la Comunidad de Madrid*. En: *MarcoELE*, núm. 13, 2011. http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf
- LANDONE, E. (2004). «El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas» [en línea]. En: *RedELE, Revista Española de Didáctica*, núm. 0, marzo 2004.

http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e

- _____ (1996). «Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos» [en línea]. En: *MarcoELE*, núm. 9, 2009, págs. 127-155. http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf
- MARTÍN LERALTA, S. (2008): “Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE” en *MarcoELE*, 6: 1-21.
- MARTÍN PERIS, E. (2004): “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? en redELE, 0.
- OXFORD, REBECA (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- ROBLES, S. (2004). «Tareas formales en ELE: un acercamiento metalingüístico a los contenidos gramaticales» [en línea] (XV Congreso Internacional de ASELE, del 22 al 25 de septiembre de 2004, Sevilla). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0739.pdf
- VERDÍA, E. et al. (2007) *En acción 3. Curso de español. B2. Libro del alumno*. Madrid, S.L.: enClave ELE.
- VV.AA. (2001) *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Versión en español: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, Madrid, 2002. (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- VV.AA. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid : Instituto Cervantes : Biblioteca Nueva. (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca.../plan_curricular/default.htm)
- _____ y SHEILA ESTAIRE (2010): “El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español” en *Monográficos Marco ELE*, 11: 410-418.

***Cartas marruecas* de José Cadalso en la enseñanza de español como lengua extranjera.** Cecilia Cañas Gallart, Asesora técnica de la Consejería de Educación en Rabat.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La obra literaria es ante todo fuente de placer para el lector, pero también una buena oportunidad para profundizar en la cultura, ideas estéticas y conocimiento de la lengua en que ha sido escrita, pues transmite unos valores y una visión del mundo desde el prisma de la cultura en la que se origina, sin detrimento de su dimensión lúdica y artística.

El objeto de este trabajo es leer literatura en lengua española y proponer algunas actividades para la enseñanza y aprendizaje del español, también como lengua extranjera. Estas se fundamentan en la lectura y el estudio del contexto histórico y cultural, a lo que se añade el análisis lingüístico y comentario de textos. Con el enfoque comunicativo se promueve el uso de la lengua, aportando ejemplos de escritura, estrategias de comprensión y producción para los estudiantes.

Desde el marco del género literario y los tipos de texto se añade la posibilidad de establecer comparaciones entre obras de diferente autoría y época. Mientras que el estudio del contexto histórico y cultural amplía el foco de visión a otras artes, y ofrece nuevos elementos de interpretación. Sin dejar de lado el disfrute y conocimiento de la obra literaria, se incorpora, junto al aprendizaje de la lengua, el componente intercultural.

Cartas marruecas es una obra del siglo XVIII, también llamado el “Siglo de la Luces” y de la Ilustración, tan trascendente en la configuración de la modernidad del pensamiento y concepción cultural de Europa. La conforman noventa cartas de variada extensión y temática, estructura que, para su uso didáctico, facilita la selección de aquellas que se adapten mejor al perfil, nivel e inquietudes del alumnado.

Se parte de la hipótesis de que cada carta presenta un texto ensayístico, lo cual permite utilizar dos estructuras textuales: la carta y el ensayo, este último como género que trasmite una visión crítica. La dificultad se encuentra en la contextualización de los temas, junto al lenguaje retórico, si bien algunas cartas son más accesibles que otras en su composición. Para contrarrestar estos obstáculos, es fundamental la presentación de las claves históricas y culturales de la época de Cadalso, sin obviar que los personajes marroquíes son un

atractivo añadido para motivar su estudio en el contexto de la enseñanza ELE en Marruecos.

2. OBJETIVOS, METODOLOGÍA, EVALUACIÓN

TÍTULO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA
<i>Cartas marruecas</i> de José Cadalso,
NIVEL
Último curso de la secundaria postobligatoria, o bien en las facultades de filología hispánica marroquíes.
OBJETIVOS
<p>Profundizar en el uso de las destrezas orales y escritas de la lengua española. Conocer <i>Cartas marruecas</i> de José Cadalso y la Ilustración.</p> <p>Conocer las principales características del ensayo y la carta literaria.</p> <p>Leer, analizar y escribir breves textos ensayísticos y cartas.</p> <p>Practicar el análisis de una obra literaria y compararla con otra.</p> <p>Desarrollar la competencia intercultural.</p>
METODOLOGÍA
<p>Se adopta una concepción constructivista del conocimiento, en que el alumno es el protagonista y centro de su aprendizaje. El profesor es orientador y facilitador de actividades que promueven la interacción comunicativa entre el alumnado. No sólo se lee literatura y se aprende lengua, sino que se ofrecen instrumentos de análisis y producción de textos que podrán aplicarse a otras situaciones del currículo académico del alumnado.</p> <p>Integración de las destrezas orales y escritas. Uso receptivo de la lengua española de textos orales y escritos; y uso activo a través de lectura colectiva y realización de textos orales y escritos. La expresión escrita se lleva a cabo con la producción de textos con intención expresiva en cartas, e intención crítica en breves ensayos, sin dejar de lado la función estética.</p> <p>Exposición oral en grupo, para sintetizar los conocimientos adquiridos. Implica el trabajo en grupo y la realización de actividades cognitivas, comunicativas y sociales, mediante la búsqueda y elaboración de la información: resumen, guion y uso de la lengua oral planificada, atendiendo asimismo al lenguaje no verbal.</p> <p>Es relevante el comentario de texto guiado para mejorar la capacidad analítica, al mismo tiempo que se introducen actividades de gramática y retórica.</p>
TIPOS DE EVALUACIÓN
<p>La evaluación forma parte del proceso educativo. En esta unidad didáctica se atiende a las modalidades siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formativa: proporciona información sobre el proceso de aprendizaje.

- **Sumativa:** permite observar la consecución de los objetivos propuestos en la actividad, principalmente en la presentación de exposiciones orales y trabajos escritos.
- La observación de las actividades en el aula permite una evaluación **directa**.
- **Coevaluación:** cada grupo evalúa la intervención en la exposición oral de los compañeros, mediante un esquema previo dado por el profesor, con los apartados a valorar.
- **Seguimiento:** Los alumnos presentan un recopilatorio por grupo y por escrito de las actividades realizadas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Utilizar oralmente la lengua española en el trabajo en grupo y en la presentación de las actividades grupales.
- Utilizar la lengua escrita con corrección.
- Leer de forma fluida y con una entonación adecuada para reflejar el sentido de los textos literarios.
- Sintetizar el mensaje de cada texto y transmitirlo con las propias palabras en lengua oral.
- Comentar los principales rasgos estructurales, lingüísticos y estilísticos de los textos.
- Utilizar fuentes bibliográficas de literatura española.

3. UNIDAD DIDÁCTICA

3.1. Preguntas previas

Para enmarcar la unidad didáctica, partimos de unos interrogantes que nos ayudan a crear unos ejes de referencia de las actividades de enseñanza y aprendizaje, y que son ejemplo de la variedad de contenidos a explorar y de temas posibles de búsqueda de información por parte de los alumnos para realizar sus exposiciones orales: ¿Qué relación tiene el viaje con los postulados de la Ilustración? ¿Por qué unos personajes de Marruecos? ¿El ensayo facilita la visión crítica? ¿Por qué se elige la Carta como estructura externa? ¿Cómo puede relacionarse *Cartas marruecas* con otras obras literarias?

1. ¿Qué relación tiene el viaje con los postulados de la Ilustración?

En el siglo XVIII el viaje era un medio de perfeccionamiento de la educación de la nobleza, una forma de instruir deleitando. El viajero ilustrado se siente un ciudadano universal, cosmopolita, es el que consigue un punto de vista diferente. El viaje es un motivo de la literatura europea, y aparece como

elemento decisivo en la configuración de una obra epistolar de carácter ensayístico¹, como podría ser *Lettres persanes*, de Montesquieu.

2. ¿Por qué unos personajes de Marruecos?

En *Cartas marruecas*, tiempo y espacio se ponen al servicio de la verosimilitud. Se concilia la moda dieciochesca del exotismo con las posibilidades reales de viaje: con un “viajero venido de tierras muy diferentes de las nuestras en costumbres y usos” (Introducción a *Cartas marruecas*). El lector de la época podía ver en este personaje al viajero histórico, embajador de Marruecos, en 1766, Sidi Hamet al Ghazzali, conocido por El Gazel². La verosimilitud también se apoya en la aparente contemporaneidad: Gazel dice estar en el año 1768 (Carta XLIII).

Gazel es un joven viajero y observador distanciado que escribe un diario de viaje. Afirma que quiere indagar en el carácter verdadero de las cosas. Dialoga con Nuño y tras la reflexión, compartirá con Ben-Beley su aprendizaje. Gazel dice de sí mismo que su genio es “naturalmente opuesto a todo lo que es facción, bando y parcialidad” (Carta XC). Mientras que el “Compilador” apunta que Gazel es ingenuo.

Nuño Núñez y Ben-Beley son calificados como “hombres de bien”, un rasgo de la etopeya del ilustrado ideal. Nuño es escritor, erudito, aunque ya retirado; el corresponsal nativo que puede identificarse con los problemas nacionales³. La mayoría de estudiosos observan que Nuño es la voz de Cadalso, lo cual justifica el tono ensayístico de la obra⁴. Según Gazel, Nuño busca la imparcialidad (Carta LXXXVII), carácter nuevamente aludido en la Nota final.

Para Nuño, Ben-Beley es un hombre de bien. El mismo Ben-Beley (Carta LXXXVIII) dice estar apartado de la corte del emperador en Marruecos, separado del bullicio y en una edad ya decrepita. Es el tutor de Gazel, el cual expresa veneración y respecto por su mentor y padre adoptivo (Carta XVIII). La Nota añade que es un “venerable anciano”.

¹ BAQUERO ESCUDERO, A. L.: “El viaje y la ficción narrativa española en el siglo XVIII”, [En línea], Biblioteca Virtual Cervantes, 2009, [Fecha de consulta: 29-12-2015].

² ARCE, J. ed.: Introducción a *Cartas marruecas* de José Cadalso, Cátedra, Madrid, 1988.

³ SEBOLD, R. P. (1983): “El yo romántico de Cadalso en las *Noches Lúgubres* y en *Las Cartas marruecas*”. En Caso González, J. M. (1983). *Historia y crítica de la literatura española: Ilustración y neoclasicismo*. Vol. 4 [RICO, Fco., dir.]. Barcelona: Crítica-Grijalbo, 1983, pp. 348-359, p. 357.

⁴ CATÁNEO, H., (2008): “Las *Cartas marruecas* desde una morfología del relato de viajes”. Universidad Católica Argentina, *Letras*, número monográfico: *El viaje y sus discursos*, 57-58, enero-diciembre 2008, pp. 57 a 66, p. 59.

3. ¿Facilita el ensayo la visión crítica?

En cada carta se abre un espacio para un ensayo, con introducción, desarrollo y conclusión. El género del ensayo se caracteriza por el subjetivismo, la intención didáctica y la variedad de temas; tiene por objetivo captar el interés del lector mediante la variedad de recursos formales, de construcción y estilísticos. El ensayo vehicula así la palabra de José Cadalso sobre la cultura, costumbres, idioma e historia de España, con un objeto reformador.



4. ¿Por qué elige la estructura externa de la carta?

En *Cartas marruecas* las cartas presentan distintos puntos de vista de los tres personajes. Según la Introducción, ofrecen un escritura más cómoda, distribución más fácil y estilo más ameno, y “por lo extraño del carácter de los supuestos autores”. Las críticas “las profieren con cierta novedad que gustan”. Permiten el cambio de perspectiva con el personaje extranjero: “algunas de ellas (las cartas) mantienen todo el estilo, y aún el genio, digámoslo así, de la lengua arábica su original”.

El resultado es un estilo en ocasiones elaborado en la sintaxis y la retórica, lo cual distancia estas cartas de la lengua coloquial más característica de esta forma textual, según apunta Carme Riera en *La epístola y la novela*⁵. Según Carme Riera, la carta presenta los siguientes rasgos formales:

- Vaivén constante del yo al tú, del sujeto escritor al sujeto lector.
- Carta= coloquio aplazado; epístola=recreación literaria de la carta.
- Función conativa, intención de convencer.
- Rasgos de la lengua coloquial: la deixis y los elementos alusivos a la experiencia común del emisor y del receptor.
- La epístola, a medida que se escribe, configura al destinatario tanto como al emisor.
- No intervención del autor.

⁵RIERA, C.: “La epístola y la novela”, en SULLÀ, E. ed. (2011): *Teoría de la novela, Antología del siglo XX*. Barcelona: Ed. Crítica, segunda edición pp. 286-289.

5. ¿Cómo puede relacionarse *Cartas marruecas* con otras obras literarias?

Se puede observar el uso de la carta como recurso compositivo en otras obras. Carmen Martín Gaité las utiliza en la novela *Nubosidad variable*, con capítulos epistolares con los que vehicula la introspección del personaje. Con ello introduce un lenguaje coloquial sin detrimento de una elaboración estilística del lenguaje.

3.2. Actividades

a) Presentación del contexto histórico y cultural, el autor y la obra.

El profesor da la información clave del contexto histórico y cultural, autor y características de la obra a través de una presentación oral, que puede estar apoyada en *power point*.

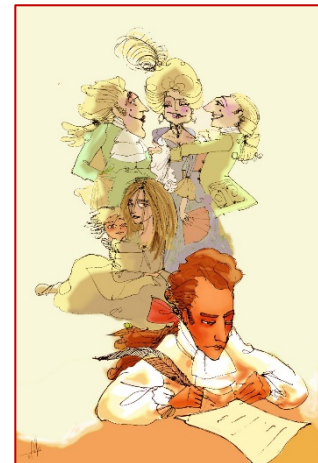
Otra opción es que los alumnos realicen una búsqueda guiada de información sobre temas propuestos:

-En el siglo XVIII devienen las revoluciones agrícola, industrial, científica y política, ámbito en el que se proclama la Declaración de los Derechos del hombre.

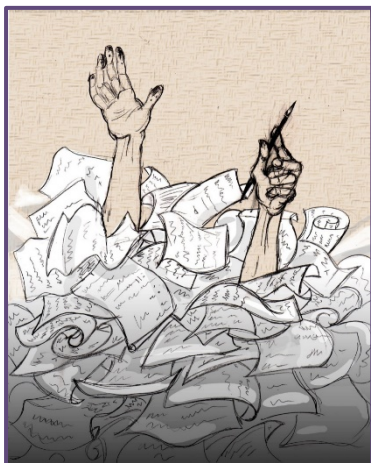
-Los grandes pensadores como Descartes, Newton y los *philosophes* (Voltaire, Rousseau, Montesquieu, Diderot) sientan las bases de la sociedad occidental. El Enciclopedismo viene a ser la culminación de la confianza en la razón y en el progreso de la ciencia, bajo los criterios de pragmatismo y utilitarismo.

-José Cadalso (Cádiz, 1741-1782) hará la carrera militar. Gozó de una educación privilegiada, que complementó con viajes por Europa. Su obra literaria no estuvo exenta de polémicas en su época.

-*Cartas marruecas* es una interpretación crítica de la España de su tiempo. En febrero de 1789, siete años después de la muerte de Cadalso, se publica la obra en el *Correo de Madrid*. Consta de una Introducción, donde se expresa la intención de efectuar una crítica; noventa cartas, que dan entrada a distintos puntos de vista, entre los que se cuentan los de dos extranjeros con una mirada limpia de prejuicios; una Nota, que remata las cartas; y una Protesta literaria del editor, que cierra la obra.



-Un hilo narrativo, basado en el itinerario de un periplo apenas dibujado, transmite el discurso reformista. El narrador es problematizado en la Introducción: estas cartas pueden estar escritas por el autor que las suscribe, o bien son creación de un “compilador”. Finalmente, el Editor es el mismo que escribe la Introducción. Todo ello forma parte del marco ficcional.



-La obra presenta variedad de temas, entre los que destacamos la crítica de una nación a través de los postulados de la Ilustración: imparcialidad, justo medio, uso de la razón; el carácter nacional presente y pasado: tradición e innovación; la educación de los jóvenes; uso del lenguaje con propiedad; la traducción; modelo de hombre

ilustrado: *hombre de bien*, que participa en las tareas de Estado

-El diálogo diferido de Gazel con Nuño inspira ciertas ideas nuevas al joven viajero: “conversaciones que tantas veces hemos tenido”. El papel del diálogo como vehículo de la visión diversa de la realidad aparece ya en el *Quijote* (Cervantes se menciona al inicio del Prólogo y en cartas VIII y LXVII).

b) Actividades en grupo para trabajar distintas destrezas:

- Búsqueda, elaboración de la información y presentación oral sobre viajeros del siglo XVIII y XIX en España o Marruecos.
- GOYA, pintor de la Ilustración. Actividad de comprensión oral con un vídeo de Goya y el Prado. Preparar un test para los alumnos sobre la información recibida.
- Comparar la actual *Wikipedia* con algún artículo de la Enciclopedia. Incluso puede colaborarse con dicha enciclopedia en línea.
- El Exotismo y Orientalismo. En el siglo XIX se desarrollará el tema “orientalista” en literatura y otras artes. Marià Fortuny, Josep Tapiró, Navarro Llorens, Domínguez Bécquer... La actividad consiste en la búsqueda de cuadros con esta temática y descripción oral o por escrito, destacando la visión orientalista que ofrecen.

c) Lectura y comprensión escrita. Expresión oral y escrita.

Cartas marruecas

CARTA XLIX

Gazel a Ben-Beley

¿Quién creyera que la lengua tenida universalmente por la más hermosa de todas las vivas dos siglos ha, sea hoy una de las menos apreciables? Tal es la priesa que se han dado a echarla a perder los españoles. El abuso de su flexibilidad, digámoslo así, la poca economía en figuras y frases de muchos autores del siglo pasado, y la esclavitud de los traductores de presente a sus originales, han despojado este idioma de sus naturales hermosuras, cuales eran laconismo, abundancia y energía. Los franceses han hermo­seado el suyo al paso que los españoles lo han desfigurado. Un párrafo de Montesquieu y otros coetáneos tiene tal abundancia de las tres hermosuras referidas, que no parecían caber en el idioma francés; y siendo anteriores con un siglo y algo más los autores que han escrito en buen castellano, los españoles del día parecen haber hecho asunto formal de humillar el lenguaje de sus padres. Los traductores e imitadores de los extranjeros son los que más han lucido en esta empresa. Como no saben su propia lengua, porque no se sirven tomar el trabajo de estudiarla, cuando se hallan con alguna hermosura en algún original francés, italiano o inglés, amontonan galicismos, italianismos y anglicismos, con lo cual consiguen todo lo siguiente:

1º Defraudan el original de su verdadero mérito, pues no dan la verdadera idea de él en la traducción.

2º Añaden al castellano mil frases impertinentes.

3º Lisonjean al extranjero, haciéndole creer que la lengua española es subalterna a las otras.

4º Alucinan a muchos jóvenes españoles, disuadiéndoles del indispensable estudio de su lengua natal.

Sobre estos particulares suele decirme Nuño:

-Algunas veces me puse a traducir, cuando muchacho, varios trozos de la literatura extranjera; porque así como algunas naciones no tuvieron a menos el traducir nuestras obras en los siglos en que éstas lo merecían, así debemos nosotros portarnos con ellas en lo actual. El método que seguí fue este: leía un párrafo del original con todo cuidado; procuraba tomarle el sentido preciso; lo meditaba mucho en mi mente, y luego me preguntaba yo a mí mismo: si yo hubiese de poner en castellano la idea que me ha producido esta especie que he leído, ¿cómo lo haría? Después recapacitaba si algún autor antiguo español había dicho cosa que se le pareciese; si se me figuraba que sí, iba a leerlo, y tomaba todo lo que me parecía ser análogo a lo que deseaba. Esta familiaridad con los españoles del XVI siglo y algunos del XVII me sacó de muchos apuros, y sin esta ayuda es formalmente imposible el salir de ellos, a no cometer los vicios de estilo que son tan comunes. Más te diré. Creyendo la transmigración de las artes tan

firmemente como cree la de las almas cualquiera buen pitagorista, he creído ver en el castellano y latín de Luis Vives, Alonso Matamoros, 45 Pedro Ciruelo, Francisco Sánchez llamado el Brocense, Hurtado de Mendoza, Ercilla, fray Luis de Granada, fray Luis de León, Garcilaso, Argensola, Herrera, Álava, Cervantes y otros, las semillas que tan felizmente han cultivado los franceses de la mitad última del siglo pasado, de que tanto fruto han sacado los del actual. En medio del 50 justo respeto que siempre han observado las plumas españolas en materia de religión y gobierno, he visto en los referidos autores excelentes trozos, así de pensamiento como de locución, hasta en las materias frívolas de pasatiempo gracioso; y en aquellas en que la crítica con sobrada libertad suele mezclar lo frívolo con lo serio, y que 55 es precisamente el género que más atractivo tiene en lo moderno extranjero hallo mucho en lo antiguo nacional, así impreso como inédito. Y en fin, concluyo que, bien entendido y practicado nuestro idioma, según lo han manejado los maestros arriba citados, no necesita más echarlo a perder en la traducción de lo que escribe, bueno o malo, en lo restante de Europa; y a la verdad, prescindiendo de lo que han adelantado en física y matemática, por lo demás no hacen absoluta falta las traducciones.

Esto suele decir Nuño cuando habla seriamente en este punto.

1. Relaciona cada palabra con su significado en el texto y después contesta las cuestiones:

Flexibilidad (4)	Contención o adecuada distribución de recursos materiales o expresivos.
Economía (5)	Especialmente aplicado a la brevedad de la expresión.
Esclavitud (6)	Cualidad de lo que se adapta con facilidad a la opinión, a la voluntad o a la actitud de otro u otros.
Laconismo (8)	Gran cantidad
Abundancia (8)	Sujeción excesiva por la cual se ve sometida una persona a otra, o a un trabajo u obligación.

¿Estos nombres son concretos o abstractos? ¿Su uso tiene relación con el tipo de texto expositivo-argumentativo? Justifica tu respuesta.

2. **¿Quién o quiénes son las voces o emisores en esta carta? ¿Cuál de ellas utiliza la primera persona del singular?**
3. **Anota un ejemplo de cada una de estas funciones del lenguaje que aparecen en el texto.**

Función del lenguaje	ejemplo
EXPRESIVA (presencia de la subjetividad)	
REFERENCIAL (información objetiva)	
ESTÉTICA O POÉTICA (elaboración retórica)	

¿Qué función o funciones del lenguaje predominan? Justifica tu respuesta.

4. A continuación tienes expresiones de valoraciones subjetivas. Indica su categoría gramatical.

Expresión (línea)	Categorías gramaticales
He creído ver (43)	
Tan felizmente (47)	
Excelentes trozos (52)	

5. ¿Cuál es el problema que Gazel menciona? Enuncia en una oración el tema de este texto.

6. Resume oralmente el método de traducción que propone Nuño.

7. ¿Qué estructura presenta esta carta? ¿Puede señalarse *introducción, desarrollo y conclusión*?

8. ¿Qué figura retórica se utiliza en: *los que más han lucido en esta empresa?*(15) Argumenta tu respuesta.

9. ¿Cuál es el referente en el texto de *las tres hermosuras referidas?* (10)

10. ¿Puedes identificar un conector textual? Indica su valor semántico.

11. Justifica por qué llevan o no tilde: *si, sí* (línea 37, 38)

12. En el texto aparecen los términos *galicismos, italianismos, anglicismos* (línea 18). Puedes definirlos y aportar ejemplos de la lengua española. A partir de aquí, busca ejemplos de otros extranjerismos (americanismos, arabismos, catalanismos...)

13. ¿Este texto es un ensayo? Justifica tu respuesta.

d) Comparación con otra obra.

Comprensión y estudio de la lengua: registro coloquial y lenguaje literario

Se parte de la presencia de la carta en la obra de CARMEN MARTÍN GAITE, *Nubosidad variable*.

Texto 1

IV. CAMINO DEL SUR

7 de mayo, camino del Sur

Querida Sofía:

5 Está anocheciendo y te escribo sentada en un compartimento de coche cama, mientras al otro lado de la ventanilla se suceden barriadas modestas, cementerios de coches, huertas, fábricas, desmontes, vertederos de basura y chatarra y esos grupos de chabolas que se van desplazando cada día más allá, propagándose como los labios de una llaga, a medida que los especuladores con sus excavadoras hacen batirse en retirada a la miseria del extrarradio, como si quisieran negarle la existencia al apartarla de su vista. El sol se estaba poniendo justo al salir de la estación de Atocha, pero todavía quedan sobre las nubes oscurecidas algunos resplandores de color naranja.

10 Este tren va a Cádiz, pero yo me bajaré un poquito antes, en Puerto Real, meta de mi viaje. Ya he estado otra vez el año pasado y me encontré a gusto. Una amiga mía de sesenta años, marquesa por más señas, tiene allí una casa grande en la calle de la Amargura, de verdad, se llama así la calle, y a mí me ha dado un juego de llaves de esa casa. [...]

15 Más que irme, me largo. De momento no pienso en las consecuencias, procuro sacarle placer a la sensación misma de la huida. Veremos lo que me dura, probablemente poco, porque ha sido una decisión a contrapelo de mi propio acuerdo. Siempre que decido hacer un viaje, supedito el proyecto a fechas libres, a compromisos pendientes. O sea, que prevalece la sensatez. Pero lo de ahora es un arrebató, como la espantada de un torero que tira los trastos y echa a correr ante un toro que amenaza con derrotes de muerte. Si has leído mi carta anterior, no te costará mucho entender que ese toro es Raimundo. [...]

Texto 2

VI. UNA PRISIÓN CON ESPEJOS

Puerto Real, 11 de mayo

Querida Sofía:

Sabía que me iba a pasar esto que está pasando, pero no creí que tan pronto. No aguanto la soledad, no la aguanto, me da miedo. La casa de Silvia se me cae encima y cuando salgo de ella, a pesar del buen tiempo que hace y de que me doy paseos por el pueblo y las afueras, no soy capaz de encontrar aventura en nada ni de comunicarme con la primavera, con la naturaleza ni con las personas. Y eso que aquí la gente es muy simpática y está deseando pegar la hebra. Entrás en un bar o en un chiringuito cualquiera, te ponen una tapa de sepia a la plancha o de pescado frito, y al poco rato notas que podrías sentirte como en casa y que además nadie te va a hacer una pregunta indiscreta, que te miran simplemente como lo que eres en ese momento, una mujer de media edad que está allí en la barra igual que ellos, no importa de dónde venga ni la vida que lleve a las espaldas. La culpa es mía, y eso es lo que me da rabia. Es como si tuviera echado el cerrojo a la puerta por donde quieren entrar las palabras y los gestos de los demás a despertarme curiosidad, a darme un poco de calor. [...]

1. En ambos textos, ¿qué elementos lingüísticos marcan la presencia del emisor? ¿Cuáles se utilizan para apelar al receptor?

2. A continuación destacamos expresiones del registro coloquial/familiar. Explica el significado que tienen en su contexto:

Texto 1

Me encontré a gusto (14)	
Me largo (18)	
Tira los trastos (24)	

Texto 2

Se me cae la casa encima (4)	
Deseando pegar la hebra (8)	

3. Relaciona las siguientes frases hechas con el significado más adecuado:

Texto 1

Frase hecha del texto	Significado
Batirse en retirada (7)	Contra el curso o modo natural de algo, violentamente
Decisión a contrapelo (21)	Huir del problema
La espantada de un torero (24)	Salir pitando

En estas direcciones se pueden encontrar actividades sobre frases hechas:

- <http://www.xtec.cat/~jgenover/locucion1.htm>
- http://www.materialesdelengua.org/WEB/hotpotatoes/fraseshechas/fraseshechas_sin.htm

4. Identifica en el texto 1: una enumeración y una comparación. Comenta su intención estética o valor expresivo.

5. En el texto siguiente coloca cada afirmación en la columna del texto correspondiente:

- Reflexión sobre lo que observa. Responde a una petición.
- Confesión personal, lirismo, introspección y búsqueda a través de la escritura.
- Expresiones coloquiales y frases hechas.
- Repetición de estructuras sintácticas.
- Expresiones formularias.
- Predominio de la modalidad oracional enunciativa.

Texto 3

<p>JOSÉ CADALSO, <i>Cartas marruecas</i> Carta I Gazel a Ben-Beley</p>	<p>CARMEN MARTÍN GAITE, <i>Nubosidad variable</i> II. La boca del lobo</p>
<p>He logrado quedarme en España después del regreso de nuestro embajador, como lo deseaba días ha, y te lo escribí varias veces durante su mansión en Madrid. Mi ánimo era viajar con utilidad [...] Observaré las costumbres de este pueblo, notando las que le son comunes con las de otros países de Europa, y las que le son peculiares. [...] Notaré todo lo que me sorprenda, para tratar de ello con Nuño y después participártelo con el juicio que sobre ello haya formado. Con esto respondo a las muchas que me has escrito pidiéndome noticias del país en que me hallo.</p>	<p>Madrid, 30 de abril, noche</p> <p>Querida Sofía:</p> <p>A pesar de los años que hace que no te escrito una carta, no he olvidado el ritual a que siempre nos ateníamos. [...] Si supieras el milagro que es para mí volver a tener ganas de escribir una carta no de negocios, no de reproches, no de consejos, no para resolver nada. Una carta porque sí, sin tener de antemano el borrador en la cabeza, porque te sale del alma, porque te apetece muchísimo. Me había olvidado. Es lo más urgente del mundo, pero también lo menos obligatorio. De eso que dices, bueno, son las once y tengo toda la noche por delante, salga el sol por donde quiera, no voy a mirar la agenda de mañana y que se hunda el mundo, yo a lo mío [...]</p>

e) Actividades de síntesis.

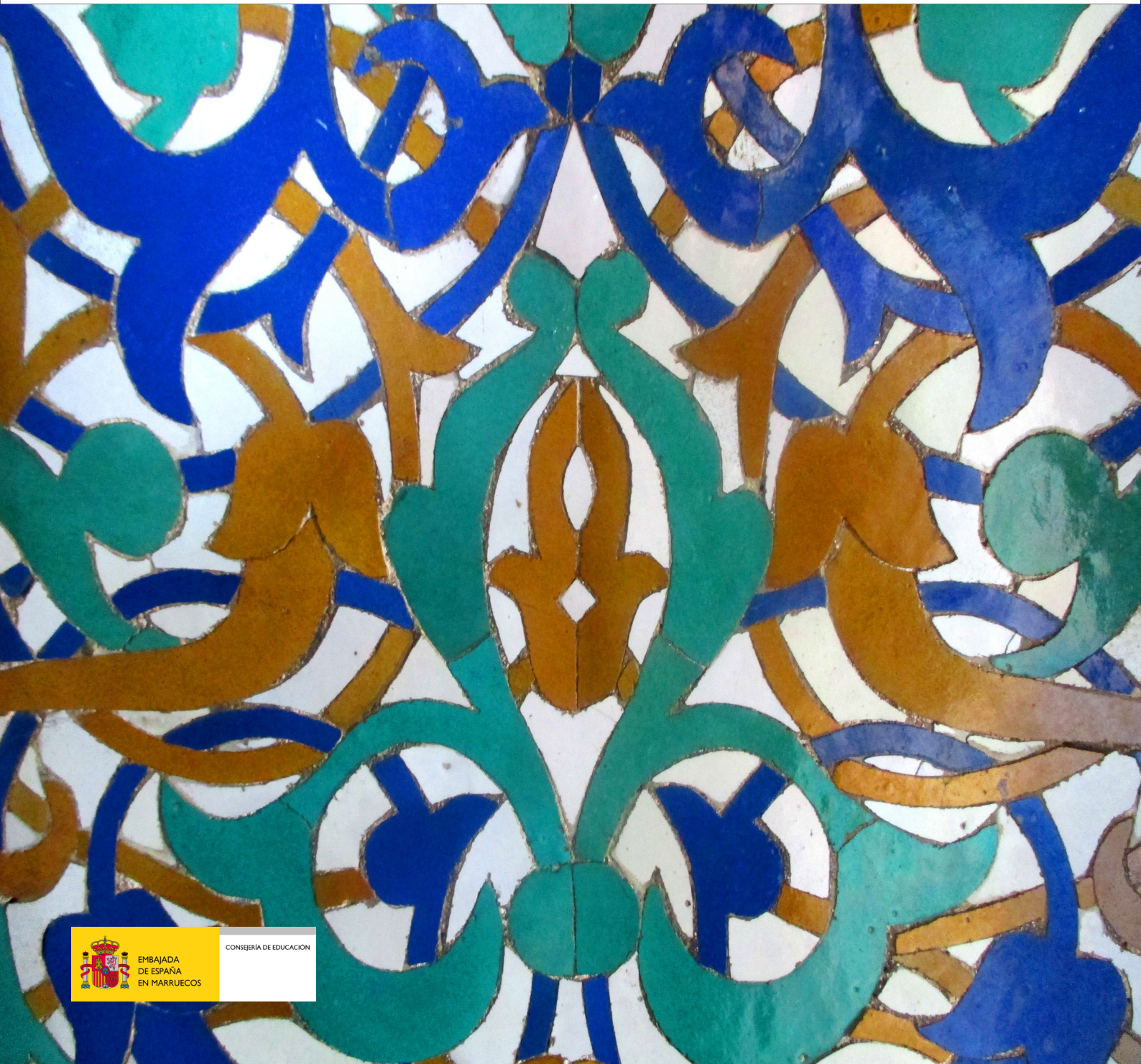
Temas sugeridos:

- Investigación sobre el género epistolar y el ensayo en la literatura española y marroquí actual.
- La narrativa de Carmen Martín Gaité.
- Debate en clase sobre el concepto “cultura”.
- Intercambio de correspondencia con alumnos de otro centro educativo cuya localidad se visite.

Bibliografía

- ARCE, J. ed. (1988): *Cartas marruecas; Noches lúgubres*. Madrid: Cátedra, Letras Hispánicas, Undécima edición.
- BAQUERO ESCUDERO, A. L. (2009): “El viaje y la ficción narrativa española en el siglo XVIII”. Universidad de Murcia, [En línea]: Biblioteca Virtual Cervantes [Fecha de consulta: 29-12-2015].
- CATÁNEO, H. (2008): “Las *Cartas marruecas* desde una morfología del relato de viajes”. Universidad Católica Argentina, *Letras*, número monográfico: *El viaje y sus discursos*, 57-58, enero-diciembre 2008, pp. 57 a 65.
- GUILLEN DÍAZ, C. (2005): “Los contenidos culturales”, en SANTOS GARGALLO, I. y SÁNCHEZ LOBATO (dirs.): *Vadémecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 835-851.
- MARTÍN GAITE, C. (1987): *Usos amorosos del dieciocho en España*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- MARTÍN GAITE, C. (1996): *Nubosidad variable*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- RIERA, C.: “La epístola y la novela”, en SULLÀ, E. ed. (2011): *Teoría de la novela, Antología del siglo XX*. Barcelona: Ed. Crítica, segunda edición pp. 286-289.
- SANZ, M. (2010): “La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura”. *Monográficos MarcoELE*. ISSN 1885-2211 / núm. 10, 2010.
- SARRAILH, J. (1985): *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. Madrid: Fondo de Cultura económica.
- SEBOLD, R. P. (1983): “El yo romántico de Cadalso en las *Noches Lúgubres* y en *Las Cartas marruecas*”. En Caso González, J. M. (1983). *Historia y crítica de la literatura española: Ilustración y neoclasicismo*. Vol. 4 [RICO, Fco., dir.]. Barcelona: Crítica-Grijalbo, 1983, pp. 348-359.

[IMÁGENES de Pablo Egea Palomares. Banco de imágenes INTEF]



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN MARRUECOS

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN