

# Mediterráneo

REVISTA DE LA CONSEJERÍA  
DE EDUCACIÓN EN ITALIA,  
GRECIA Y ALBANIA

Número **5** - Junio de 2013

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

Volumen **I**: EPELE Nápoles **(I)**



Catálogo de publicaciones del Ministerio: [mecd.gob.es](http://mecd.gob.es)

Catálogo general de publicaciones generales: [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)

**Dirección**

IGNACIO SÁNCHEZ CÁMARA  
Consejero de Educación.

**Coordinación**

RAFAEL ALBA CASCALES  
JOSÉ LEANDRO SÁNCHEZ GARRE  
Asesores Técnicos



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General  
de Documentación y Publicaciones

NPO: 030-13-110-6

ISSN: 2036-9131

Diseño de portada y maquetación: Bárbara Balcells

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional  
Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania

# Mediterráneo

Revista de la Consejería de Educación  
en Italia, Grecia y Albania

Número 5 - Junio 2013

[www.mecd.gob.es/italia](http://www.mecd.gob.es/italia)

Volumen I: EPELE Nápoles (I)



# Índice

## Revista MEDITERRÁNEO. Número 5. Junio 2013

Presentación p. 3

### EPELE Nápoles (I)

A modo de Introducción p. 7

Sobre el X encuentro práctico/conclusiones p. 8

---

#### 1. PUBLICIDAD GLOBALIZADA: SUS CÓDIGOS Y MENSAJES

Clara Elisabeth Báez Jaitkin p. 10

#### 6. ACTIVIDADES PRÁCTICAS PARA LA REFORMULACIÓN PRAGMÁTICA Y COGNITIVA DEL SUBJUNTIVO

Giulia Ughetta Gouverneur p. 82

#### 2. MANOS A LA OBRA, PRAGMATICANDO

Natalia Bernardo Vila p. 20

#### 7. SIN LIBRO DE TEXTO... ¿Y AHORA? CÓMO PLANIFICAR UN CURSO DE NIVEL SUPERIOR (C2)

M. Pilar Hernández Mercedes p. 94

#### 3. ARTES VISUALES EN EL AULA DE ELE

Celia Huerta y Àngels Fumadó p. 34

#### 8. ¡HABLEMOS DE CINE! SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN EL CORTOMETRAJE “EL OPOSITOR”

Eija Horváth Faller p. 118

#### 4. ROMERO Y TOMILLO EN EL CAMPO LOS PILLO

Rosangela D'Ischia p. 50

#### 9. TAREAS Y PROYECTOS PARA FOMENTAR ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN

Antonia Liberal Trinidad p. 128

#### 5. TENEMOS 23 AÑOS, ¿QUÉ NOS ESPERA?

Penélope García Fernández p. 68

#### 10. LA ESCRITURA CREATIVA EN ELE: TÉCNICAS PARA SUPERAR LA PÁGINA EN BLANCO

María Martín S. y Rafael González T. p. 138

## Colaboran en este número

Clara Elisabeth Báez Jaitkin

Natalia Bernardo Vila

Celia Díez Huerta

Àngels Fumadó Abad

Rosangela D'Ischia

Penélope García Fernández

Giulia Ughetta Gouverneur

M. Pilar Hernández Mercedes

Eija Horváth Faller

Antonia Liberal Trinidad

María Martín S.

Rafael González T.

Esta publicación se puede descargar desde:

**<http://www.mecd.gob.es/italia>**

[consejeria.it@mecd.es](mailto:consejeria.it@mecd.es)

El material de esta publicación puede ser reproducido  
con fines didácticos, citando la procedencia.

Los artículos, su contenido y las opiniones expresadas  
en los mismos son responsabilidad de sus autores.

**Ejemplar gratuito**

## Presentación

Por primera vez se publican en *Mediterráneo* las actas del **Encuentro para Profesores de Español como Lengua Extranjera de Nápoles (EPELE)** que cumple ya diez años de andadura y que goza de una estupenda salud, como lo demuestran las numerosas colaboraciones que se publican en los dos primeros volúmenes de la Revista de este año. Y esta es otra novedad: hemos necesitado dividir la revista en volúmenes porque los artículos excedían la extensión habitual de nuestro medio. Agradecemos sinceramente a los responsables directos de la actividad, pertenecientes al equipo del Instituto Cervantes de Nápoles, que hayan elegido este medio para difundir su iniciativa.

Desde Roma se continúa aportando la experiencia compartida de la tradicional colaboración entre la Sección Cultural de la Casa Argentina, el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación, a través de la puesta en común de unos Talleres de Verano que han sido excelentemente valorados por sus protagonistas.

Milán se incorpora también a *Mediterráneo* con las **I Jornadas de Verano para profesores de ELE**, una experiencia que estamos seguros que comienza este año, pero que continuará sin duda con gran éxito en los años venideros gracias al impulso del Instituto Cervantes y a la colaboración de la Consejería.

Todo lo anterior es el fruto de las sinergias creadas entre las sedes del Instituto Cervantes en Italia y la Consejería de Educación.

La abundancia de materiales y experiencias compartidas han creado un nuevo estilo que esperamos que se convierta en el nuevo rumbo que guíe los números venideros. En el de este año ha quedado pendiente incorporar en el mismo formato a los profesores que habitualmente se han añadido a esta experiencia desde los demás ámbitos de actuación de la Consejería, especialmente Grecia y Albania. Esperamos que en los próximos números se puedan incorporar sus voces tal y como se ha hecho desde la aparición del primer ejemplar publicado en 2009.

Este número tiene un valor especial para el actual equipo de Asesores de la Consejería, que finaliza su período de adscripción durante este curso.

El equipo de la asesoría desea agradecer, desde estas páginas, la ayuda de tantas personas que, con su trabajo, colaboran en el crecimiento de la importancia de la opción plurilingüe y de la lengua y de las culturas española e hispanoamericana en todos los niveles educativos en los países en los que está presente la Consejería.

Se desea igualmente a las nuevas Asesoras que se incorporarán en septiembre que la experiencia que inician sea personal y profesionalmente tan provechosa como lo ha sido para el equipo saliente, que se sirve de estas últimas líneas para despedirse de todos los lectores, para agradecer a todos los colaboradores de la Revista su participación durante estos cinco años y para enviar un fuerte abrazo y manifestar el más profundo respeto hacia quienes, con entrañable cariño, han compartido el quehacer diario.

Roma, junio de 2013.





# X Encuentro Práctico de ELE

## NÁPOLES (I)

7 de Junio de 2013





## A MODO DE INTRODUCCIÓN

Un año más, el Instituto Cervantes de Nápoles ha brindado a los profesores de español de la posibilidad de intercambiar y actualizar conocimientos en el X Encuentro Práctico de Profesores de ELE.

Como en años anteriores, la fórmula ágil y práctica ha caracterizado el programa del encuentro que en esta ocasión ha tenido como tema central “Tareas y proyectos en el aula de ELE”. Los talleres, experiencias didácticas e investigaciones, presentados han propiciado una fértil reflexión didáctica sobre el tema propuesto. Este encuentro ha sido, sobre todo, una oportunidad de intercambio entre los asistentes.

Quiero, desde estas páginas, agradecer a asistentes y participantes la posibilidad de hacer realidad los encuentros prácticos de profesores de ELE, pues con ellos se cumple uno de los objetivos institucionales del Instituto Cervantes y una de las principales inquietudes del centro de Nápoles: la formación y actualización de profesores.

En esta ocasión, de nuevo, hemos contado con la colaboración y apoyo de la Consejería de Educación de España en Roma que con su buen hacer ha conferido valor añadido a esta experiencia didáctica. Esperamos que en los futuros encuentros esta colaboración sea una constante.

Nápoles, 7 de junio de 2013

Antonia Liberal Trinidad  
Coordinadora académica  
Instituto Cervantes de Nápoles

## **SOBRE EL X ENCUENTRO PRÁCTICO/CONCLUSIONES**

En esta ocasión, y para el X Encuentro, el eje en torno al cual se han articulado las diferentes intervenciones ha sido “TAREAS Y PROYECTOS EN EL AULA DE ELE”. Hemos aplicado de nuevo la fórmula ágil y fluida de talleres breves, no sólo por la aceptación que tienen entre nuestro público, sino también y tras haber efectuado la selección de las numerosas propuestas, para dar cabida al mayor número posible de intervenciones.

Este encuentro nos ha servido para hablar y discutir, para intercambiar opiniones y, sobre todo, para enriquecernos como profesionales y, sin duda, también como personas.

A la hora de esbozar una nota conclusiva sólo me queda decir que el balance arrojado tras la celebración del X EPELE y ha sido muy positivo. Gracias a las encuestas de valoración y a las sugerencias de los participantes podemos ir mejorando de edición en edición y hacer de esta ocasión una cita ineludible.

Transmito desde aquí y, de nuevo, mi agradecimiento a todos los compañeros que, de manera desinteresada y con gran entusiasmo, han puesto a disposición de los demás sus creaciones, sus ideas y sus descubrimientos. El nivel de todos los trabajos presentados denota saber hacer, profesionalidad, calidad, curiosidad y entusiasmo.

Gracias a la Consejería de Educación en Roma por habernos dado todo su apoyo para garantizar el éxito de esta jornada didáctica y por habernos brindado la posibilidad de publicar las actas de este encuentro en la revista digital MEDITERRÁNEO. Esto nos permite llegar a muchas realidades diferentes y, de esta manera, ampliar la difusión de los materiales e ideas entre compañeros de distintas nacionalidades, pero con un objetivo común, la enseñanza del español como lengua extranjera.

Sólo queda augurarnos que los futuros encuentros sigan disfrutando de tanto aforo como el presente y, sobre todo, que iniciativas como este marco de discusión, formativo y enriquecedor, cuenten siempre con un espacio donde manifestarse.

Nápoles, 7 de junio de 2013

M. Pilar Hernández Mercedes  
Organizadora / Editora de los Encuentros  
Instituto Cervantes de Nápoles



# PUBLICIDAD GLOBALIZADA SUS CÓDIGOS Y MENSAJES

**Clara Elizabeth Báez Jaitkin**  
**Profesora de español ITE “Raffaele Piria”**  
**(Reggio Calabria)**  
**baezclaire@gmail.com**



*Profesora de español en el ITE Raffaele Piria de Reggio Calabria, licenciada en lenguas y letras extranjeras por la Universidad de Messina. Maestría en documentación bibliotecaria. Docente a contrato de Lengua y Literatura hispanoamericanas en la Universidad Dante Alighieri de Reggio Calabria. Embajadora hermanamientos electrónicos de la región Calabria. Formadora de profesores. Examinadora y presidente en los Tribunales DELE.*

## **Resumen**

El objetivo de este taller es desarrollar un proyecto virtual en torno a la publicidad considerada como realidad global; y lo haremos de forma interdisciplinar con alumnos de 15 a 17 años españoles e italianos con el objetivo de analizar la influencia que la publicidad tiene en la vida cotidiana.

Se trabajará con contenidos muy específicos que permitan descubrir los mecanismos de la publicidad, sus objetivos, los distintos modos que adopta junto con los valores y contravalores que transmite, permitiendo establecer un marco común de actuación. La organización de las diferentes fases va desde la determinación de objetivos y actividades con otros profesores y alumnos hasta la consideración de distintos contenidos para obtener finalmente algunas conclusiones generales. Es clara la importancia que tiene el aprendizaje basado en proyectos. Los proyectos educativos telemáticos o telecolaborativos tienen en cuenta los intereses de los alumnos, ellos tratan de encontrar respuestas, solucionar problemas y gestionar sus propios aprendizajes con el docente que acompaña, colabora y marca el camino. Por lo tanto se pretende desarrollar la experiencia desde la perspectiva de la colaboración de manera que se posibilite una participación abierta y múltiple, realizando varias actividades que estimularán la creatividad e interés de los alumnos.

## **Palabras clave**

Publicidad, códigos, mensajes, hermanamientos electrónicos, aprendizaje basado en proyectos, proyectos telecolaborativos, proyectos telemáticos.



## PUBLICIDAD GLOBALIZADA. SUS CÓDIGOS Y MENSAJES

### FICHA DE LA ACTIVIDAD

#### Objetivos:

- a. Analizar la publicidad desde diferentes perspectivas
- b. Comprender y visualizar códigos y mensajes en la publicidad.
- c. Poner en contacto a jóvenes de países diferentes a través del lenguaje de la publicidad.
- d. Promover el trabajo en equipo.
- e. Utilizar recursos virtuales y crear un propio blog.

**Nivel específico recomendado:** B1 /B2 (MCER)

**Tiempo:** 4 horas

**Materiales:** Conexión Internet/ Fichas análisis productos/  
Cuestionario influencia publicidad/ Diccionarios

**Dinámica:** trabajo en equipo /individual

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este taller es desarrollar un proyecto virtual en torno a la publicidad considerada como realidad global que se hará de forma interdisciplinar con alumnos de 15 a 17 años.

A diario se calcula que recibimos unos 3000 impactos publicitarios, supone más de un millón al año, por lo tanto el objetivo de este trabajo es tratar de entender la influencia que la publicidad tiene en la vida cotidiana a través de un análisis crítico.

Se propondrán una serie de actividades en relación con los diferentes aspectos de la publicidad. Se observarán anuncios y se facilitarán fichas que permitan analizar de forma individual y en grupo diferentes anuncios publicitarios.

Por último se elaborarán y crearán carteles publicitarios.

## DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**A.** Para indagar sobre los conocimientos o experiencias de los alumnos iniciamos la actividad con una **lluvia de ideas**:

- ¿Para ti qué es la publicidad?
- Según tu parecer, ¿para qué sirve?
- ¿A través de qué medios se divulga?
- ¿Piensas que hay alguna diferencia entre propaganda y publicidad?

Luego se les entrega un cuestionario sobre la influencia de publicidad:

- ¿Has visto muchos anuncios en esta última semana?
- ¿Cuántas horas ves al día la televisión?
- ¿Qué tipo de programas prefieres?
- ¿Qué haces cuándo estás viendo un programa y lo interrumpe la publicidad?
- ¿Cuando pasan la publicidad, alguna vez te parece que se levanta el volumen de la voz?
- ¿En qué manera puede influir la publicidad en la elección de un objeto?
- ¿Cuándo eliges un producto es importante la marca?



- Escribe tus marcas preferitas de:

Ropa

Zapatos

Refrescos

Coches

Dulces

- ¿Las ves a menudo durante la publicidad?

- ¿Hay algún anuncio publicitario que te ha llamado la atención? ¿por qué?

Después de haber rellenado la ficha, la clase se divide en pequeños grupos para analizar las conclusiones y debatirlas.

Para compartir las ideas podríamos usar un tablero electrónico ([www.linoit.com](http://www.linoit.com)) o escribir el resultado en la pizarra.

**B.** Ahora pasamos a ver el audiovisual “El Reto de la Libertad y de la Solidaridad” n. 2 que nos permitirá reflexionar sobre la publicidad en la vida cotidiana, sus esquemas, técnicas y trucos.

El trabajo con el dvd y la guía permite realizar actividades grupales desarrollando el pensamiento crítico y constructivo, implementando la participación activa e interactiva de la clase.

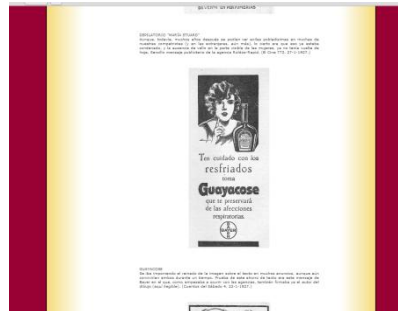
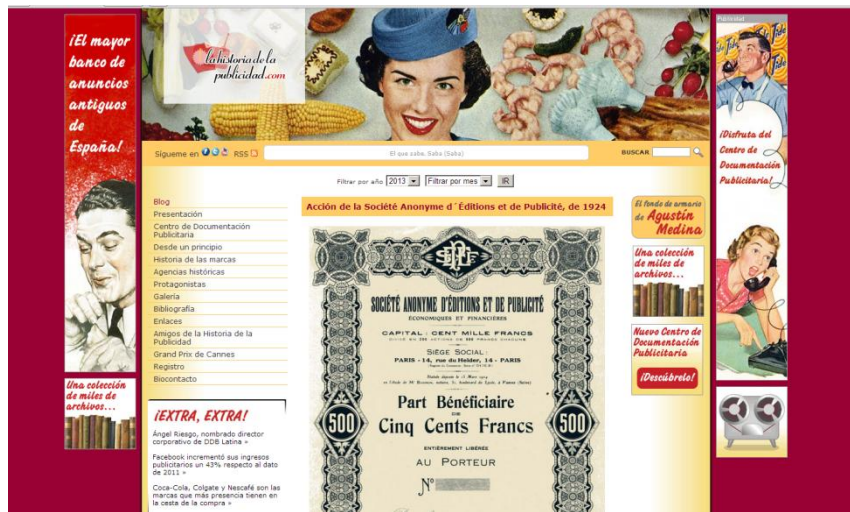
En los primeros 10 minutos del vídeo se habla de “Sociedad de progreso y bienestar” y del “Consumo invasivo”.

Después de haber visto el vídeo en grupo, el alumnado evidenciará cuáles son los aspectos positivos de la publicidad y cuáles los negativos. El profesor sugerirá la creación de un tribunal para llevar a cabo un “Juicio a la Publicidad” con defensores, fiscales y un jurado.

### **C. A pasear:**

Es el momento de dar un paseo entretenido por el mundo de la publicidad visitando el museo virtual de la historia de la publicidad con informaciones sobre los comienzos de la publicidad en España pero también en EE.UU, Inglaterra, Francia Alemania e Italia:

<http://www.lahistoriadelapublicidad.com/blog.php>



[http://www.cienciapopular.com/n/Historia\\_y\\_Arqueologia/Historia\\_de\\_la\\_Publicidad/Historia\\_de\\_la\\_Publicidad.php](http://www.cienciapopular.com/n/Historia_y_Arqueologia/Historia_de_la_Publicidad/Historia_de_la_Publicidad.php)

D. La próxima actividad será analizar un objeto (ej.: Nutella italiana – Nocilla española) tratando de obtener la mayor información posible para luego crear una ficha con los datos. El objetivo es entender cómo se venden los productos y los valores “añadidos” que se utilizan para convencer y atraer la atención del futuro consumidor.

<http://gtiemposmodernos.blogspot.com.es/2012/04/el-museo-virtual-de-los-objetos.html>

E. Llegó la hora de analizar las imágenes de algunos anuncios para intentar de averiguar los valores y contravalores que se quieren transmitir a través de la publicidad:

¿Qué te sugieren esta imágenes y por qué?



1) En la primera imagen veo...

Me sugiere...



2) Veo

Me sugiere



3) Veo

Me sugiere

¿Conoces esta marca y algo de ella?

**G. Manos a la obra:**

Ahora en grupos se eligen algunos productos para publicitarlos con un eslogan y crear una propaganda realizando verdaderos carteles en clase o gracias a algunas herramientas de la WEB que nos permitirán personalizar las plantillas y publicarlas en el blog o en nuestro sitio:

<http://www.imagechef.com/es/c/85il/Se%C3%B1ales>

<http://www.photofunia.com>

<http://www.gloster.com>

<http://padlet.com>



## CONCLUSIÓN

Para realizar este proyecto virtual se han trabajado en el aula los contenidos que luego se han puesto en común con otros colegios españoles.

La plataforma de los hermanamientos electrónicos ha permitido compartir y comparar experiencias “globalizadas” visto que nuestro colegio se encuentra en Reggio Calabria (Italia) y los demás colegios en España.

El objetivo es crear un espacio que permita “el desarrollo y profundización del saber como construcción social”.

Los materiales creados en el ámbito de cualquier proyecto colaborativo o en clase pueden ser socializados a través de diferentes espacios como por ejemplo el blog del proyecto, en calameo.com, utilizando linoit, en el sitio del colegio, con una muestra en el propio colegio, etc.

El enfoque de aprendizaje utilizado es el de trabajo por proyectos que pretende desarrollar un aprendizaje activo, involucrando al alumnado mediante la realización de variadas y motivadoras actividades.

De hecho el trabajo escolar basado en proyectos, mediante el uso real de la lengua en el aula, tiene su fortaleza en la mayor motivación, la investigación y la intervención activa y personal de los alumnos. A través del diálogo, del debate y del aprendizaje dialógico se toman decisiones entre iguales.

Los discentes toman conciencia de otras realidades gracias a un aprendizaje social.

Es evidente que los proyectos educativos telemáticos se apoyan en las herramientas de las nuevas tecnologías al fin de activar el aprendizaje colaborativo y desarrollar competencias curriculares y sociales. Dentro de este marco se cambia la práctica en el aula, el docente colabora y acompaña, el alumno es un participante activo y se siente parte involucrada en el mundo circunstante. El docente reflexivo sabe que las TICs son sólo un instrumento de innovación en la dinámica de la enseñanza y no la finalidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, D. (2002) “El portafolio europeo de lenguas”, Aula de Innovación educativa, 117, 13-17.
- Cassany, D. (2002). «Usando el *Portfolio europeo de lenguas* en el aula, *Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas*» *Mosaico 9, monográfico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*. <http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico9/mos9.pdf>, pp. 18-24
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y de IConsej, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente - <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>
- Indicaciones para los nuevos liceos y los nuevos institutos profesionales italianos - [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/licei2010///indicazioni\\_nuovo\\_impaginato/\\_decreto\\_indicazioni\\_nazionali.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf)
- Velázquez Cristina, “Estatregias pedagógica con TIC – recursos didácticos para entornos 1 a 1 – Aprender para educar”, Ed. Novedades educativas, Buenos Aires 2012
- Verdía, E. (2002). «Comentarios al *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, y Portfolio de las lenguas*» *Mosaico 9, monográfico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*. <http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico9/mos9.pdf>, pp. 4-7.

## Webs

- [http://www.cienciapopular.com/n/Historia\\_y\\_Arqueologia/Historia\\_de\\_la\\_Publicidad/Historia\\_de\\_la\\_Publicidad.php](http://www.cienciapopular.com/n/Historia_y_Arqueologia/Historia_de_la_Publicidad/Historia_de_la_Publicidad.php) - Historia de la publicidad con un interesante vídeo.
- [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main\\_pages/welcome.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html) European Language Portfolio, Modern Languages División, Council of Europe, Languages División, Council of Europe.
- <http://www.es.calameo.com>: se crea una cuenta para usar Calameo la aplicación que permite gestionar, organizar, compartir y publicar las informaciones.
- <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> - Instituto Cervantes. MCER en español Versión en línea del MCER en español.
- <http://www.etwinning.net/es/pub/index.htm> - La comunidad de centros escolares de Europa, donde podremos iniciar un hermanamiento electrónico.
- <http://www.gloster.com> - para crear carteles publicitarios

- [http://www.infodrogas.gub.uy/html/material-educativo/20090601\\_el\\_reto\\_de\\_la\\_libertad.htm](http://www.infodrogas.gub.uy/html/material-educativo/20090601_el_reto_de_la_libertad.htm)  
- para descargar el audiovisual “El Reto de la Libertad y de la Solidaridad” y la guía.
- <http://padlet.com> - para crear carteles publicitarios
- Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas – una herramienta de reflexión para la formación de profesores -  
<http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE>
- Tablero electrónico: [www.linoit.com](http://www.linoit.com)

## MANOS A LA OBRA, PRAGMATICANDO....

**Natalia Bernardo Vila**  
**Lectora de Lengua Española - Università degli Studi di Bari- Aldo Moro**  
**Nbv777@hotmail.com**



*Natalia Bernardo Vila, Licenciada en Filología en la Universidad de Vigo (España) en el año 2000. Después de dos años en Francia como Auxiliar de Conversación, su primera experiencia en el mundo E/LE, vuelve a España y obtiene en 2005 el título universitario de Maestra en lengua extranjera; ese mismo año se muda a Italia, país en el que ejerce como lectora y profesora de E/LE en la Universidad y en centros de Enseñanza Secundaria, ha colaborado, además, con diferentes proyectos europeos de Enseñanza de la Lengua Española. Compagina su trabajo con el estudio, obteniendo en 2009 un Máster en Formación de profesores de E/LE con Funiber y participando en Congresos y Encuentros para la promoción y estudio de la Lengua Española. Actualmente cursa su segundo año de Doctorado en Lingüística Aplicada en la Universidad de Vigo. Además, forma parte del Comité científico de la revista Ogigia.*

### Resumen

En este artículo, se presentará el proyecto “Manos a la obra, pragmaticando...”. En el primer apartado se definirá el contexto de enseñanza-aprendizaje de los Trabajos por Proyectos y el perfil del alumno para el cual ha sido creado. A continuación, se desarrollará cada una de las etapas que lo conforman teniendo en cuenta los criterios formulados por R. Ribé, N. Vidal, D. Fried-Booth, M. Legutke y H. Thomas para los trabajos por proyectos. Finalmente se expondrán las conclusiones de esta propuesta.

El proyecto consiste en una propuesta didáctica para llevar al aula la competencia pragmática de un modo innovador, estimulando al alumno a actuar de modo autónomo cuando se encuentre en un contexto real.

### Palabras clave

Trabajo por proyectos, Tareas, Pragmática, Interacción Oral, E/LE





## MANOS A LA OBRA, PRAGMATICANDO...

### FICHA DE LA ACTIVIDAD

#### Objetivos:

- a. Utilizar lo aprendido de modo funcional.
- b. Autoevaluarse al final de un proceso y observar sus necesidades, progresos y carencias.
- c. Desarrollar las competencias comunicativa y pragmática.
- d. Asumir un papel más activo dentro del proceso de Enseñanza- Aprendizaje.

**Nivel específico recomendado:** Aplicable al nivel B2 del MCER

**Tiempo:** 90 minutos (durante 5 sesiones, a lo largo de un semestre lectivo)

**Materiales:** Ordenador con vídeo y audio.

**Dinámica:** Parejas / grupos /individual

## INTRODUCCIÓN

“Las tareas solas no garantizan la realización de una clase comunicativa. Lo que se precisa es... un marco más grande de proyectos en los cuales pueden desplegar su potencial inherente para el aprendizaje mediante la comunicación” (M. Legutke y H. Thomas, 1991).

El trabajo por proyectos<sup>1</sup> es un tipo de propuesta didáctica<sup>2</sup>, para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrada en la realización de tareas y microtareas con objetivos y contenidos variados sobre un tema específico; la base de dicho enfoque<sup>3</sup> es que el aprendizaje se realice a través de un proceso compartido de negociación entre los participantes en el que estos sean capaces de evaluar lo que están realizando y así mismos, es decir, autoevaluarse.

Esta tipología de propuesta didáctica ha tenido mucho éxito en la Enseñanza-Aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que acerca al alumno a la cotidianidad de la lengua a través de un proceso de aproximación y descubrimiento por sí mismo, es él el protagonista junto a sus compañeros de la creación de un proyecto que le será útil para comunicar en las futuras situaciones reales que se den en dicha lengua; esto, unido a la búsqueda de una meta común hace que se involucre en mayor grado en las diferentes tareas y se responsabilice, creando un mayor estímulo por parte de los aprendientes.

En este artículo, se presentará el proyecto “*Manos a la obra, pragmaticando...*”. En el primer apartado se definirá el contexto de enseñanza-aprendizaje y el perfil del alumno para el cual ha sido creado. A continuación, se desarrollará cada una de las etapas que lo conforman teniendo en cuenta los criterios formulados por R. Ribé, N. Vidal, D. Fried-Booth, M. Legutke y H. Thomas para los trabajos por proyectos. Finalmente se expondrán las conclusiones de esta propuesta.

## EL TRABAJO POR PROYECTOS

El trabajo por proyectos se fundamenta en una propuesta de enseñanza-aprendizaje que examina ciertas intenciones educativas a través de un conjunto de actuaciones de grupo, interacciones y recursos orientados a la resolución de un problema planteado. Con este tipo de propuesta de Enseñanza/Aprendizaje se intenta aportar nuevas ópticas<sup>4</sup> a la formación del

---

<sup>1</sup> Se puntualiza a nivel definitorio la terminología básica del trabajo por proyectos, en primer lugar se define el término *proyectos* como unidades de trabajo a largo plazo y los caracteriza el hecho de que una parte importante de trabajo se realiza fuera del aula; a continuación, *unidades de trabajo*, que tienden a ser propuestas a corto plazo que tienen lugar exclusivamente dentro del aula y, por último, *tareas*, una de las definiciones más amplias que se contemplan es la de M. Burden y R. L. Williams que se refieren a tarea como “cualquier cosa que los alumnos tienen que hacer (o deciden hacer) en el aula de idiomas para continuar el proceso de aprendizaje de una lengua”.

<sup>2</sup> El Enfoque por Tareas o Proyectos no se trata de un método, sino de un tipo de propuesta innovadora dentro de la Enseñanza comunicativa de la L2.

<sup>3</sup> “... el enfoque es el conjunto de ideas y principios que constituyen el modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje...”

<sup>4</sup> Por ejemplo, el ser capaz de negociar con sus compañeros para llegar a la resolución de un problema; ya que el confrontarse con los demás se podrá extrapolar a la cotidianidad del aprendiente y este lo podría poner en práctica en situaciones de comunicación reales.

pensamiento lógico del aprendiente a través de la resolución de problemas concretos. En esta propuesta se promueve, en concreto, el desarrollo de la competencia pragmática, además se refuerza la exploración lógica y sistemática del entorno social y cultural de la L2, se ayuda a interpretar la realidad y se orienta a resolver problemas que tienen que ver con ella, en nuestro caso en el campo socio-lingüístico, pragmático y cultural.

Algunos de los aspectos que el trabajo por proyectos pretende mejorar se podrían resumir con las siguientes afirmaciones: da lugar a un aprendizaje significativo cuyo protagonista es el alumnado; favorece la resolución de problemas de forma grupal; ayuda a construir saberes desde la conexión teoría-práctica; promueve el contacto con la realidad socioeducativa; fomenta la armonización de la formación, investigación y proyección social del trabajo educativo.

## **CONTEXTO DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE**

A lo largo de su historia, toda sociedad proporciona a sus individuos una imagen y unos valores que se atribuyen al docente en su labor pedagógica, en la mayor parte de los casos, sin discusión. Estas representaciones varían según las épocas y la introducción de nuevas metodologías de Enseñanza. Cuando se trata del trabajo por proyectos, el papel de docente y discente sufren una alteración en la base, es decir, el aprendiente pasa a ser el eje del proceso y es él mismo quien se autoevalúa y evalúa, bajo la supervisión del docente, el proceso de Enseñanza/Aprendizaje. Esta concepción del proceso no es evidente para muchos y tanto docente como discentes caen en errores básicos; por un lado, los primeros asumiendo un papel que nos les pertenece, disminuyendo la autonomía de los aprendientes<sup>5</sup>; los segundos, recurriendo insistentemente a la supervisión excesiva del docente e infravalorando sus posibilidades como agentes autónomos.

Este tipo de propuesta didáctica pone al docente a prueba, alejándolo de la clase tradicional y de los enfoques precedentes en los que el proceso giraba en torno al docente de modo directo; sin embargo, que el aprendiente cuente con un papel central no exime al docente de su responsabilidad, sino que requiere que este sepa actuar como elemento estimulador, reta a los alumnos a habilidades de orden superior que incluyen la solución de problemas, la investigación independiente, el fijarse metas propias y la auto evaluación; todo ello para llevar cada tarea a buen fin y por consecuencia, el proyecto a su consecución final.

Con el fin de que el contexto de Enseñanza/Aprendizaje del proyecto propuesto se ajuste en la mayor medida posible a las necesidades de nuestros alumnos y a nuestra labor de docentes como guías durante todo el proceso, se tomará como base un aspecto fundamental: trabajar

---

<sup>5</sup> Por ejemplo, a través de un persistente seguimiento, que lejos de ser una guía, se convierte en una manipulación de las tareas, cada docente cree que es mejor que sus alumnos trabajen *a su modo* y en vez de orientarlos para que logren realizar las tareas ellos solos, les imponen pautas de trabajo o comportamiento frente a situaciones concretas, impidiendo que el aprendiente se exprese libremente, se equivoque o descubra otros modos de trabajar por sí mismo, que son, sin duda, tan válidos como los del propio docente; sin embargo, este en la mayor parte de los casos no llega a saberlo porque no les da la posibilidad de expresarse con libertad.

elementos que ayuden al alumno a ver el proyecto como algo auténtico, que podrían utilizar en su vida real. Para ello se tendrán en cuenta en las siguientes variables:

- Implicar al alumno, haciendo que él tome decisiones y que dirija el proyecto (en nuestro caso en concreto, pidiéndole que busque información sobre los usos y costumbres de los españoles, a través de Internet, del ente consular de Bari, de las asociaciones italo-españolas, de las entrevistas a los propios hablantes<sup>6</sup>, etc.)
- Utilizar roles y contenidos significativos nuevos para los estudiantes, que puedan reutilizar en diversas situaciones (por ejemplo, reaccionar ante la entrega de un regalo a un hablante español o entender el contenido explícito de una afirmación como: “nos vemos *a media tarde*”. Todo esto, además de los conocimientos previos de otras áreas que ya poseen de su contexto real, para solucionar los problemas que se les plantean.

El perfil de los aprendientes se ajusta a jóvenes, en concreto, 20 adultos universitarios con L1<sup>7</sup> italiano, de los cuales 8 son hombres y 12 son mujeres, procedentes de un contexto sociocultural medio y con un nivel económico medio-alto; cuentan con un nivel B2 según el MCER y realizan un viaje organizado a España, país que les atrae, lo cual crea estudiantes comprometidos y activos; no les mueve sólo el interés lingüístico, sino también el cultural y pragmático de los hablantes españoles; cuentan con un grado de comprensión alto en su L2<sup>8</sup> y les será útil familiarizarse con los aspectos socio-culturales y pragmáticos ya que algunos de los estudiantes se alojan cada año con una familia. Por otro lado, conocer la riqueza cultural cotidiana, contribuirá a que los alumnos posean una visión completa y real del país.

Concluyendo con la caracterización del contexto de Enseñanza/Aprendizaje y el enfoque seleccionado, añadir que, ambos fomentan la colaboración, que es uno de los pilares del trabajo por proyectos, ofreciendo a los estudiantes, por ejemplo, la posibilidad de reunirse dentro y fuera del aula para hacer búsquedas conjuntas de modo autónomo.

### **El proyecto: justificación teórico-práctica del proyecto**

El título del proyecto a desarrollar es “*Manos a la obra, pragmaticando...*”, entre sus objetivos principales cuenta con la práctica, a través del trabajo por proyectos, de la competencia pragmática; se estima que su duración sea semestral.

Se presenta el proyecto a través del desarrollo de sus etapas, es decir, **aproximación, desarrollo y asimilación y reflexión**, acompañadas por las posturas de diferentes autores que reflexionan sobre la enseñanza mediante el trabajo por proyectos en dichas etapas.

---

<sup>6</sup> Esto será posible ya que una parte del proyecto está prevista que se realice durante el viaje escolar a España.

<sup>7</sup> L1 o lengua materna.

<sup>8</sup> L2 o segunda lengua, lengua extranjera.

## 1. APROXIMACIÓN

Esta etapa es considerada por la mayoría de los autores como el comienzo del proyecto, es decir, en cierto modo, como una negociación y fase previa de toma de decisiones e intercambio de necesidades.

Son varias las posturas de los diferentes autores con respecto a estas tres etapas, las fases clave implicadas en el establecimiento del trabajo por proyectos según D. Fried Booth (1986:6) son: la Planificación en el aula, la Realización del proyecto y la Corrección y supervisión del trabajo. Por lo que respecta a esta primera etapa de Aproximación le correspondería la fase de Planificación en el aula, que consiste en la discusión por parte del profesor y los aprendientes sobre el contenido y alcance del proyecto, la predicción de las necesidades lingüísticas específicas y las ideas para reunir el material necesario a través de entrevistas proyectadas, visitas, panfletos, folletos, ilustraciones, etc.

Dicha fase aplicada a nuestro proyecto, se desarrollaría de la siguiente manera:

Se dividirá a los alumnos en grupos, asignándoles a cada uno un aspecto pragmático o socio-cultural para que centren su búsqueda, dentro de estos se crearán subgrupos que se especialicen en temas de su interés, como por ejemplo: gestos, rituales de pago, horarios, comportamiento en las fiestas, etc.

Por otro lado, se marcarán ciertos puntos a nivel lingüístico, como por ejemplo: indicar cortesía (el uso del imperativo), usar predicados realizativos (saber disculparse), reconocer las implicaturas (Pepe es un *demonio*), aprender a gestionar el turno de palabra, etc.

En cuanto a las fuentes para conseguir información pertinente y variada, se guiará a los alumnos para que comiencen su búsqueda consultando a estudiantes españoles que participan en el programa Erasmus, en la Embajada de España, el Consulado de Bari, en foros o en las diferentes oficinas de cultura y turismo y en Internet (tomando contacto con sus futuras familias de acogida en España, o con hablantes a través de los foros o chats, etc.), entre otras.

A su vez, otra de las posturas conocidas es la de R. Ribé y N. Vidal que fragmentan las etapas del proyecto en diez pasos básicos, en ellos se le da importancia a factores afectivos, tales como crear la atmósfera adecuada o estimular el interés de los alumnos por el trabajo por proyectos. Al mismo tiempo que se resalta el valor que se da a que los aprendientes estén completamente implicados en el tema del proyecto. Los pasos que corresponderían a esta etapa, son los siguientes:

- Crear una buena atmósfera en el aula:
  - a) Ver un vídeo con imágenes significativas sobre la competencia pragmática:  
<http://www.youtube.com/watch?v=tprL9NEYICc>
  - b) Hacer una lluvia de ideas sobre diferencias en los usos y costumbres que hayan encontrado en sus anteriores viajes a España.

- Captar el interés del alumno:
  - a. Ofrecer una visión sociocultural que ayude a conocer, comprender, interpretar e interiorizar valores socioculturales de los españoles.
  - b. Presentar algunas diferencias curiosas (gestos diferentes, kinésica de las presentaciones, etc.)
  - c. Hacer referencia a términos con implicaturas (nuevo vocabulario, tipo en la frase, “este chico es un *demonio*”) o modos de expresar la formalidad, por ejemplo, el uso contrastivo de los títulos en español e italiano.
  
- Seleccionar el tema:
  - a. Aprender a reconocer y a usar aspectos relacionados con la competencia sociocultural y pragmática de los españoles, por ejemplo, los rituales de pago.
  
- Crear un esbozo general del proyecto:
  - a. Delimitar los objetivos que se persiguen en el desarrollo del trabajo.
  - b. Especificar los recursos necesarios para el cumplimiento de las tareas.

M. LEGUTKE y H. THOMAS, con su *Planificación hacia atrás o retroactiva*, se basan en el principio de que se parte de una *tarea meta*, y el resto de las tareas previas, surgen de la necesidad de llegar a ésta.

Plantearemos como tarea meta en nuestro trabajo la creación de un Trivial con preguntas sobre cultura, costumbres, conocimientos y curiosidades de la sociedad española. Para ello, los alumnos deberán realizar la siguiente planificación retroactiva: elaboración de la estructura de la misma, elección de las secciones temáticas, selección de las fuentes de proveniencia del material de trabajo y su posterior análisis, entre otros.

Para M. Legutke y H. Thomas, la autonomía y el estado afectivo son dos aspectos clave dentro de la noción de trabajo por proyectos, sin olvidar que es un proceso compartido de negociación entre los participantes ya que permite tanto al aprendiente individual como al grupo tomar decisiones autónomas dentro de un marco común de objetivos y procedimientos.

Las coincidencias entre el Proyecto de M. Legutke y H. Thomas y los modelos propuestos por D. Fried-Booth y R. Ribé y N. Vidal, son evidentes como mencionan los autores, es decir, todos abogan por: una apertura, una orientación temática, una investigación y preparación de datos, una presentación y una evaluación:

“La forma de secuenciar es una característica identificadora de proyectos...La estructura diferirá ligeramente de acuerdo con las situaciones individuales de aprendizaje, pero la mayor parte de los

ejemplos parecen reconocer la necesidad de ir hacia un trabajo por proyectos fiel a sus principios. (1991:169)”

## 2. DESARROLLO

Esta segunda etapa es la realización o esbozo general del proyecto a partir de pequeñas tareas en relación con el tema.

D. Fried Booth la denomina *Realización del proyecto*, en ella los alumnos pasan a hacer cualquiera de las tareas que hayan planificado. Es importante recordar que en esta fase estarán empleando las destrezas de un modo integrado: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral, principalmente. Durante esta etapa se profundizarían los contenidos a través de diversos tipos de tareas que podrían incluir entrevistas, grabaciones, recolección del material visual e impreso, etc.; por ejemplo, para la comprensión lectora, la expresión escrita y la comprensión y expresión oral realizarán pequeñas redacciones para resumir lo que han encontrado en el material suministrado por diversas instituciones o en Internet, de modo tal que cuando efectúen una puesta en común en el aula, sus compañeros escuchen lo datos pertinentes. Además de estas cuatro, se dará especial interés a la interacción oral, presente durante todo el proyecto entre todos los participantes en el proyecto.

Según D. Fried Booth, este tipo de trabajos incluyen lo que el clasifica como: tareas intermedias y proyectos a gran escala. Veamos a qué se refiere con ejemplos atinentes para nuestra propuesta.

### Tareas intermedias:

- Ver un vídeos en los que se introducen de modo divertido temas de pragmática y cultura:  
<http://www.youtube.com/watch?v=I6aeH2Rd5MA>
- Buscar direcciones, teléfonos, correos electrónicos, horarios de atención, etc. relacionados con los organismos que suministrarán información para el trabajo.
- Preparar entrevistas teniendo en cuenta las personas a las que están dirigidas, el temario y la organización, los exponentes lingüísticos, etc. que se emplearán en las mismas.
- Realizar fichas con los gestos más recurrentes entre los españoles.
- Confeccionar un recorrido temático sobre cada uno de los aspectos que se han decidido desarrollar.
- Seleccionar un aspecto cultural peculiar y escribir sobre él.
- Realizar un vídeo con ejemplos de fenómenos que hacen referencia a la competencia pragmática, por grupos, teniendo en cuenta el humor de los vídeos visionados.

- Organizar un día dedicado a celebrar alguna de las fiestas típicas españolas, con sus costumbres.

Proyectos a gran escala:

- Acudir a una asociación italo-española en su país para pedir información.
- Entrevistar a personas relacionadas con los diferentes aspectos del proyecto.
- Organizar un encuentro con jóvenes estudiantes del programa Erasmus residentes en su país a fin de aproximarse a su idiosincrasia.
- Asistir a una clase de pragmática en una universidad española.

R. Ribé y N. Vidal, como decíamos, fragmentan las etapas en diez pasos básicos, de los cuales los siguientes se aplicarían en este estadio.

- Realizar la investigación básica sobre el tema:
  - a. Seleccionar los temas centrales de cada aspecto a desarrollar.
  - b. Preparar el vocabulario básico relacionado con el tema.
- Informar a la clase:
  - a. Funciones gramaticales a usar.
  - b. Características del modo de trabajo a implementar: cooperativo, solidario y respetuoso.
- Procesar la retroalimentación o "feedback":
  - a. Intercambiar opiniones, sugerencias, datos y comentarios productivos que contribuyan a crear un proceso de aprendizaje dinámico y más enriquecedor.
- Preparar el proyecto:
  - a. Elaborar, a partir de la información obtenida, un material variado y completo alusivo al proyecto cumpliendo los objetivos seleccionados.

Según R. Ribé Y N. Vidal, las tareas que participan en los trabajos por proyectos son las de segunda y tercera generación<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> **Las tareas de segunda generación** requieren que el alumno manipule la lengua, además de usar las actividades cognitivas generales mientras trabaja con la información. Se centran ante todo en el contenido, el procedimiento y la lengua. Suponen un reto mental para el aprendiente en estas áreas y aspiran a desarrollar no sólo las destrezas lingüísticas, sino también las estrategias cognitivas generales relacionadas con el manejo y la organización de información. La lengua se convierte en el vehículo para llevar a término un fragmento real de trabajo. Esto implica el uso no de una, sino de una serie de



Tarea de segunda generación: El objetivo de esta tarea es buscar y analizar información sobre las actitudes y peculiaridades de comportamiento de los españoles con respecto a los italianos.

1. Los alumnos deciden:

- qué necesitan saber;
- cómo obtener esa información (entrevista, cuestionarios, foros, chats, etc.)
- dónde obtenerla (asociaciones culturales, sitios en Internet, familia de acogida, etc.)
- a quién recurrir para obtenerla (acompañadores turísticos, oriundos de la zona, gente que ha visitado el lugar; etc.)
- el tipo de cuestionarios /entrevistas que quieren elaborar;
- la lengua que necesitan para llevar a cabo las entrevistas.

2. Los estudiantes llevan a cabo la búsqueda, transcriben las entrevistas y comparten la información.

3. Los aprendientes seleccionan los datos relevantes, deciden un formato para su presentación.

4. Los alumnos hacen un informe y lo presentan.

Tarea de tercera generación:

1. Los estudiantes y el profesor conversan sobre los aspectos sociales y culturales de la cultura hispánica para luego determinar cuáles de ellos les resultan más interesantes, de mayor importancia o más representativos de las costumbres del país.
2. Los alumnos forman grupos según los intereses comunes, gustos, preferencias y conocimientos. Identifican la información que necesitan. Llevan a cabo una búsqueda individual y en grupo relacionada con los temas seleccionados, discuten sobre los mismos

---

estructuras, funciones y conjuntos léxicos. La aproximación a la lengua se hace entonces de manera global, no secuencialmente. (R. RIBÉ y N. VIDAL, 1993:2)

**Las tareas de tercera generación** cumplen con amplios objetivos educacionales (cambio actitudinal y motivación, concienciación del aprendiente, etc.) y, de este modo, son especialmente apropiadas para el marco escolar, en el que se hace necesario aumentar la motivación para el aprendizaje de la lengua extranjera. Algunas de las características principales de las tareas de tercera generación son un alto nivel de autenticidad, globalidad e integración de contenidos, además de la implicación de todos los aspectos de la personalidad individual, experiencias y conocimientos previos; esto incluye intereses, aficiones e inquietudes de tipo artístico, musical o literario. La creatividad es generalmente el factor que une todos estos elementos. (R. RIBÉ y N. VIDAL, 1993:3)

e informan al resto de la clase. Deciden las diferentes maneras de vehicular toda su investigación y de presentar el producto final.

3. Los alumnos presentan el tema y evalúan la actividad.

Siguiendo a M. Legutke y H. Thomas, en su *Planificación hacia atrás o retroactiva*, dentro de esta segunda etapa los alumnos trabajarán en las diferentes secciones que han creado para la tarea meta, algunas de éstas serán las siguientes:

Sección Lingüística: Un grupo se encargará de redactar preguntas sobre los dichos, refranes, expresiones y sus significados. Además, de las implicaturas de ciertas palabras en diferentes contextos (“Pepe es un *demonio*”: listo, travieso, malo, son implicaturas que todos los nativos conocen o reconocen bajo este enunciado), la semántica no puede a justificar las implicaturas de esta frase, la pragmática sí.)

Sección de horario: Este grupo se ocupará de informarse sobre qué se considera un retraso, cuándo se avisa a una persona que te espera, qué justificaciones son las más usuales como válidas para un español. Por otro lado, se informarán sobre las diferentes partes del día, cuándo se considera el mediodía, si alguien te dice: *nos vemos a mediodía/ a la hora de comer*, ¿a qué hora se refiere?, los horarios de llamada a una casa ajena o qué se considera madrugar, entre otros.

Sección histórico- cultural. Un grupo de estudiantes trabajará sobre las celebraciones populares y caseras; en las primeras se mencionarán los hechos sociales, culturales o literarios más importantes y su origen, sus canciones, romerías, fiestas patronales o nacionales; en las segundas, aspectos cotidianos como cómo se celebra un cumpleaños, cuáles suelen ser los preparativos, cómo se comporta un anfitrión, cuándo se debe abrir un regalo, qué debería decir cuando recibe un regalo (por ejemplo, un español cuando regala algo disminuye su valor) o por ejemplo qué expresiones se usan para felicitar, dar el pésame, entre otros.

Sección vida social: ¿cómo se divierten los jóvenes? (por ejemplo, ¿qué es el botellón?); ¿cómo se relacionan los jóvenes entre ellos? Pautas de comportamiento en una pandilla (con cuántos besos se saludan). Por otro lado, también se podría indagar en los lugares más frecuentes de reunión, en los ritos para pagar, en cómo se toma un café a la española y cómo se toma a la italiana.

Sección saludos: ¿Cómo se saludan las personas? Uso de tú y usted. ¿Qué significa “¡Qué descanses!” y cuándo se utiliza. Por otro lado, la kinésica del saludo, la secuencia de besos en Italia y en España, a quién se saluda en cada país con un apretón de manos.

Sección gestual: gestos españoles que no existen para un hablante italiano y su significado, gestos italianos que un español podría interpretar mal (ya sea porque no existen, porque existen con otros significados o porque los españoles los han interpretado mal y los usan de modo incorrecto) y podrían dar lugar a malentendidos.

#### 4. ASIMILACIÓN y REFLEXIÓN

En esta última etapa del proyecto, los alumnos, después de haber profundizado en el tema, harán las valoraciones conjuntas del proyecto.

D. Fried Booth llama a esta fase: *Corrección y supervisión del trabajo*: se basa en un intercambio entre los alumnos y el profesor de lo obtenido a través de las tareas. El profesor, ejercerá de mediador, entre sus alumnos. Estos, por su parte, tendrán que ser críticos para analizar su trabajo y deberán realizar comentarios constructivos con respecto a las labores de sus compañeros.

Esta etapa se llevará a la práctica del aula a través del uso de correcciones bilaterales, intercambiando y analizando la información entre alumnos o incluso entre grupos, con una posterior puesta en común conjunta, en la que se dará espacio a la discusión y será de gran importancia la retroalimentación; el docente adquiere su papel de orientador y les ayuda a reflexionar y a asimilar los contenidos tratados. De este modo se estimulará a que los alumnos interactúen y negocien con sus compañeros, reflexionen sobre sus ideas y las que aportan sus compañeros, fomenten entre ellos un espíritu crítico durante todo el trabajo, pero especialmente en su auto supervisión y autoevaluación.

Los últimos pasos de la división de R. Ribé y N. Vidal, corresponderían a esta etapa: -  
Presentar el proyecto:

- a. Exponer, de acuerdo con el formato elegido por los alumnos, el proyecto.
- b. Corroborar las acciones lingüísticas comprometidas en la actividad.

- Evaluar el proyecto:

- a. Apreciar los conocimientos adquiridos.
- b. Revisar los nuevos aspectos gramaticales relacionados con las destrezas lingüísticas.
- c. Valorar cómo ha sido el comportamiento de los alumnos en cuanto a la dinámica, cooperación y respeto en el trabajo en general.

Por último, según *la planificación hacia atrás o retroactiva* de M. Legutke y H. Thomas, dentro de esta tercera etapa, se pondrán en común todas las secciones creadas por los alumnos para discutir las, organizarlas y crear las fichas del Trivial. Es muy importante en esta etapa dar un buen feedback a nuestros alumnos.

## CONCLUSIÓN

El trabajo por proyectos es un enfoque que surge en las últimas décadas como evolución y consolidación de los enfoques comunicativos. En él se da un mayor espacio para la intervención y decisión de los alumnos en el desarrollo y contenido de las actividades. Como se ha expuesto durante el proyecto y según la opinión de la mayoría de los autores, en las fases iniciales del proyecto se crea una aproximación, en la que hay un intercambio de opiniones entre alumnos y profesor para definir el tema del proyecto. En dicha interacción queda clara la importancia de los focos de interés de los estudiantes que afectarán a su motivación, ayudarán a asimilar mejor los contenidos y contribuirán a que expresen su opinión personal.

Varios son los aspectos, que se aprecian en el desarrollo del proyecto con respecto a las tareas. Estas crean un contexto para adquirir el significado de las formas lingüísticas (en nuestro caso en particular, será más fácil aprender, por ejemplo, ciertas implicaturas de términos); dan lugar a la cooperación e interacción (para decidir qué incluir dentro de cada sección); facilitan las dinámicas de trabajo combinadas, tanto individuales, en parejas o grupales y, por último, las soluciones que resultan de las mismas son de contenido y resultado abierto, por lo cual el alumno aprende a valorar sus propias reflexiones.

La gran variedad de materiales y de tareas propuestas, con todo lo que el desarrollo de las mismas conlleva (comprensión de textos, intercambio de informaciones, observación y práctica de componentes lingüísticos, evaluación, etc.) da lugar a un uso completo de todas las destrezas de modo integrado, como destacaba D. Fried Booth, y a hacer al alumno participe y consciente de su propio proceso de aprendizaje.

Por lo que respecta a las críticas con respeto a la clasificación de D. Fried Booth, hay que resaltar dos aspectos relevantes en la segunda etapa. Por un lado, cuando se habla de hacer “cualquiera de las tareas”, en realidad, se debería hablar de la importancia de una etapa en la que el aprendiente necesita un mayor orientación; la secuenciación de tareas es algo muy importante y el profesor, dada su experiencia, debería encauzar hacia un orden lógico la realización de las mismas, dando prioridad a una aproximación gradual a la dificultad. Por otro lado, se mencionan cuatro destrezas, cuando se sabe que las tendencias actuales son pensar en cinco o más, llamando a esta quinta, interacción oral que, en el trabajo por proyectos, por motivos evidentes es un elemento principal, porque en él se da el aprendizaje por cooperación y para cooperar es imprescindible interactuar.

Dicho proyecto resulta exitoso ya que los aprendientes utilizan parte del tiempo de su viaje a España para reflexionar junto a nativos españoles sobre sus costumbres y usos, es decir, usan la lengua para un fin real, al mismo tiempo que enriquecen el conocimiento cultural de su L2 y aprenden a valorar y respetar otras costumbres.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- CACCIAMANI, S. (2002): Psicología para la Enseñanza, Edición Le Bussole, Italia.
- FERNÁNDEZ, S. (2001): Tareas y Proyectos en la clase de lengua, Edinumen, Madrid.
- FRIED-BOOTH, D (1986): Project Work, Oxford University Press, Oxford.
- FUNIBER, Asignatura Proyectos y Tareas, pp. 1-104.
- GIOVANNINI, A. (2007): El profesor en acción, Edelsa Grupo Discalia, S.A., Madrid.
- LEGUTKE, M. Y THOMAS, H. (1991): Process and Experience in the Language Classroom, Longman, Essex.
- LIGORIO, B. (2003): Cómo enseñar, cómo aprender, Edición Le Bussole, Italia.
- RIBÉ, R. Y Vidal, N. (1995): La enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria, Longman, Madrid, capítulo 8.
- RIBÉ, R. Y Vidal, N. (1993): Project Work Step by Step, Heinemann, Oxford.

## ARTE EN LETRA

**Celia Díez Huertas y M<sup>a</sup> Ángeles Fumadó Abad**  
**Profesoras ELE. Instituto Cervantes de Nápoles**



*Mª Ángeles Fumadó Abad es Licenciada en Filología Clásica por la Universidad de Barcelona. Toda su vida profesional la ha dedicado a la enseñanza, primero de lenguas clásicas en distintos institutos de bachillerato de Cataluña, y desde 2006 es profesora de ELE en Italia. Ha trabajado como lectora de español en la Universidad de Salerno, y las universidades l'Orientale y Suor Orsola Benincasa de Nápoles. Colabora también con el Instituto Cervantes de esta ciudad como profesora de ELE y en los cursos de formación de profesores.*



*Celia Díez Huertas es licenciada en Historia del Arte y DEA en Arte III por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido redactor jefe de la revista de fotografía EXIT y desde 2004 colabora habitualmente con medios especializados en arte contemporáneo. Actualmente codirige el espacio digital Continuum dedicado a las artes vivas ([www.continuumlivearts.com](http://www.continuumlivearts.com)) Desde 2011 es profesora colaboradora ELE en el Instituto Cervantes de Nápoles.*

### Resumen

Este proyecto parte de la idea de que las artes visuales pueden convertirse en un motor para la expresión del alumno de la clase ELE, con la misma intensidad e interés que tienen como vehículo para la comunicación en nuestra propia L1. Lo que ve, lo que cuenta y cómo lo cuenta cobra gran importancia. La vivencia del alumno ante la imagen de la obra de arte es auténtica, y se produce realmente en el aula y en ese preciso momento. Se trata de una comunicación significativa y real. La clave que proponemos para poder llevar a cabo este proyecto de colaboración entre arte y lengua se encuentra en el ámbito de la tipología textual, más concretamente en uno de los cinco prototipos textuales, la descripción, que se considera el acercamiento más fiel posible a una imagen a través de las palabras.

### Palabras clave

Cultura, Artes Visuales, Imagen, Método Cognitivo, Fines Específicos, Expresión escrita, Tipología textual, Descripción, Fichas.



## ARTE EN LETRA

### Herramientas para la descripción en el aula ELE

#### FICHA DE LA ACTIVIDAD

**Objetivos:**

- a. Utilizar las artes visuales como medio cognitivo en el aula ELE
- b. Integrar el aprendizaje lingüístico con otros contenidos curriculares
- c. Desarrollar actividades para el aula ELE con fines específicos
- d. Ofrecer al alumno un método sistemático para la redacción de textos descriptivos

**Nivel específico:** Todos (MCER)

**Tiempo:** 50' A1-A2, 90' B1-B2, 120 C1-C2

**Materiales:** fichas de trabajo propuestas en este material

## 1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

Según el MCER (Marco común europeo de referencia) toda persona que aprenda un idioma extranjero tiene que conocer también la música, la historia, las tradiciones, y, por supuesto, las artes visuales que conforman la cultura a la cual pertenece la lengua que está aprendiendo. Es por este motivo por el que la mayoría de los manuales ELE presentes actualmente en el mercado ofrecen siempre alguna referencia a las obras de arte consensuadas como representativas de la cultura hispánica a nivel mundial. Por ejemplo, en el caso concreto de la pintura española, solemos encontrar referencias a Goya, Velázquez, Picasso<sup>1</sup>...

Por necesidades pedagógicas hemos realizado últimamente una revisión de los materiales ELE que abordan contenidos relacionados con el arte y la cultura hispánicos. Ha sido precisamente este análisis el que nos ha llevado a cuestionarnos el enfoque desde el que se presentan las disciplinas artísticas, y en concreto las artes plásticas, en la enseñanza de ELE. De ahí que empezáramos a pensar en este proyecto.

Efectivamente, una revisión de la presencia de las artes plásticas en manuales de carácter general, e incluso en los pensados específicamente para trabajar temas culturales, pone claramente en evidencia que el arte se introduce bajo una única y común perspectiva. Suele presentarse a través de las imágenes del retrato de un artista, acompañada por alguna de sus obras más significativas. Junto a estas imágenes aparecen normalmente textos donde se ofrece información biográfica sobre el autor, alguna mención a la corriente estético-artística a la que pertenece, juntamente con referencias históricas sobre alguna de sus obras más significativas. De esta manera el acercamiento al arte queda relegado única y exclusivamente a una mera acumulación de datos de carácter histórico sobre la obra y/o su autor.

Presentado así, y desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, parece que el arte sirve de excusa para proponer actividades de comprensión lectora, de adquisición de léxico, o simplemente como otra manera para practicar distintas actividades de lenguaje<sup>2</sup>. En otras palabras, la obra de arte está totalmente supeditada a la práctica lingüística, convirtiéndose en un pretexto para proponer una tarea. Queda así muy lejos de convertirse en el foco de la atención del estudiante, lo que conlleva la consiguiente pérdida de las muchas posibilidades que nos proporciona la imagen como medio cognitivo para la enseñanza de una lengua.

En definitiva, en el panorama actual de los métodos para ELE es muy escaso, por no decir prácticamente nulo, el material en el que el arte es el medio directo a través del cual se trabaja la lengua, y en el que, a su vez, la lengua sirve para conocer mejor la obra de arte. Nuestro reto como docentes de ELE es presentar estas dos disciplinas, el arte y la lengua, de manera equitativa y entrelazada, valorizando las capacidades didácticas de ambas para crear una sinergia interdisciplinaria que beneficie al estudiante en un recorrido amplio de aprendizaje.

---

<sup>1</sup> El conocimiento por parte del estudiante de Velázquez y Picasso está especificado concretamente en el Plan curricular del Instituto Cervantes para el nivel A1-A2. Cfr.: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/10\\_referentes\\_culturales\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm)

<sup>2</sup> Se suele utilizar la biografía de los artistas, por ejemplo, como presentación o práctica de los usos de los tiempos del pasado.



## 2. ARTE EN LETRA: NUESTRA PROPUESTA

Este proyecto parte de la idea de que las artes visuales pueden convertirse en un motor para la expresión del alumno de la clase ELE, con la misma intensidad e interés que tienen como vehículo para la comunicación en nuestra propia L1. A todos nos ha ocurrido que, como espectadores, nos hemos encontrado muchas veces, después de acudir a un espectáculo, visitar un museo, o ver una película, contando nuestra experiencia a alguien, describiendo lo que hemos visto, si nos ha gustado o simplemente qué hemos sentido mientras estábamos delante de esa obra. Pues bien, ese es el *input* que recogemos en este proyecto para trasladarlo al aula ELE. La experiencia del que mira, del espectador, convierte en este caso al alumno en protagonista de la acción: mirar, observar y comunicar. Lo que ve, lo que cuenta y cómo lo cuenta, cobra para él una gran importancia. Justo por esto, nos gustaría subrayar que las actividades propuestas en *Arte en letra* pretenden ir más allá del establecido juego de roles en el aula: en este caso la vivencia del alumno ante la imagen de la obra de arte es auténtica, y se produce realmente en el aula y en ese preciso momento. Se trata de una comunicación significativa y real.

Una de las posibles claves para poder llevar a cabo una propuesta de colaboración entre arte y lengua se encuentra en el ámbito del análisis del discurso, más concretamente en la descripción. La descripción es uno de los cinco prototipos textuales, y se considera que es el acercamiento más fiel posible a una imagen a través de las palabras. Por eso, se dice de ella que se trata de “la pintura hecha con palabras”.

Como sabemos, la descripción se puede manifestar tanto en el discurso oral, como en textos escritos; y puede aparecer sola, o combinada con otras tipologías textuales, como son la narración, la argumentación, la exposición y/o el diálogo. Aunque en *Arte en letra* la descripción de las imágenes plásticas es el núcleo central de la actividad, somos conscientes de que esta suele usarse combinada con otras modalidades textuales, que en este documento aparecen escuetamente apuntadas, en espera de continuar con la investigación y el desarrollo de este proyecto en sucesivas etapas.

## 3. DESTINATARIOS

*Arte en letra* está pensado tanto para estudiantes de español como lengua extranjera que estudien arte (Bellas Artes, Turismo, Humanidades...), como para cualquier tipo de alumnado que tenga un interés particular en este ámbito, sin olvidarnos tampoco de alumnos con un perfil más general con los que se quiera practicar la tarea de descripción y a los que se les quiera dar a conocer esta disciplina cultural. En todos los casos, *Arte en letra ofrece* actividades para todos los niveles del MCER.

#### 4. MATERIAL: ESTRUCTURA Y SELECCIÓN

Proponemos una serie de imágenes para cada uno de los niveles del MCRE estructuradas de una manera versátil: las imágenes se organizan entorno a dos ejes, uno transversal de índole temático (descripción de personas, lugares, objetos y acciones), y otro vertical que pauta los niveles desde A1 hasta C2. De esta manera una misma imagen puede acompañar al estudiante en su recorrido de aprendizaje, desde un nivel inicial a uno superior, o bien, podremos disponer de una serie de imágenes variadas para un mismo nivel, como podemos ver en el siguiente esquema.



*Arte en letras* está compuesto por los siguientes elementos:

**Imágenes:** obra de arte objeto de la descripción.

**Fichas guía:** pautas para la descripción, a través de unas preguntas que guían al estudiante en la observación y el análisis de la obra.

**Herramientas para la descripción:** modelos de lengua (fórmulas para iniciar una descripción y fórmulas para expresar la opinión y el gusto), conectores textuales, y léxico específico para hablar de obras pictóricas.

**Documentos complementarios:** textos literarios, textos periodísticos, textos críticos o textos informativos que pueden añadir información sobre la obra a describir. Imágenes sobre el pintor o de otras obras del mismo artista.

## 4.1 LAS IMÁGENES

Como ya hemos apuntado, uno de los objetivos de este proyecto es acercar el arte español a los alumnos ELE, mientras que el otro es darles las herramientas para aprender a describir. Por este motivo, la tarea de la descripción se centra exclusivamente en una selección de imágenes de pintura española, en este caso de los siglos XX y XXI. Para su selección han sido determinantes dos factores, uno de carácter artístico y otro lingüístico: por un lado, la importancia histórico-artística de estas obras y de sus autores, y, por el otro, que temáticamente coincidan con los tipos de descripción que aparecen en las Macrofunciones establecidas en el apartado Géneros discursivos y productos textuales del Plan Curricular del IC<sup>3</sup>. Se trata de una descripción de persona (retrato), de un lugar (paisaje), una descripción de objetos (bodegón), y descripción de una acción.

Respondiendo, pues, a estas necesidades las obras elegidas han sido:

*Maya con delantal*, 1938. Pablo Picasso (1881-1973)

*La casa de la palmera*, 1918. Joan Miró (1893-1983)

*Vanitas Borratxa*, 1984. Miquel Barceló (1957-)

*Dichosos quien como Ulises*, 1977. Eduardo Arroyo (1937-)

Se trata de artistas de gran relevancia dentro del panorama pictórico español, algo que hemos considerado importante a la hora de neutralizar un posible debate que surgiera a partir de una valoración propiciada por el gusto personal del alumno. Las obras están totalmente aceptadas dentro de los cánones establecidos por el sistema artístico. Con esto queremos dejar claro que no queremos fomentar un debate sobre la belleza o relevancia de estas obras, sino que será sólo y exclusivamente el punto de vista y el gusto de cada estudiante la clave del acercamiento y, posterior juicio, sobre ellas.

## 4.2. FICHAS GUÍA

Todas las fichas guía presentan una misma estructura con los siguientes apartados, encabezados por una serie de preguntas realizadas en primera persona del singular:

**(Contextualización)**

**¿Qué veo?**

**¿Qué imagino?**

---

<sup>3</sup> El Plan Curricular establece en el apartado Géneros discursivos y productos textuales, las siguientes macrofunciones: macrofunción descriptiva (persona, objeto, lugares); macrofunción narrativa; macrofunción expositiva; macrofunción argumentativa.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/07\\_generos\\_discursivos\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm)

**¿Qué siento?**

**¿Me gusta? ¿Por qué?<sup>4</sup>**

**¿Qué título le pongo?**

La contextualización consta de una serie breve de preguntas que guardan relación con la imagen. Se trata de crear una situación en el aula que active los conocimientos lingüísticos previos del estudiante y que lo sitúe en el ámbito temático del cuadro. Este es el único apartado en el que correspondería al profesor tener un papel más activo. Por eso, no se formula con ninguna pregunta.

El apartado **¿Qué veo?** suele presentar una serie de diez preguntas focalizadas en la imagen. Se trata de la descripción formal del cuadro siguiendo un orden lógico: figura principal, fondo, colores, tamaños, perspectiva, etc. Pretende ser una descripción lo más detallada, y exhaustiva posible (los límites serán los que imponga el nivel de lengua).

En **¿Qué imagino?** proponemos, en cambio, otra serie de preguntas en igual número que en el apartado anterior, que en este caso invitan al alumno a suponer una serie de datos, ideas, situaciones, no explícitas, pero posibles, a partir de la imagen. A diferencia del apartado anterior, se guía al estudiante hacia una descripción subjetiva.

La sección **¿Qué siento?** invita al espectador a ser partícipe de la imagen y a recuperar vivencias personales que lo conecten con ella.

El bloque **¿Me gusta? ¿Por qué?** pide la opinión del estudiante sobre la obra. Recordemos que esta opinión está en principio libre de prejuicios porque el estudiante todavía no sabe quién es el autor de la obra. Su opinión se basa en la observación atenta de la imagen y en la descripción que ha llevado a cabo.

Las fichas terminan con una propuesta de **título** por parte del alumno, que puede estar justificada por los elementos descritos de manera objetiva o por alguna sensación o recuerdo que le hayan surgido gracias a su observación.

### **4.3 HERRAMIENTAS PARA LA DESCRIPCIÓN**

Herramientas para la descripción ofrece una serie de instrumentos para ayudar al alumno en el momento de empezar a redactar el texto escrito. Es aconsejable tenerlas a mano, o revisarlas, justo antes del momento de empezar a describir.

---

<sup>4</sup>La pregunta introductoria a los apartados en los que se pregunta sobre si la obra gusta o no, y sobre la propuesta de título cambian la manera en que se formulan dependiendo del nivel.

En primer lugar, encontramos una serie de modelos de lengua adaptados a cada nivel con fórmulas que puede utilizar el estudiante para iniciar la descripción de una obra de arte, desde las más sencillas, adecuadas para un nivel A1, tipo *Aquí/En el cuadro hay*, pasando por *El pintor ha dibujado* o *El pintor nos muestra* para un B1, o *Lo que llama la atención de este lienzo*, una posibilidad apropiada para un nivel superior.

Luego presentamos una serie de fórmulas para expresar opinión y gusto, porque aunque en este proyecto no nos proponemos entrar en la redacción de textos argumentativos, hemos observado que en la práctica en el aula, después de describir el cuadro, la mayoría de estudiantes sienten la necesidad de dar su opinión sobre la obra, como una continuación natural y real del proceso de descripción.

Los conectores textuales se ofrecen para recordar al estudiante qué palabras tiene a su disposición para dar cohesión a los textos que está a punto de escribir.

Para terminar, léxico específico tiene como objetivo presentar una serie de vocabulario que el estudiante puede necesitar para hablar de las obras pictóricas que está describiendo, puesto que en algunos casos y para algunas personas puede ser consustancial al hecho de hablar de arte utilizar el léxico específico de este ámbito. Aquí presentamos el vocabulario que puede servir para hablar del tema de un cuadro (bodegón, paisaje, retrato...), de técnicas pictóricas (óleo, acuarela, pastel...), de materiales (cuadro, lienzo, lápiz, tela...), de los elementos del cuadro (fondo, figura, escena, perspectiva...), de acciones (pintar, dibujar, esbozar...), o de estilos artísticos (expresionista, surrealista, cubista, realista...).

#### **4.4 DOCUMENTOS COMPLEMENTARIOS**

La imagen se mostrará a los alumnos sin hacer referencia al título o al autor de la obra, por eso, como cierre de la actividad, proponemos desvelar estos datos y hacer partícipes a los alumnos de la autoría, circunstancias que rodean al autor o a la obra, e importancia de ambos.

Para completar el conocimiento que los alumnos habrán adquirido directamente de la obra simplemente describiéndola guiados por las preguntas, proponemos una selección de imágenes o de textos de índole artística, informativa, literaria o periodística que, sin duda, servirán para entender y conocer mejor la imagen descrita. Los textos estarán adaptados a los niveles del MCER.

## 5. CÓMO USAR ESTE MATERIAL

Esta es la secuencia de trabajo que proponemos para el aula:

**Contextualización.** A través de unas preguntas dirigidas al estudiante se le acerca al ámbito propuesto en la imagen. No se trata de ningún modo de una contextualización que tenga que ver con datos concernientes a la obra (fechas, movimiento, características...)

**Observación visual.** Se presenta la obra sin decir quién es su autor ni cuál es su título. El alumno se limita a observar, es decir, a mirar con atención la imagen y a establecer cuál es el foco de atención más importante, definir cuál es el principal central de la imagen y darle un nombre, situarlo en su contexto y enumerar los otros posibles objetos existentes.

**Observación guiada.** Se inicia con la lectura y respuesta de las preguntas de las fichas correspondientes al nivel con el que estemos trabajando. Los alumnos responden a esas preguntas por escrito.

**Expresión escrita.** Consulta previa de las fichas de “herramientas”, si se considera necesario. Composición escrita de la descripción de la imagen a partir de las respuestas de la fase 3. Después los estudiantes pueden expresar si la obra les ha gustado o no. La actividad escrita termina con la propuesta de un título para la obra.

**Expresión oral.** Existe la opción de proponer a los alumnos una exposición oral de la imagen, y así aprovechar el trabajo realizado en los pasos anteriores para practicar otra destreza.

Finalmente se dan a conocer el autor y el título de la obra.

A continuación se puede completar la actividad con alguno de los documentos que aportan información complementaria sobre la obra o el autor.

## 6. OBSERVACIÓN GUIADA

Las fichas guía tienen la función de llevar la mirada del alumno a través de la imagen y así observar el mayor número de detalles posibles y conseguir ordenar los elementos que conforman la imagen, para facilitar así la comunicación con un posible interlocutor.

Es por ello por lo que las fichas en sí no modifican la manera de ver del alumno, sino que las preguntas se formulan solo y únicamente teniendo en cuenta su nivel lingüístico.

Para la descripción de una obra de arte, hay tres cuestiones principales que se repiten en cada una de las fichas: qué/quién, dónde y cómo. Estas tres preguntas adoptan, dependiendo del nivel ELE del estudiante, distintas formas, y, por ello, pueden repetirse en cada uno de los

niveles. Por ejemplo, para la obra *Vanitas borratxa* de Miquel Barceló, la pregunta “qué” para A1 está formulada *¿Qué objetos hay en esta imagen?*, mientras que para B1 tenemos *¿Qué objetos se encuentran en esta imagen?* Otro ejemplo, lo encontramos en la descripción física de *Maya con delantal* de Picasso. Para A1 la pregunta es *¿Cómo tiene los ojos? ¿Y la nariz? ¿Y la boca?*, para B1 *¿Cómo es la cara de la niña?*, y para C1 *¿Cómo son las facciones del rostro de la niña?*

Hemos tenido en cuenta también que hay conceptos que solo se pueden expresar en los niveles superiores de lengua, aunque el alumno en su L1 sea capaz de analizar la obra a un nivel superior. Por ejemplo, en la descripción de *La casa de la palmera* de Joan Miró, está claro que un alumno de A1 se limitará a hablar de colores, formas básicas y a localizar los objetos mediante las preposiciones más sencillas. En cambio, un estudiante avanzado podrá utilizar léxico mucho especializado y hablar de goteras, grietas, reformas...

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Morales, M<sup>a</sup> Carmen (2007), “La pintura en el aula de L2. Teoría y práctica” - [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0115.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0115.pdf)
- De Diego, Estrella (2004), “Guía Caja Madrid para el arte ahora mismo”, Obra Social Caja Madrid, Madrid
- Goldstein, Ben (2013), “El uso de imágenes como recurso didáctico”, Edinumen, Madrid
- Sánchez Benítez, Gema (2009), “El uso de la imágenes en la clase e/le para el desarrollo de la expresión oral y escrita”, Marcoele - [http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez\\_imagenes.pdf](http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf)
- Yanguas Santos; Luis (2009), “El texto descriptivo en el aula de ELE: de la teoría a su presencia en el MCER y en el PCIC” - [http://marcoele.com/descargas/8/lyanguas\\_textodescriptivo.pdf](http://marcoele.com/descargas/8/lyanguas_textodescriptivo.pdf)

## Webs

- [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/) - Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español:
- [http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso1/t3/teoria\\_1.htm](http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso1/t3/teoria_1.htm) - Proyecto Cíceros: Materiales de apoyo al área de Lengua y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Ministerio de Educación de España.



## ANEXOS

### Contextualización

- ¿Cómo eras tú cuando eras pequeño?
- ¿Dónde vivías? ¿Con quién vivías?
- ¿Recuerdas algún juguete de tu infancia?

### ¿Qué veo?

- ¿Qué hay en el cuadro?
- ¿Dónde está?
- ¿Cómo es la niña?
- ¿Cómo tiene los ojos? ¿Y la nariz?
- ¿Cómo está la niña?
- ¿Qué lleva puesto?
- ¿De qué color es el vestido? ¿Y los zapatos?
- ¿De qué color tiene el pelo? ¿Qué más cosas hay de ese mismo color?
- ¿Qué tiene en las manos?
- ¿Hay algo no real en este cuadro?

### ¿Qué imagino?

- ¿Cómo se llama? ¿Cuántos años tiene?
- ¿Va al colegio?
- ¿Dónde vive? ¿Con quién vive?
- ¿Por qué está sola en el cuadro?
- ¿Por qué está seria?



¿Le gusta el vestido que lleva puesto?

¿Tiene otros juguetes? ¿Cuáles?

**¿Qué siento?**

¿A ti también te hacían fotos cuando eras pequeño? ¿Con quién te las hacían?

¿Te sentías cómo esta niña?

**¿Me gusta? ¿Por qué?**

**¿Qué título le pongo?**

### **Contextualización**

Cuando eras pequeño ¿tenías algún objeto o juguete preferido del que nunca te quisieras separar?

¿Conservas alguna foto con él?

**¿Qué veo?**

¿Qué hay en esta imagen?

¿Dónde está?

¿Cómo es la niña? ¿Cómo está?

¿Cómo es la cara de la niña? ¿Cómo son los ojos? ¿La boca? ¿La nariz? ¿Vemos así las caras en la realidad?

¿Por qué?

¿Hay diferencia entre cómo está dibujada la cara y el resto del cuerpo?

¿Cómo tiene la piel? ¿Y el pelo?

¿Cómo va vestida? ¿Qué tipo de vestido es? ¿Qué estampado tiene?

¿Va vestida de invierno o de verano? ¿Para salir o para quedarse en casa? ¿Cómo le queda?

¿De qué color está pintado el suelo y el fondo del cuadro?



### ¿Qué imagino?

¿Quién la ha vestido y la ha peinado esta mañana? ¿Huele bien? ¿Le han puesto colonia?

¿Cómo se porta la niña normalmente? ¿Es una niña traviesa? ¿Obedece a sus padres? ¿Es cariñosa con ellos? ¿Les da besos y abrazos?

¿Es una niña mimada? ¿Por qué?

¿Se parece a alguien de su familia?

¿El barco es un regalo? ¿Quién se lo ha hecho? ¿Se puso contenta cuando se lo dieron?

¿Se divierte con el barquito o le aburre jugar con él?

¿Qué estaba haciendo justo antes del momento que vemos en el cuadro? ¿Qué va a hacer después?

### ¿Qué siento?

La niña está muy quieta y eso es algo raro en un niño ¿no crees? ¿Cómo habrá conseguido el pintor que la niña no se mueva? ¿Tú de pequeño cuándo te estabas así de quieto?

¿Me gusta? ¿Por qué?

¿Qué título le pondría yo?

### Contextualización

¿Cómo te comportabas cuándo eras pequeño? ¿Qué dicen ahora tus padres de ti sobre cómo eras de pequeño?

¿Qué era lo que más te asustaba cuando eras niño?  
¿Y lo que te hacía más feliz? ¿Y qué era lo que más te aburría?

¿Sigues manteniendo contacto con tus amigos de la infancia?



### **¿Qué veo?**

¿Qué se ve en este cuadro?

¿Cómo es esta niña? ¿Cómo son las facciones de su rostro? ¿Cómo va peinada?

¿Qué expresión tiene? ¿Cómo mira?

¿Cuál es la posición de sus brazos? ¿Y de sus piernas?

¿Qué tipo de vestido lleva puesto? ¿Cómo son las mangas? ¿Y el cuello? ¿Y cómo es la falda? ¿Cómo lleva el dobladillo? ¿Cómo son sus zapatos?

¿En qué lugar se encuentra?

¿Qué gama de colores hay en las diferentes zonas del cuadro?

### **¿Qué imagino?**

¿Sabes cómo se llama? Puede que tenga un mote... ¿cuál podría ser?

¿Te parece una niña cariñosa? ¿Te inspira cariño?

¿Cómo trata a sus hermanos? ¿Y a sus amigos? ¿Es una niña mimada? ¿Por qué?

¿Cómo se entretiene cuando vuelve del colegio?

¿Qué le llena de felicidad? ¿Qué comida aborrece? ¿Cuál es su comida preferida?

¿Es una niña maleducada cuando está en la mesa? ¿Qué hace?

¿Le leen cuentos al irse a la cama? ¿Cuál es su preferido?

Cuando le apagan la luz por la noche, ¿le da miedo la oscuridad?

Mientras le hacían este retrato, ¿se ha sentido a gusto? ¿Le ha entrado sueño? ¿Se ha aburrido?

### **¿Qué siento?**

¿Te habría gustado que alguien te hubiera hecho un retrato cuando eras pequeño? ¿Y de mayor?

**¿Qué opinión te merece este cuadro? ¿Es de tu gusto?**

**¿Qué título le habrías puesto si hubieras sido el pintor?**



## “ROMERO Y TOMILLO EN EL CAMPO LOS PILLO” Una experiencia de AICLE en la escuela secundaria de primer grado

**Rosangela D’Ischia**  
**Profesora de Español como Lengua Extranjera**  
**Scuola Secondaria di primo grado “Giacinto Gigante” Nápoles**  
**rosangela.dischia@alice.it**



*Licenciada en Lenguas y Literaturas Extranjeras. Trabaja como profesora de Español en la secundaria de primer grado. Colabora con la Universidad Suor Orsola Benincasa (Nápoles) en la facultad de Ciencias de la Comunicación en el departamento de lengua española. En la actualidad sus intereses se centran en la didáctica del español para niños y adolescentes. Ha realizado algunos proyectos de lengua española en diversos centros escolares. Ha participado en muchos seminarios y talleres de formación de profesorado sobre la didáctica de ELE. Ha publicado algunas actividades de español para niños en revistas electrónicas especializadas.*

### **Resumen**

El trabajo presenta una serie de actividades didácticas cuya finalidad ha sido trabajar contenidos de botánica, utilizando el español como lengua vehicular. Con este aprendizaje integrado de lengua y contenido (AICLE), no solo se puede mejorar la competencia lingüística en general y la de la lengua meta, sino también diversificar las perspectivas con que se estudian los contenidos de las distintas asignaturas escolares.

Las tareas se han diseñado de acuerdo con las programaciones curriculares de lengua española y ciencias naturales de la escuela secundaria de primer grado. Gracias a este proyecto, ha sido posible también contextualizar la lengua extranjera en un ámbito específico, de manera que la comprensión y el uso de un léxico especializado favorecieran el desarrollo de competencias en ambas disciplinas.

### **Palabras clave**

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, Botánica en español, Léxico específico, Talleres de plantas aromáticas.



## “ROMERO Y TOMILLO EN EL CAMPO LOS PILLO”. Una experiencia de AICLE en la escuela secundaria de primer grado

### FICHA DE LA ACTIVIDAD

#### Objetivos:

- a. Aprender a hablar en lengua extranjera de temas relacionados con el ámbito medio ambiental.
- b. Favorecer el uso de léxico específico relacionado con las plantas.
- c. Identificar las partes de una planta.
- d. Clasificar plantas como árboles, arbustos o hierbas.
- e. Identificar las distintas plantas aromáticas.
- f. Aprender el uso de las distintas plantas aromáticas.
- g. Promover el cultivo de las plantas aromáticas más comunes.
- h. Promover la construcción de un recorrido sensorial de las plantas aromáticas más comunes.
- i. Desarrollar los valores de cuidado y respeto del medio ambiente.

**Nivel específico recomendado:** A1/A2 (MCER)

**Tiempo:** 30 horas

**Materiales:** Herramientas de jardinería /Hierbas aromáticas en macetas /Fotocopias /Cámara de vídeo/Pizarra digital/material para dibujar.

**Dinámica:** Grupos

## DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

### A. BLOQUE 0 :“Verde que te quiero verde”

#### Objetivos generales:

- Introducir al alumnado en los conocimientos básicos sobre la botánica utilizando el español como lengua vehicular.
- Favorecer la búsqueda de información en lengua italiana y española.
- Desarrollar habilidades en lengua española.
- Fomentar el uso de códigos artísticos.

#### Objetivos específicos:

- Identificar las partes de una planta.
- Clasificar plantas como árboles, arbustos, matas o hierbas.

#### Objetivos lingüísticos:

- Favorecer el uso de léxico especializado.
- Aprender a hablar en lengua extranjera de temas relacionados con el ámbito medio ambiental.

#### Destrezas:

- Comprensión escrita
- Comprensión oral
- Expresión escrita
- Expresión oral
- Gramática y vocabulario

#### Dinámica de trabajo:

- Grupos de cuatro y cinco alumnos.
- Trabajo cooperativo.

Antes de empezar las actividades del bloque introductorio vamos a dividir a los alumnos en grupos de cuatro y cinco participantes. Se les entrega una carpeta con el material necesario, y, para que se familiaricen con el tema propuesto, se le asigna a cada grupo el nombre de una hierba aromática.

**Grupo romero**  
**Grupo perejil**

**Grupo tomillo**  
**Grupo menta.**

#### **Actividades previas:**

Para acercar a los alumnos al tema de la botánica, de forma divertida, se les presenta el visionado de un corto de 1932 de Walt Disney: “Árboles y flores”.

<https://www.youtube.com/watch?v=txvPPxNVbjQ&list=PL4216F7D96DC55CBE>



Tras el visionado del corto, se llevará a cabo una lluvia de ideas proponiendo unas adivinanzas sobre el mundo vegetal, con las cuales se recogerán los conocimientos previos que poseen los alumnos y se comprobará la motivación que suscita este tema.

#### **Adivinanza 1**

*En primavera te deleito,  
en verano te refresco,  
en otoño te alimento  
y en invierno te caliente.*

**(El árbol)**

#### **Adivinanza 2**

*¿Qué es, qué no es?  
Está en el jardín,  
también en tus pies.*

**(La planta)**

#### **Adivinanza 3**

*Como cuerda yo amarro,  
como cadenas yo sujeto,  
tengo brazo y muchos dedos  
enterrados por el suelo.*

**(La raíz)**

A continuación, para que los alumnos tengan una idea clara y precisa del argumento, la profesora de ciencias les presentará el concepto de botánica a partir de la definición de una de las enciclopedias italianas más famosas.

[http://www.treccani.it/enciclopedia/botanica\\_\(Enciclopedia-dei-ragazzi\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/botanica_(Enciclopedia-dei-ragazzi)/)

#### **Actividad 1 “¿Conoces las plantas?”**

Para introducir la actividad 1 se les enseñan a los alumnos unas fichas en italiano sobre las plantas. Todos los conocimientos adquiridos en su lengua materna les servirán para llevar a cabo las tareas tanto de este bloque, como de los demás.

[http://www.maestranonella.it/download/mieimateriali/mappe\\_piante.pdf](http://www.maestranonella.it/download/mieimateriali/mappe_piante.pdf)

A continuación se les proporciona la página web del **Real Jardín Botánico de Madrid**, donde los alumnos podrán encontrar unas actividades interactivas para aprender de forma sencilla las partes de las plantas en español.

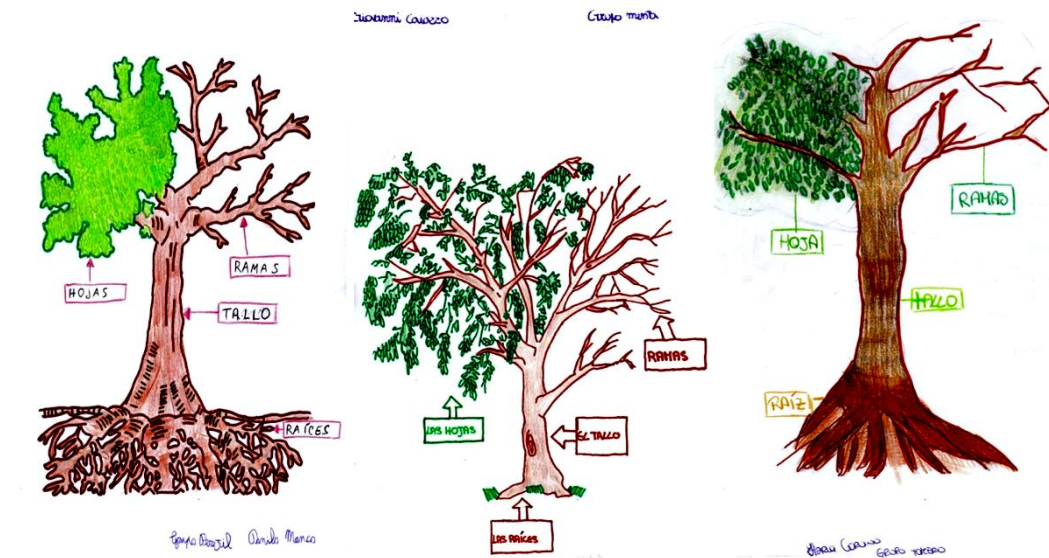
[http://museovirtual.csic.es/web\\_botanico/index.htm](http://museovirtual.csic.es/web_botanico/index.htm)

Antes de llevar a cabo las tareas presentes en la página web del Real Jardín Botánico, cada grupo tendrá que recoger en una tabla, toda la información necesaria sobre la estructura las plantas, para luego explicarlo de forma oral a los demás compañeros.

La raíz	El tallo	La hoja	La fotosíntesis

### Actividad 2 “Reconocer las partes de una planta”

Como actividad de repaso y para que los alumnos localicen en un dibujo las partes de las plantas aprendidas, se les propone dibujar un árbol en el que deberán indicar las raíces, el tallo, las ramas y las hojas.



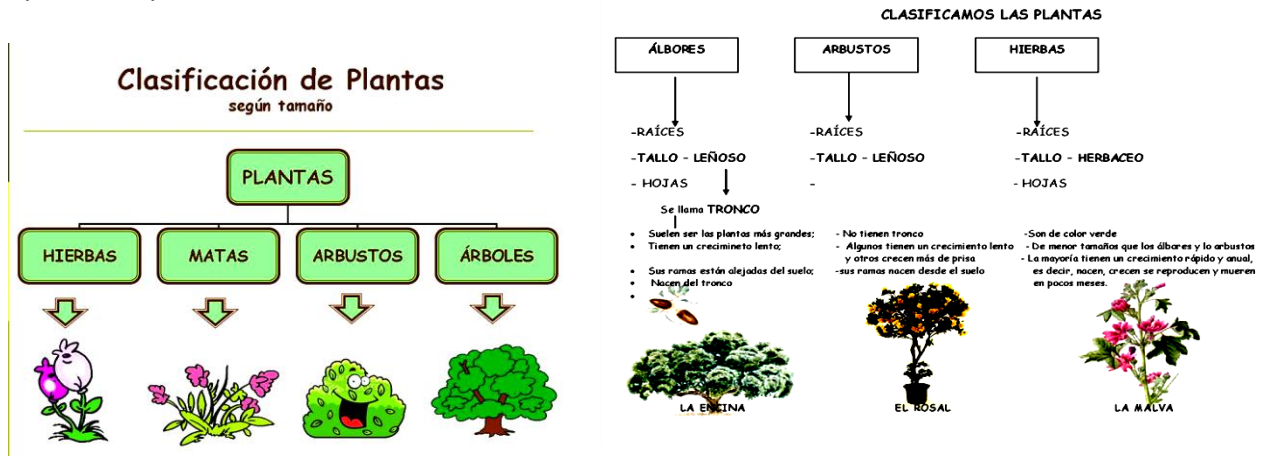
### Actividad 3 “Clasificamos las plantas”

Con esta actividad, además de consolidar los conocimientos aprendidos, se pretende introducir nuevas informaciones para que los alumnos profundicen más en el tema.

La profesora de ciencias, con la ayuda de unos soportes gráficos, explicará en italiano la diferencia entre: **árboles, arbustos, matas y hierbas.**

<http://www.slideshare.net/slidekla/piante-arbusti-erbacee>

A continuación se les entregan unas fichas sintéticas para que aprendan dicha diferenciación pero en español.



<http://profesoras2014.blogspot.it/>

<http://www.slideshare.net/miriamdejulio/tipos-de-plantas-segn-el-tamao>

Para ampliar el tema recién tratado, se les pide que completen una actividad interactiva de la editorial Anaya. Después De haber terminado la tarea, cada grupo dibujará las distintas tipologías de plantas.

<http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/TERCERO/datos/rdi/U06/01.htm>

#### Actividad 4 a “Poema de las plantas”

Se termina el bloque introductorio con un poema sobre las plantas, en el que el alumnado no solo debe destacar las partes principales de ellas, sino también las palabras relacionadas con las frutas, verduras y hortalizas.

La planta es un ser vivo  
Que debemos de cuidar.  
Tiene cuatro partes principales  
Que vamos a mencionar.

Por la raíz se alimenta la planta.  
El tallo la sujeta.  
Las hojas almacenan el alimento  
Y la flor nos da belleza

Para terminar este poema  
No debemos olvidar  
Que las partes de las plantas  
Nos pueden alimentar.

La raíz nos da la zanahoria  
El tallo nos da la caña  
La hoja nos da la lechuga  
Y el fruto la manzana

Por Raquel Ortiz

<http://www.slideshare.net/loliver3/poema-la-plant>

#### **Actividad 4 b “Comprensión del texto al revés”**

Con los versos del poema anterior se les pide que hagan una comprensión textual, pero al revés, es decir formulando ellos las preguntas, ya que cada verso se corresponde con una posible respuesta. Esta actividad, además de ser utilizada para aprender el léxico específico, será de gran utilidad como actividad de repaso gramatical de los interrogativos.

##### **Ejemplo:**

- *Respuesta 1: La planta es un ser vivo...*
- *Pregunta 1: ¿Qué es una planta?*
- *Respuesta 2: Tiene cuatro partes principales...*
- *Pregunta 2: ¿Cuántas partes tiene una planta?*
- *Respuesta 3: Por la raíz se alimenta la planta...*
- *Pregunta 3: ¿Por dónde se alimenta la planta?*

Se termina cada bloque con actividades interactivas para que el alumno pueda autoevaluar sus conocimientos sobre los temas tratados.

<http://www.genmagic.net/natural/plant2c.swf>

[http://endrino.pntic.mec.es/~hotp0061/r\\_aller/partesplantas.htm](http://endrino.pntic.mec.es/~hotp0061/r_aller/partesplantas.htm)

[http://endrino.pntic.mec.es/~hotp0061/r\\_aller/raiz.htm](http://endrino.pntic.mec.es/~hotp0061/r_aller/raiz.htm)

<http://cplosangeles.juntaextremadura.net/web/cmedio3/plantas/plantas01.htm>

#### **B. BLOQUE 1 :“¿Qué planta es?”**

##### **Objetivos específicos:**

- **Reconocer algunas plantas de nuestro entorno.**
- **Aprender que las hojas son las partes verdes de las plantas y conocer su aspecto.**
- **Describir y conocer el proceso de alimentación y reproducción de una planta.**

##### **Objetivos lingüísticos:**

- **Favorecer el uso de léxico especializado.**
- **Aprender a hablar en lengua extranjera de temas relacionados con el ámbito medio ambiental.**

##### **Destrezas:**

- **Comprensión escrita**
- **Comprensión oral**
- **Expresión escrita**
- **Expresión oral**
- **Gramática y vocabulario**

### Dinámica de trabajo:

- Grupos de cuatro y cinco alumnos.
- Trabajo cooperativo.

A modo de introducción y como actividad de repaso, se les presentan a los alumnos unas diapositivas en forma de cómic sobre las plantas y sus funciones.



### Actividad 1 “Poniendo nombres”

Con la próxima actividad se le pedirá a cada grupo que reconozca algunas plantas de su propio entorno.



A continuación se les propone una lluvia de ideas para comprobar si saben nombrar en su propio idioma, las plantas que acaban de ver.

### Lluvia de ideas

- ¿Qué planta es?
- ¿Sabéis dónde vive?
- ¿Tiene flores?
- ¿Es un árbol?
- ¿Es un arbusto?
- ¿Es una hierba?

Se termina la tarea animándoles a que completen una ficha en la que deberán:

1. Colorear las plantas examinadas
2. Escribir el nombre en español de cada una de ellas

3. Decir si se trata de un árbol, arbusto o hierba.

### **Actividad 2 “Hoja a hoja, se come la alcachofa”**

La actividad empieza con la búsqueda en internet de la definición de hoja.

<http://www.sitiosespana.com/diccionarios/botanica/h.htm>

Para ampliar sus conocimientos sobre las hojas, les proponemos a nuestros alumnos volver a la página web del Real Jardín Botánico de Madrid.

[http://museovirtual.csic.es/web\\_botanico/index.htm](http://museovirtual.csic.es/web_botanico/index.htm)

Desde la misma página se descargarán unas fichas que contienen las distintas tipologías de hojas y sus características. Estas fichas servirán a la hora de identificar las plantas, a partir de la forma y del tamaño de sus hojas.

<http://www.rjb.csic.es/jardinbotanico/ficheros/documentos/pdf/didactica/tallerhojas.pdf>

Para profundizar el tema de las hojas y sus funciones se utilizará una página web para alumnos de primaria, creada por la Universidad de Illinois.

[http://urbanext.illinois.edu/gpe\\_sp/case1/c1facts2c.html](http://urbanext.illinois.edu/gpe_sp/case1/c1facts2c.html)

Con la ayuda de un vídeo de animación sobre la fotosíntesis, los alumnos podrán complementar la información obtenida de los enlaces anteriores.

[http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=XrkB1CLxVgw#](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=XrkB1CLxVgw#)

La tarea de este apartado consiste en rellenar unas fichas sobre las hojas pertenecientes a distintas plantas.

La tarea termina con unas actividades interactivas sobre los conocimientos aprendidos.

<http://www.rjb.csic.es/jardinbotanico/ficheros/documentos/multimedia/clasificacionvegetal/>

<http://www.botanical-online.com/lesplantesactivitat11castella.htm>

<http://www.botanical-online.com/lesplantesactivitat9castella.htm>

### Actividad 3 “¿Qué comen las plantas?”

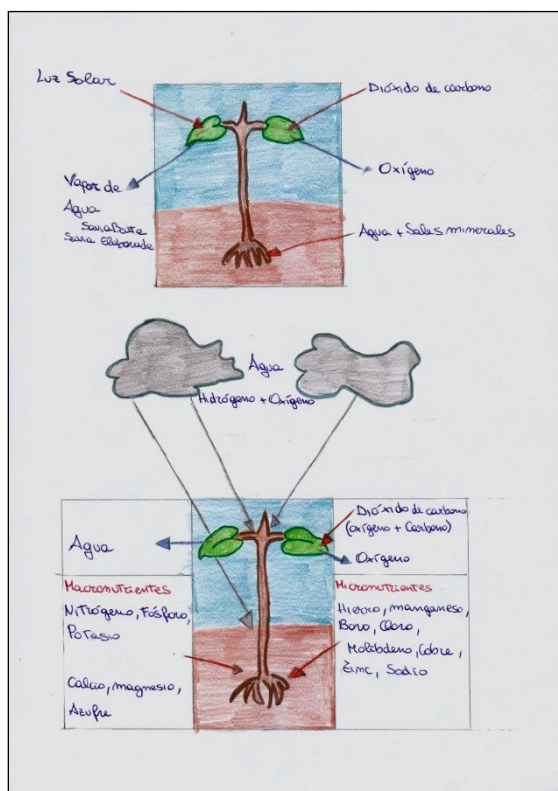
Se introduce el tema de la nutrición de las plantas a través de la animación de una página web educativa, en la que los alumnos podrán encontrar un test muy útil a la hora de autoevaluar sus conocimientos.

[http://www.wikisaber.es/Contenidos/LObjects/how\\_plants\\_grow/index.html](http://www.wikisaber.es/Contenidos/LObjects/how_plants_grow/index.html)

[http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/QUINTO/datos/02\\_Cmedio/datos/05rdi/ud01/03.htm](http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/QUINTO/datos/02_Cmedio/datos/05rdi/ud01/03.htm)

<http://cplosangeles.juntaextremadura.net/web/cmedio3/plantas/plantas02.htm>

A continuación se les pide que dibujen el proceso de nutrición de las plantas indicando en español, las fases que lo componen.

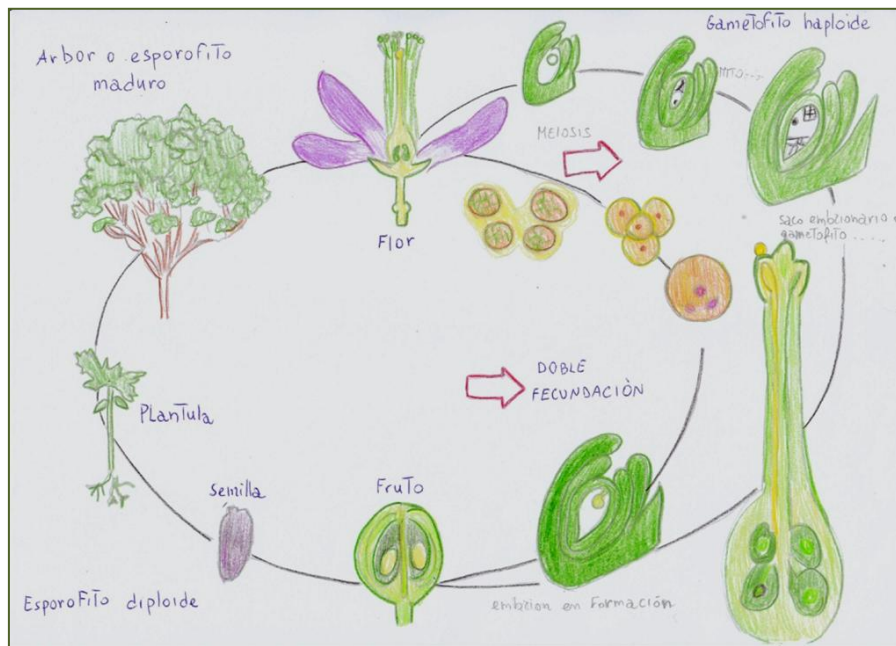


### Actividad 4 “Así se reproducen las plantas”

Una buena forma de introducir el alumnado en el conocimiento de los mecanismos de reproducción de las plantas es, una vez más, el uso de vídeos y esquemas didácticos que facilitan el aprendizaje. Para ello les vamos a proponer que con la información adquirida, elaboren en grupo un mapa conceptual o un dibujo sobre el tema estudiado.

<http://contenidos.proyectoagrega.es/visualizador->

[1/Visualizar/Visualizar.do?idioma=es&identificador=es\\_2009063013\\_7240070&secuencia=false#](http://contenidos.proyectoagrega.es/visualizador-1/Visualizar/Visualizar.do?idioma=es&identificador=es_2009063013_7240070&secuencia=false#)



Se termina este bloque con unas actividades interactivas que servirán de repaso de los temas tratados a lo largo de últimos bloques.

[http://cplosangeles.juntaextremadura.net/web/cmedio5/las\\_plantas/index.htm](http://cplosangeles.juntaextremadura.net/web/cmedio5/las_plantas/index.htm)

Para ampliar la tarea se pueden también utilizar una webquest o una caza del tesoro como las que a continuación vamos a proponer.

<http://catedu.es/chuegos/kono/quinto/t2/plantas.swf>  
<http://www.freewebs.com/cazas/lasplantas/index.html>

### C. **BLOQUE 2** :“¡Qué bien huele!”

#### **Objetivos generales:**

- Introducir al alumnado en los conocimientos básicos sobre las plantas aromáticas utilizando el español como lengua vehicular.
- Aprender a identificar, oler, recolectar y manipular las plantas aromáticas.
- Potenciar el uso de los sentidos del olfato y el tacto.
- Valorar la importancia que tienen las plantas aromáticas en la vida del hombre.
- Promover el cultivo de las plantas aromáticas más comunes.
- Promover la construcción de un recorrido sensorial de las plantas aromáticas más comunes.
- Favorecer la búsqueda de información en lengua italiana y española.
- Desarrollar las capacidades manuales.



#### **Objetivos específicos:**

- **Diferenciar las plantas aromáticas de las no aromáticas.**
- **Identificar las principales plantas aromáticas.**
- **Observar y describir las plantas aromáticas.**
- **Conocer tipos, características y utilidad de las plantas aromáticas.**
- **Reconocer los usos concretos de determinadas plantas aromáticas entre las más comunes como el romero, tomillo, lavanda, perejil, etc...**

#### **Objetivos lingüísticos:**

- **Favorecer el uso de léxico especializado.**
- **Aprender a hablar en lengua extranjera de temas relacionados con el mundo vegetal y de los cinco sentidos.**

#### **Destrezas:**

- **Comprensión escrita**
- **Comprensión oral**
- **Expresión escrita**
- **Expresión oral**
- **Gramática y vocabulario**

#### **Dinámica de trabajo:**

- **Grupos de cuatro y cinco alumnos.**
- **Trabajo cooperativo.**

En este bloque proponemos la realización de diferentes actividades para que los alumnos conozcan la importancia que tienen las plantas aromáticas, no solo por su utilidad en ámbito culinario, sino también cosmético y medicinal. Además de una parte teórica en la que iremos identificando las principales plantas aromáticas, se realizará un verdadero huerto en el jardín del colegio, con una plantación de hierbas aromáticas, lo que permitirá a los alumnos una observación visual, gustativa, olfativa y táctil de las plantas. Asimismo, cada grupo tendrá la oportunidad de realizar unos talleres prácticos en los que se trabajarán recetas y productos basados en la utilización de este tipo de plantas.

#### **Actividad 1 “¿Huele o no huele?”**

Empezamos la actividad introduciendo la definición de “planta aromática”, para que los alumnos tengan muy clara la diferenciación entre las que desprenden aroma y todas las demás. Para ello se les anima a que hagan una búsqueda en internet de las especies que van a plantar, para luego elaborar una ficha sintética en español, que recoja las principales características de las especies con las que se cuenta.

<http://www.botanical-online.com/floresaromaticas.htm>

<http://huertasescolares.files.wordpress.com/2010/02/plantas-aromaticas-el-colorado.pdf>

[http://www.elicriso.it/es/plantas\\_aromaticas/](http://www.elicriso.it/es/plantas_aromaticas/)

Se les entregan unas láminas con fotos de plantas aromáticas de las más comunes. Con una puesta en común les pedimos que intenten adivinar el nombre *vulgar* de cada una de ellas.

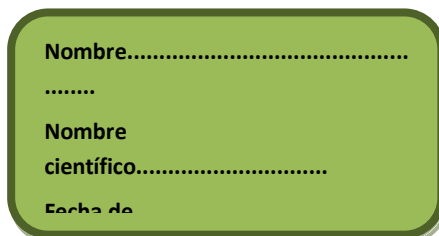
<http://bitsinteligencia.blogspot.it/2011/03/bit-de-inteligencia-plantas-aromaticas.html>

Una vez averiguado el nombre de cada planta, se les pide que completen unas fichas en español donde tienen que escribir:

1. Nombre de la planta
2. Nombre científico y familia a la que pertenece
3. Descripción de la planta
4. Época de floración
5. Lugares donde habita
6. Cultivo (terreno, riego, sol)
7. Aplicaciones terapéutica y farmacológica
8. Propiedades alimentarias
9. Recetas
10. Otros usos

"Romero y tomillo en los campos los pillos" Grupo.....		
NOMBRE DE LA PLANTA: ROMERO		
NOMBRE CIENTÍFICO:		FAMILIA:
DESCRIPCIÓN DE LA PLANTA:		
Hojas	ÁRBOL	ARBUSTO
	Flora	Frutos
ÉPOCA DE FLORACIÓN		
LUGARES DONDE HABITA		
CULTIVO		
Terreno:	Riego:	Sol:
APLICACIONES TERAPÉUTICA Y FARMACOLÓGICA:		
Uso externo:		Uso interno:
PROPIEDADES ALIMENTARIAS:		
RECETAS:		
OTROS USOS:		

El siguiente paso será escribir el nombre de cada planta en unas etiquetas pegadas con cinta adhesiva a unos palitos, para que todas las hierbas que se van a plantar sean identificables.



## Actividad 2 "Planificando el huerto de mi cole"

Con esta actividad vamos a plantear la construcción de un huerto de plantas aromáticas en nuestro colegio. La finalidad de esta tarea es que los alumnos, en grupo, escriban y ordenen en 10 pasos las tareas necesarias para llevar a cabo el proceso de construcción del huerto.

Para que tengan una idea de lo que tienen que hacer les proporcionamos una página web sobre la construcción de huertos de aromáticas.

<http://ecocosas.com/agroecologia/huerto-aromaticas-medicinales/>

**Ejemplo** -Paso 1: Limpiar el terreno de piedras, hierbas, y todo tipo de objetos extraños...

-Paso 2: Humedecer la tierra...

-Paso 3:....

### Actividad 3 “Plantando plantas”

La siguiente actividad forma parte de un grupo de talleres prácticos que se desarrollan a lo largo de todo el siguiente bloque. Cada grupo llevará al jardín del cole unas macetas con una hierba aromática. Antes de empezar a construir el huerto, les enseñamos unos vídeos sobre la plantación y cultivo de plantas aromáticas.

<http://www.hogarutil.com/jardineria/mantenimiento/huerta/201203/plantar-plantas-aromaticas-culinarias-14604.html>

<http://www.hogarutil.com/jardineria/mantenimiento/huerta/201010/cultivo-plantas-aromaticas-5455.html>

<http://www.hogarutil.com/jardineria/mantenimiento/huerta/201010/cultivo-plantas-aromaticas-5456.html>



### Actividad 4 “Un paseo por la huerta”

#### Actividades previas:

La plantación de hierbas aromáticas ha dado el paso a otra actividad basada en la percepción sensorial que estas plantas producen. Los distintos aromas que se desprenden de cada una de ellas son captados por el sentido del olfato. Antes de empezar la actividad les entregamos una ficha en español sobre los cinco sentidos.

<http://co.tiching.com/link/50130>

A continuación les pedimos que completen una tabla en la que tendrán que escribir un listado de olores agradables y desagradables.

<b>Hay dos clases de olores:</b>	
<b>AGRADABLES</b>	<b>DESAGRADABLES</b>

Para terminar las actividades sobre los sentidos, animamos a nuestros alumnos a que escriban un breve poema dedicado a las plantas aromáticas, en el que tendrán que utilizar las palabras **OLOR, SABOR, COLOR**.

“**Un paseo por la huerta**” además de ser una actividad para aprender a identificar especies aromáticas, es un juego y una manera para potenciar el uso del olfato y del tacto. La actividad se desarrolla en el jardín de plantas aromáticas. Un alumno de cada grupo actuará como guía de otro compañero que llevará los ojos vendados, y le conducirá hasta una de las plantas aromáticas. El compañero vendado tendrá que olerla y tocarla. Otro compañero le hará preguntas para que descubra distintas características de la planta. Gana el grupo que identifica más plantas.

- Ejemplo**
- ¿*Sus hojas son grandes o pequeñas?*
  - ¿*Tiene muchas ramificaciones?*
  - ¿*Tiene pelos?*
  - *Puedes describir su olor?...*

Para ampliar la actividad les proponemos un cuento sobre el sentido del olfato: “Un cuento de olores”. Les pediremos que escriban un pequeño resumen del cuento.

<http://loscincosentidos-gemma.blogspot.it/2009/03/un-cuento-de-olores.html>

## Actividad 5 “¿Qué planta soy?”

Entre las especies aromáticas examinadas cada alumno elegirá una, y, además de describir sus características, tendrá que expresar las emociones que le produce su aroma. Las profesoras repartirán a cada grupo unos carteles grandes para que los alumnos puedan dibujar las plantas que hayan escogido, ellos tendrán que llevar los cateles a modo de sandwich. La actividad termina con los alumnos que explican a los demás compañeros qué planta son.



## D. Bloque 3: Talleres

### Objetivos:

- Conocer las aplicaciones de las plantas aromáticas en la cocina.
- Aprender a recolectar y secar plantas aromáticas.
- Fabricar algunos productos con plantas aromáticas.
- Favorecer la aproximación a la fototerapia y la aromaterapia.
- Desarrollar destrezas manuales y creativas.

### Destrezas:

- Comprensión escrita
- Comprensión oral
- Expresión escrita
- Expresión oral
- Gramática y vocabulario

### Dinámica de trabajo:

- Grupos de cuatro y cinco alumnos.
- Trabajo cooperativo

### “Las recetas aromáticas”

Con este taller se pretende activar en los alumnos una reflexión sobre la importancia de las plantas aromáticas en la cocina. En grupos, los alumnos tendrán que pedir a sus familiares o

buscar en internet recetas de cocina en las que se utilicen plantas aromáticas. Una vez recogida la información, deberán realizar un cuadernillo de recetas, en español, dibujando todos los ingredientes y las hierbas aromáticas utilizadas.

#### **“El aroma en el saco“**

Durante este taller los alumnos tendrán que recolectar ramitas de diferentes especies de plantas aromáticas, observando sus características y diferenciando sus olores. Una vez que hayan deshojado las ramitas, tendrán que cortar un retal de tela de yuta y coserlo por los extremos para formar un saquito en el que meter las hojas. En una cartulina irán anotando el tipo de plantas utilizadas y sus características. Para que sepan cómo tienen que realizar los saquitos perfumados, les enseñamos un vídeo en español con las instrucciones.

<https://www.youtube.com/watch?v=GylUubWBrE0>

#### **“Aceite y romero frito, balsamo bendito”**

El taller consiste en la fabricación de un aceite de romero. Aprovechando las propiedades curativas del romero, se les pide a los alumnos que preparen con éste en el laboratorio un poco de aceite. Se recolecta el romero en algunas ramas, se llena un bote con aceite de oliva y se introducen varias ramitas de romero fresco. Se cierra el bote y se pone al sol durante 40 días. Los alumnos tendrán que realizar un folleto con los ingredientes utilizados y el proceso.

## **BIBLIOGRAFÍA**

(Véanse los enlaces externos para cada una de las actividades presentadas)



## TENEMOS 23 AÑOS, ¿QUÉ NOS ESPERA?

**Penélope García Fernández**  
Auxiliar de español. Lycée Clémenceau  
peny\_garcia@hotmail.com



*Penélope García Fernández es Licenciada en Filología Francesa por la Universidad de Oviedo. Ha realizado programas de intercambio con la Université Catholique de Lille (Francia) y la Universitat de València. Tiene experiencia en la enseñanza del francés, pero también del español tras haber participado en el programa de auxiliares de conversación en Francia. Después de esta gran experiencia, quiere dedicarse a la enseñanza de la lengua española y cursar el Máster de Profesor de Español como Lengua Extranjera.*

### Resumen

Trabajar las noticias siempre es un buen recurso en el aula de español. En primer lugar porque mostramos a los alumnos un tema de actualidad, en este caso la crisis, y se lo transmitimos a través de los medios de comunicación, ya que son los puntos de mira de un país. En segundo lugar, con la introducción de un nuevo contexto, de un nuevo contenido aprenderán un vocabulario y unas estructuras desconocidas hasta entonces, pasando por la revisión de la geografía mundial e investigación sobre los países de habla hispana. Pero, sobre todo, esta propuesta de clase pretende mostrar que el saber idiomas ofrece muchas ventajas en el mundo de hoy en día, y el español está considerada una de las lenguas más importantes debido a su gran expansión por el mundo. Esta propuesta se puede explotar a través de diversas formas, echándole imaginación y trabajando algunos recursos como la proyección de vídeos, el análisis de la prensa, el juego en el aula o la utilización del programa Audacity.

### Palabras clave

Prensa, Jóvenes, España, Crisis, Proyección de Vídeos, Profesiones, Juego, Futuro, Países, Valorar, Opinar, Uso del Subjuntivo, Uso del Indicativo, Ciudades, Importancia del Español, Taller, Reportaje, Emigrar, Audacity, Manifestaciones.





## TENEMOS 23 AÑOS, ¿QUÉ NOS ESPERA?

### FICHA DE LA ACTIVIDAD

#### Objetivos:

- a. Conocer otro tipo de emigración.
- b. Revisar estructuras gramaticales.
- c. Trabajar la comprensión oral y escrita.
- d. Repasar la geografía mundial, reconocer ciudades en fotos.
- e. Tener sentido crítico.
- f. Mostrar al alumno la importancia de saber español.

**Nivel específico recomendado:** a partir de B1 (MCER).

**Tiempo:** 3 sesiones

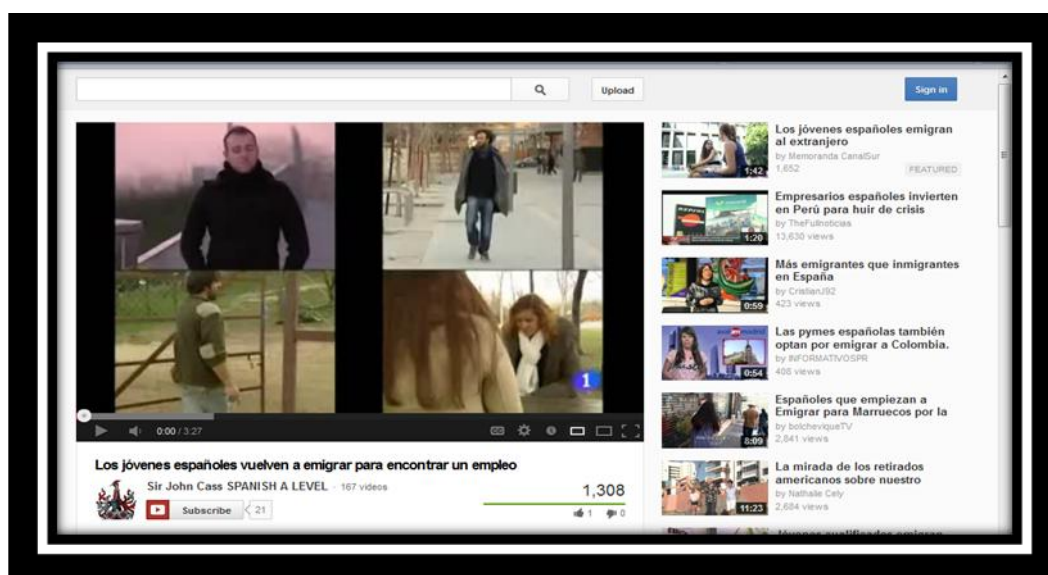
**Materiales:** Proyector para los vídeos y las imágenes /  
Documentos escritos /Diccionarios

**Dinámica:** Individual

## DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

### COMPRESION ORAL:

- A. Esta propuesta didáctica tiene como primer objetivo dar a conocer la nueva emigración de los jóvenes españoles que parten al extranjero en busca de un futuro mejor, fuente que podemos explotar de diferentes maneras, pasando por las cuatro competencias: comprensión oral y escrita, y expresión oral y expresión escrita.
- B. En primer lugar, se les presentará a los alumnos el tema a tratar y se les preguntará si han oído hablar de esta cuestión, si conocen a alguien que haya tenido que abandonar su país, las razones, etc., con el fin de hacer una presentación general y para que practiquen su expresión oral.
- C. Para empezar con el material, se proyectará un extracto del telediario español titulado **“Los jóvenes españoles vuelven a emigrar para encontrar un empleo”**. El vídeo es un recurso didáctico utilizado cada vez más por los docentes para completar información, profundizar en el tema y hacerles trabajar la comprensión oral. Al ser una proyección, los alumnos mostraran más atención. El vídeo dura unos tres minutos, y narra las vivencias de cuatro jóvenes españoles que han tenido que dejar España. El enlace del vídeo es el siguiente: <http://www.youtube.com/watch?v=OQwtH6knVVE>



- D. Tras la proyección del vídeo, se pondrá en común lo que los alumnos hayan captado de los testimonios de nuestros protagonistas, así como qué es lo que piensan los expertos; por ejemplo, uno de ellos piensa que es una pena que España esté perdiendo tantos profesionales. Se proyectará tantas veces como sea necesario, pero no más de tres. Lo importante no es comprender todo ni de retener todas las cifras, sino extraer lo más importante. Sería interesante que los alumnos apuntaran el vocabulario relacionado con la emigración, el trabajo, etc.

**Ejemplo:** *las empresas, la cualificación profesional, irse del país, la población, ser emprendedor, la crisis económica, el paro, la preparación, etc*

**LAS PROFESIONES:** Aprovecharemos también para repasar algunas profesiones, y para ello propongo este juego. Se pondrán encima de una mesa unas mini fichas con dibujos que representan cada profesión. Un alumno tendrá que coger una e imitar la profesión correspondiente, ya sea mediante gestos o explicándolo en pocas palabras. Sus compañeros tendrán que adivinar la profesión, pero **¡ atención !**, sólo se darán por válidas las respuestas en español, por ejemplo, no se dará por válido “cocinador”, sino “cocinero”.

**Ejemplo:** *es una persona que trabaja en el espacio ( astronauta)*

*Es una mujer que se ocupa de coger el teléfono (secretaria)*

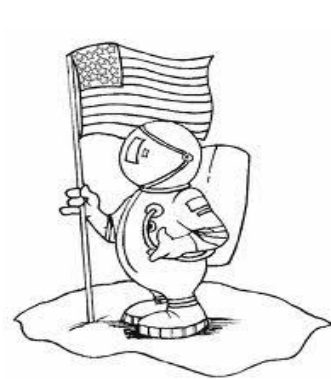


cuentosparacolorear.com



cuentosparacolorear.com







**Soluciones (por orden):** Veterinario- Cartero- Mecánico- Bombero- Secretaria- Enfermera- Futbolista- Médico- Cantante- Cocinero- Astronauta- Pintor- Peluquera- Científico – Abogado- Maestra o Profesora (explicar la diferencia a los alumnos).

## COMPRESION ESCRITA

- A.** Empezaremos la clase recordando los conceptos vistos en la última sesión. A continuación, trabajaremos la comprensión escrita con un artículo del periódico español “El mundo”, que habla sobre la nueva emigración española. El uso de la prensa en las clases es muy interesante, ya que permite mostrar a los alumnos la verdadera situación por la que está pasando el país, así como sus ideologías y cultura.
- B.** Después de la lectura en voz alta, los alumnos subrayarán las palabras que no conozcan. He subrayado algunas palabras y expresiones importantes.

**Ejemplos:** *varios jóvenes : muchos jóvenes*

*Echar a alguien: hacer salir a alguien de algún lugar*

*Entonar: cantar algo ajustándose al tono*

*Aunque haya gente: aunque siempre con subjuntivo*

CRISIS | 'No nos vamos, nos echan'

## Los jóvenes emigrantes españoles exportan sus protestas



Jóvenes españoles se manifiestan en Bruselas. | Foto: Efe / Lara Malvesí.

- Denunciar la penosa gestión de la crisis en España en varias ciudades
- París, Bruselas, Ámsterdam, Berlín, Londres, Roma, Montevideo, Buenos Aires...

Efe | Bruselas / París

**Varios** centenares de jóvenes españoles se manifestaron este domingo en Bruselas, París y otras capitales europeas y de otros continentes para denunciar la **penosa** gestión de la crisis en España que les obliga a buscar empleo en otros países.

**Alrededor de** doscientos jóvenes españoles marcharon por las calles de Bruselas bajo el lema "**NoNosVamosNosEchan**" en contra del exilio forzoso que les ha llevado a dejar su país **ante** la falta de oportunidades laborales.

Organizados a través de las redes sociales y **vinculados** a la organización española "**Juventud Sin Futuro**", los jóvenes **se han congregado** en la plaza de España de la capital belga para marchar después hasta la Bolsa de Bruselas tras la pancarta "**Tu voto es mi exilio**" [...]

Fuente: <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/04/07/espana/1365355984.html>

Lo más importante de trabajar este texto es el vocabulario relacionado con la crisis y mostrar al alumno la inconformidad de los españoles sobre esta situación, incluso en el extranjero, a través de las manifestaciones. Después de ver el vocabulario, el profesor podría formular preguntas para comprobar si los alumnos han entendido el sentido global del texto. Sería

también interesante que los alumnos pudieran formular ejemplos con algunas expresiones del texto, en relación con el tema propuesto.

**Ejemplos:** *Aunque los españoles tengan ganas de trabajar, es muy difícil que encuentren un empleo (aunque + subjuntivo, es difícil que + subjuntivo)*

*Por otra parte, creo que está muy bien manifestarse*

*Me gustaría encontrar una beca para realizar mis estudios en Estados Unidos.*

## EXPRESION ESCRITA: EL MAPAMUNDI

Imagina que eres un joven cualificado y que, por necesidad, tienes que dejar España y buscar trabajo en otro país. Valora y opina sobre cada país, con frases completas, utilizando la estructura gramatical adecuada, como se ve en los ejemplos. Traza en el mapa una línea entre España y el país elegido.



Fuente imagen: <http://www.discusione.com/ciencia-y-tecnologia/24715-mapamundi-vector-paises-y-sus-capitales-en-esp%F1ol-color.html>

**Ejemplos:** *Me gustaría ir a...porque pienso que es una ciudad... (uso del condicional para expresar un deseo)*

*Creo que es importante conocer Estados Unidos (Creo que + indicativo)*

*No pienso que tengamos problemas para instalarnos (No creo + subjuntivo)*

*Es cierto que en Brasil hace mucho calor (Es cierto que + indicativo)*

*No opino que los irlandeses estén siempre bebiendo cerveza (No opino + subjuntivo)*

**Recuerda que: valorar** acciones o situaciones siempre con **subjuntivo**

- Es + adjetivo/sustantivo + que + subjuntivo**
- Me parece + adverbio/adjetivo + que + subjuntivo**
- Está + adverbio/adjetivo + que + subjuntivo**

**OPINAR Y EXPRESAR CERTEZA:** se construyen con **indicativo** en la forma **afirmativa** y con **subjuntivo** en la forma **negativa**

- Creo/Opino/Pienso/Considero que + indicativo**
- Es verdad que/Es cierto que/Está claro que + indicativo**
- No creo/No opino/No pienso/No considero que + subjuntivo**
- No es verdad que/No es cierto que/No está claro que + subjuntivo**

Vamos a entrenarnos un poquito más con estos verbos:

1. Es cierto que España (ser) \_\_\_\_\_
2. Creo que Brasil (tener) \_\_\_\_\_
3. No pienso que los italianos (comer) \_\_\_\_\_
4. Es difícil que (poder) \_\_\_\_\_
5. No me parece bien que en España no (haber) \_\_\_\_\_ trabajo.



Para finalizar este paseo imaginario por el mundo, el profesor proyectará algunas imágenes de ciudades o países del mundo. El alumno tendrá que descubrir de qué sitios se trata y, aprovecharemos para describirlas. He seleccionado estas imágenes:

¿A dónde nos vamos?

¿En qué ciudades de las aquí representadas se habla español?





**Soluciones:** Río de Janeiro (Brasil)- Machu Picchu (Perú)- París (Francia)- Dubái (Emiratos Árabes Unidos)- Valencia (España). El español es lengua oficial en Perú y en Valencia, junto con el valenciano en esta última.

**TAREA OPCIONAL:** En otras sesiones se podría hacer un taller de reportaje en el que los alumnos se harían pasar por españoles y relatan sus testimonios, empezando por lo que han estudiado, qué les ha pasado en España, a dónde han emigrado, el por qué de la elección, etc., siguiendo un poco el modelo del vídeo expuesto anteriormente. Esto les permitiría trabajar la expresión oral en un contexto diferente. O incluso, un alumno podría hacer de periodista haciendo preguntas a los que han emigrado.



Sería interesante que los alumnos graben las entrevistas con el programa Audacity y luego escuchar algunos reportajes juntos en clase. Este ejercicio les permitirá aprender a trabajar en equipo y a motivarse para aprender aún más después del trabajo realizado.

## **CONCLUSIÓN: La importancia del español**

Estas actividades propuestas tienen como objetivo dar a conocer la situación actual de nuestro país, pero también de mostrar a los alumnos la importancia de saber idiomas en un mundo tan competitivo. Tienen que saber que habrá muchos como ellos, con los mismos estudios, optando por un puesto, y el conocer idiomas es una ventaja para obtener un trabajo. Y qué mejor que estudiar español, ya que es una de las lenguas más habladas del mundo (la segunda después de los últimos datos). Además de esto, se habla en casi toda Latinoamérica, España, y los estadounidenses la estudian como segunda lengua. Sin mencionar el número de empresas que tienen relaciones o negocios con España y que necesitan gente hispanohablante. En conclusión, si sabes hablar español, ¡tienes un as en la manga!

## BIBLIOGRAFÍA

### Webs

- Contenido sobre el vídeo como recurso didáctico

<http://www.plataformaprojecta.org/metodologia/el-video-recurso-didactico-entre-iguales>  
<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=206890>

- **Instituto Hemingway.** Cursos de español, prácticas en empresa, trabajo en hoteles, voluntariado internacional

<http://www.institutohemingway.com/es/-Los-periodicos-como-recursos-didacticos-para-profesores-de-espanol-60479.html>

- Datos sobre el español

<http://www.importancia.org/espanol.php#ixzz2RNI8a4Zh>

<http://www.lavanguardia.com/vida/20130114/54360852169/espanol-segunda-lengua-mas-hablada-mundo-2012.html>

- **Diccionario de la Real Academia Española**

<http://www.rae.es/rae.html>

- Fuente de imágenes

[www.coloreardibujo.com](http://www.coloreardibujo.com)



# ACTIVIDADES PRÁCTICAS PARA LA REFORMULACIÓN PRAGMÁTICA Y COGNITIVA DEL SUBJUNTIVO EN EL AULA DE E/LE

**Giulia Ughetta Gouverneur**  
**Profesor de Español lengua Extranjera**  
**Università Degli Studi Suor Orsola Benincasa**  
**giuliagouverneur@gmail.com**



*Venezolana nacida en Piano di Sorrento (Italia) el 19/02/1966. Ha obtenido una licenciatura en Filosofía y Letras en la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas en el año 1989 y una Licenciatura en Idiomas y Literaturas Extranjeras Modernas en la Universidad Orientale de Nápoles en el año 1998. Gana una Cátedra como profesor de plantilla en oposiciones públicas italianas en el año 2000 para nivel de Bachillerato. Es profesora universitaria externa con contratos desde 1991 en las siguientes universidades: Degli Studi di Napoli "Partenope"(1990-91), Degli Studi di Salerno (1999-2008), Degli Studi de Nápoles "Federico II" (2004-11) y Suor Orsola Benincasa de Nápoles( 2011-13). Se ha dedicado a trabajos de investigación y publicaciones sobre enseñanza de gramática en el aula de ELE. En la actualidad es docente titular en el Instituto Técnico Comercial Francesco Saverio Nitti de Nápoles, y profesora titular con contrato en la Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa de Nápoles.*

## **Resumen**

El objetivo de este trabajo es el de presentar actividades didácticas para la enseñanza del uso subjuntivo en enunciados que expresan opiniones. El tema se enmarca en el de la enseñanza de la gramática del Español Lengua Extranjera (ELE), en el aula. A tal fin se proponen ejercicios que recogen algunas de las teorías más recientes de carácter comunicativo, cognitivo y pragmático contextual sobre el subjuntivo. La propuesta se basa en una concepción lingüística que, partiendo del uso, plantea las razones de la conducta lingüística en términos de modelos abstractos que representen los rasgos comunes del comportamiento gramatical. Se conciben las prácticas desde las secuencias de unidades didácticas sobre subjuntivo de dos manuales de ELE: *Gramática Básica del Estudiante de Español* y *Rápido Rápido*, ambos de amplia difusión en el último decenio. Son planteamientos que surgen de una larga experiencia didáctica de ELE de la autora y que presuponen una fase futura de experimentación monitorada.

## **Palabras clave**

Subjuntivo, Didáctica, Gramática, Cognitivo, Comunicativo, Uso.



## ACTIVIDADES PRÁCTICAS PARA LA REFORMULACIÓN PRAGMÁTICA Y COGNITIVA DEL SUBJUNTIVO EN EL AULA DE E/LE

### FICHA DE LA ACTIVIDAD

#### Objetivos:

- a. Seleccionar e identificar fenómenos pragmáticos dentro de conversaciones escritas.
- b. Reconocer y seleccionar la función de subordinación de la información y no declarativa del subjuntivo.

**Nivel específico recomendado:** B1-B2

**Tiempo:** 90 minutos

**Materiales:** Ejemplos en soporte informático (cañón),

**Dinámica:** Grupos de dos o tres alumnos. El profesor proporciona con cañón o en fotocopias una lista de 3 breves intercambios conversacionales, a partir de la lectura los alumnos tienen que llevar a cabo las actividades de selección y rellenado de vacíos siguiendo instrucciones.

El objetivo de este trabajo es el de proponer un ejercicio didáctico de E/LE<sup>1</sup> basado en los principios y propuestas de la gramática cognitiva<sup>2</sup>. El tema que se ha seleccionado es el del subjuntivo en expresiones de opiniones. Las unidades didácticas de referencia para la puesta en marcha de las actividades son la Unidad 11 del manual *Rápido Rápido*: RR (Miquel&Sans, 2006, pp. 138-139), y el apartado 33 del libro de texto *Gramática Básica del estudiante de español*: GBEE (Alonso, Castañeda, Martínez, Miquel, Ortega & Ruiz, 2005, pp. 162-172). Dada la complejidad del tema “Gramática del Subjuntivo”, antes de llevar a cabo la propuesta didáctica y reformulación de las secciones de los citados libros, se hace necesario plantear una premisa teórica.

## PREMISA TEÓRICA

En esta propuesta confluyen dos ejes temáticos fundamentales: por un lado el alcance pedagógico de la lingüística cognitiva, y por otro lado, algunos mecanismos que rigen el uso del subjuntivo español. Por lo que se refiere al primer eje se hace necesario subrayar esta nueva manera de enfrentar el análisis y la enseñanza de la gramática. El estudio de la gramática desde una perspectiva cognitiva, presupone alejarse de la visión del estudio de la lengua y de sus estructuras basada en modelos estructurales y formales fijos desvinculados del significado.

La Gramática Cognitiva propone observar la lengua desde las distintas formas de percepción de una situación, tomar en cuenta que cuando producimos una lengua establecemos relaciones simbólicas entre los significados que proferimos y la forma que sirve de contenedor de esa semántica. Es decir considerar en el lenguaje la existencia de una condición figurativa “imaginística” que, en el ámbito de la pedagogía de lenguas, se traduce en la posibilidad de dar cuenta, no solo del valor básico de los recursos gramaticales, sino también, de sus usos discursivos. Esta gramática concibe, además del conocimiento lingüístico, la forma en la que los hablantes lo poseen, lo utilizan y lo adquieren. Lo dicho comporta una concepción lingüística que parte del uso y que es capaz de plantear las razones de la conducta lingüística en términos de modelos abstractos que representen los rasgos comunes del comportamiento gramatical.

En cuanto al segundo eje temático, el subjuntivo, constituye uno de los temas más ricos de interés en el ámbito de la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera E/LE. La definición misma del Diccionario de la Real Academia de la Lengua (DRAE) del término ilustra lo difícil que puede ser para un nativo y, más aun, para un aprendiente, delimitar el terreno del que se habla, describirlo descubriendo su dimensión y uso semántico, sintáctico, pragmático, discursivo, en definitiva, gramatical:

---

<sup>1</sup> Español Lengua Extranjera

<sup>2</sup> Gramática Cognitiva: es una disciplina de investigación de base semántica dentro de la [Lingüística Cognitiva](#). Entre sus principios básicos puede destacarse que tiene sus fundamentos en el significado de las formas lingüísticas y su uso en la comunicación, por lo que entiende que la forma y el significado son conceptos que van indisolublemente unidos. También es metodológica, en el sentido de que busca unos fundamentos cognitivos comunes en el uso de la lengua. Para una definición completa del recorrido histórico de la Lingüística cognitiva se aconseja la obra *Introducción a la Lingüística Cognitiva* de Maria Josep Cuenca y Joseph Hilferty, en nuestra Bibliografía.



**//subjuntivo** Gram El que expresa la acción del verbo con significación de duda, posibilidad o deseo, y se llama subjuntivo porque dicho modo se usa en oraciones subordinadas (DRAE, 1994, 1386)

La definición parece estar enfocada hacia la concepción más tradicional que es la que ve en el subjuntivo la expresión modal de subjetividad, de duda, de incertidumbre, de virtualidad. De esto han hablado y siguen haciéndolo gramáticos, lingüistas y docentes de español<sup>3</sup>. Los dos estudiosos que parecen haber marcado la pauta entre el ayer y el hoy en la descripción de los mecanismos que entran en juego en el uso del subjuntivo en un hablante nativo a través de precisos ejes conceptuales son Francisco Matte Bon y José Plácido Ruiz Campillo. Ambos autores coinciden en afirmar que considerar el subjuntivo como expresión de lo subjetivo constituye un error conceptual, sobre esto afirma Matte Bon que:

Si consideramos las tentativas que se han realizado para dar cuenta de la oposición indicativo-subjuntivo en español, ante todo hay que señalar que las ideas recurrentes desde Nebrija hasta nuestros días no son muchas. En el fondo nos encontramos casi siempre frente a la misma hipótesis, que, en algunos casos, asume dos matices diferentes: el subjuntivo sería el modo de la duda, de la posibilidad o de la irrealidad, mientras que el indicativo sería el modo de la realidad y de la certidumbre. Además algunos autores atribuyen al subjuntivo unos valores de subjetividad, frente a una presunta objetividad del indicativo, si bien es cierto que se insiste más en la subjetividad del subjuntivo. Esa misma idea la expresan de varias formas y con diferentes matices los distintos autores. (Matte, 2008, 145).

Por su parte Ruiz Campillo afirma que:

Otro de los mitos míticos en la descripción de los modos en español (y lo que es peor: en su explicación) lo constituye la infortunada oposición «objetivo» / «subjetivo» aplicada respectivamente a los modos indicativo y subjuntivo, producto de una colosal confusión entre forma y sintaxis que debería hacernos creer, en acto de fe, que en el ejemplo 20 el hablante presenta el hecho de «estar alguien delante de él» como subjetivo, y que en el ejemplo 21, el «ser todas las rubias tontas» debe tomarse por un hecho objetivo: 20. Me sorprende que **ESTÉS** aquí. 21. Yo creo que todas las rubias **SON** tontas. Claro que cualquiera, en el caso de 20 (Ruiz Campillo, 2005, 189)

La revisión de la manera de entender el subjuntivo y la definición de maneras unívocas y claves para explicar la dinámica modal en el subjuntivo, por parte de estos dos autores, ha arrojado luz propia al tema despojándolo de ambigüedad y subjetividad y, sobre todo, constituye un instrumento precioso para la comprensión, uso, enseñanza y aprendizaje de algunos aspectos de la modalidad del español en el aula.

<sup>3</sup> Muchas son las obras que lo testimonian en la literatura de referencia, entre ellas: Borrego, J. *et al.* (1985): *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid: Sgel; Bosque, I. (ed.) (1990): *Indicativo y Subjuntivo*. Madrid: Taurus; R. Navas Ruiz, «El subjuntivo castellano. Teoría y bibliografía crítica», *Indicativo y subjuntivo*, ed. I. Bosque, Madrid, Taurus, 1990; además de las obras de referencia teórica de este trabajo de los autores Francisco Matte Bon y José Plácido Ruiz Campillo, en nuestra bibliografía.

Para Matte Bon el subjuntivo consiste:

El subjuntivo tiene la función de expresar que el dato al que se refiere es anterior al enunciado y nos da, por lo tanto, una serie de informaciones fundamentales sobre la cronología del desarrollo de las operaciones metalingüísticas que han intervenido en la construcción del enunciado (Matte Bon: 2001, 19)

Para Ruiz Campillo el subjuntivo consiste:

En términos de operación, el hablante formulará en indicativo todo aquel VERBO cuyo PREDICADO constituya una declaración del sujeto, es decir, aquello que el sujeto está queriendo afirmar o suponer explícitamente con la estructura matricial (...) el hablante hará uso de la inhibición declarativa que le ofrece el subjuntivo en todos aquellos casos en que el sujeto no pueda, o no quiera, declarar ese predicado, siempre en estricta atención a la estructura matricial elegida en cada caso para referirse al hecho para introducirlo (Ruiz, 2008,10)

Como Matte Bon y Ruiz Campillo indican, hasta hace poco, en el tratamiento del subjuntivo en las gramáticas había reinado la versión descriptiva tradicional normativa (Ruiz, 2008, 3-5), como ejemplo tenemos la del DRAE ya citada, además de las descriptivas, taxonómicas o explicativas.

Entonces, tomando en cuenta la perspectiva cognitiva y todos los avances llevados a cabo por los autores citados en el marco de la definición teórica del tema en cuestión, se ha decidido trabajar con el presente de subjuntivo a partir de la Unidad 11 del manual de enseñanza RR ya citado. El porqué se explica partiendo de Lourdes Miquel. La estudiosa representa con claridad un ejemplo de cómo las teorías de Matte Bon y Ruiz Campillo dan respuestas prácticas a la didáctica del español. La escritora, de hecho, es coautora de nuestro texto de referencia RR, y también de la GBEE, posteriormente publicada.

En síntesis, Miquel representa un puente de conexión entre las dos novedosas perspectivas, un ejemplo paradigmático de cómo estas dos líneas de investigación resultan viables y, aunque todavía la diacronía de los hechos didácticos no nos puedan dar confirmación sobre la fiabilidad, de seguro constituyen un camino válido para encontrar respuestas productivas y rentables para la didáctica del subjuntivo de E/LE.

## EL TEMA Y LA FORMULACIÓN DE ACTIVIDADES

En la GBE el uso del indicativo y del subjuntivo está definido afirmando que el primero se usa cuando queremos **declarar** el contenido del verbo: queremos expresar lo que alguien sabe o piensa; y el segundo, cuando **no** queremos **declarar** el contenido del verbo, porque no queremos expresar con él ni una afirmación ni una suposición. Por su parte en el RR se afirma que el presente subjuntivo se usa para reaccionar ante algo, que no aparece aislado, sino que,

normalmente se utiliza en oraciones subordinadas y no da información nueva pues expresa una reacción ante algo conocido o compartido. En la propuesta de ejercicios se explotarán las propuestas de RR siguiendo la perspectiva cognitiva de la GBEE.

## SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

**Objetivo específico:** Reconocer estructuras verbales de subjuntivo y de indicativo colocadas adecuadamente; observar cómo gestiona las informaciones el enunciador y qué intenciones tiene al proferir enunciados; seleccionar las funciones pragmáticas del subjuntivo y del indicativo a través de oraciones declarativas y no declarativas, reconocer la independencia o dependencia de una oración en sí y respecto a otra;

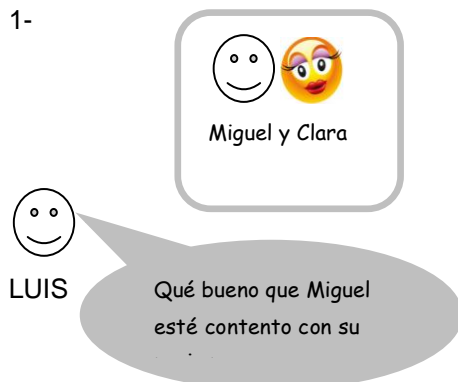
**Contenidos específicos:** Usos del subjuntivo y del indicativo en expresiones de reacción a opiniones dadas y/o de opiniones propias: *me parece horrible, necesario, una vergüenza, importante + que + subjuntivo; está bien o mal que + subjuntivo; no creo que+ subjuntivo.*

**Procedimiento:** A través de una pantalla y de un cañón el profesor propone actividades. Luego el profesor comenta los procesos de declaración directa e indirecta y de no declaración indirecta, relacionados con el indicativo y el subjuntivo respectivamente, acompañado de ejemplos a través de imágenes. Posteriormente se invita a los aprendientes a razonar, analizar y encontrar soluciones a las actividades en grupos, proceden así las actividades didácticas.

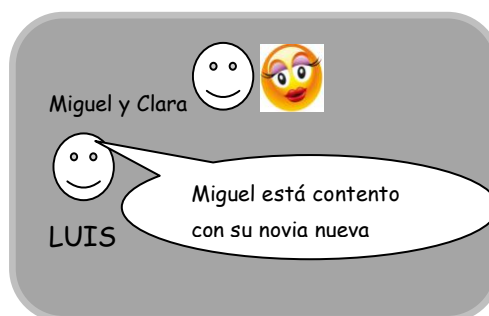
### ACTIVIDAD 0: COMPRENSIÓN

Observa las imágenes 1 y 2 222:

1-



2-



Mira que...

En las dos imágenes Luis está hablando de su amigo Miguel, en la 1 a Luis no le interesa declarar que Miguel y Clara son novios, no entra en su mundo, solo quiere comentar eso (que son novios), colocándose fuera del ámbito experiencial de la pareja Miguel y Clara. Para todo

ello, y para hablar de ellos de manera indirecta, usa el subjuntivo. En la imagen 2, Luis se sitúa dentro del perfil de la pareja, de su mundo, habla y declara algo sobre ellos.

Cuando participamos en una conversación diciendo cosas o reaccionando a lo que dicen los demás indicamos nuestra posición o perspectiva respecto a lo que se dice. Podemos comunicar manifestando que estamos involucrados o comunicar expresando que lo que digo no quiero declararlo como algo que me involucra, mi intención es mencionarlo. En las conversaciones podemos decir cosas afirmando, negando, añadiendo, eliminando u obviando informaciones, comentar lo nuestro y lo de los demás, en fin, interactuar, de muchas maneras. Cuando declaramos cosas que pensamos o en las que creemos, expresamos lo que decimos considerándolo nuestro, perteneciente a nuestra esfera, y para hacerlo usamos el indicativo. Cuando no declaramos y hablamos de manera indirecta dando nuestra opinión, mencionando sin comprometernos, pues no queremos declarar cosas sino expresar un mensaje indirecto, no nuestro, usamos el subjuntivo. Cuando reaccionamos ante algún hecho

**La renuncia de Ratzinger al papado ha dejado a todos de piedra**

Ahora lee las siguientes reacciones de Liliana, su prima, y transcribe en los espacios en blanco las formas verbales de los enunciados de Liliana que indican que ella **no declara**, sino que comenta, enunciando secuencias oracionales dependientes; y cuáles son las formas verbales con las que ella **declara** realmente lo que quiere decir de manera directa e independiente.

Reacciones de Liliana:	Verbos que declaran	Verbos que no declaran
Me <b>parece</b> injusto que todos lo <b>critiquen</b>	parece	critiquen
Lo <b>encuentro</b> razonable y comprensible	encuentro	X
<b>Es</b> una vergüenza que un símbolo de la fe como el papa se <b>comporte</b> así	Es	comporte
No <b>creo</b> que esa <b>sea</b> una decisión verdaderamente suya	creo	sea
<b>Es</b> muy importante que el mensaje de la iglesia <b> siga siendo</b> la espiritualmente transparente	es	siga siendo
<b>Está</b> muy bien que ante todo un	Está	demuestre

<i>hombre como el papa <b>demuestre</b> su naturaleza humana</i>		
<i>En mi opinión todos <b>estamos</b> sujetos a debilidades</i>	estamos	<b>X</b>

## ACTIVIDAD 2: UNOS AMIGOS OPINIONISTAS

Carlos, Julieta y Peter son compañeros de estudios y están hablando de un profe, hay que descubrir entre ellos cuál es + “opinionista” y va subrayando opiniones generales no declarando, y cuál es + declarativo y va afirmando lo que piensa o cree.

### Carlos:

*El profesor **ha sido** de verdad injusto  
A mí me parece que **se ha comportado** muy mal  
Creo que todos **estamos disgustados***

### Peter:

*Para mí también es injusto que **se haya comportado** así  
Me parece normal que **haya pasado** todo esto  
Aunque tengas razón, hay que dejarlo así ya no podemos hacer nada*

### Julieta:

***No comparto** lo que decís...  
El profesor **es** quien manda y sus criterios **son** indiscutibles*

<b>Opiniones generales</b>	<b>Lo que piensa</b>
<b>Carlos</b>	
	<i>ha sido</i>
	<i>ha comportado</i>
	<i>estamos disgustados</i>
<b>Peter</b>	
<i>se haya comportado</i>	<i>hay que dejarlo</i>
<i>haya pasado</i>	<i>Podemos hacer</i>
<b>Julieta</b>	
	<i>No comparto/decís</i>
	<i>Es/son</i>

Ahora responde a las siguientes preguntas sobre los tres estudiantes:

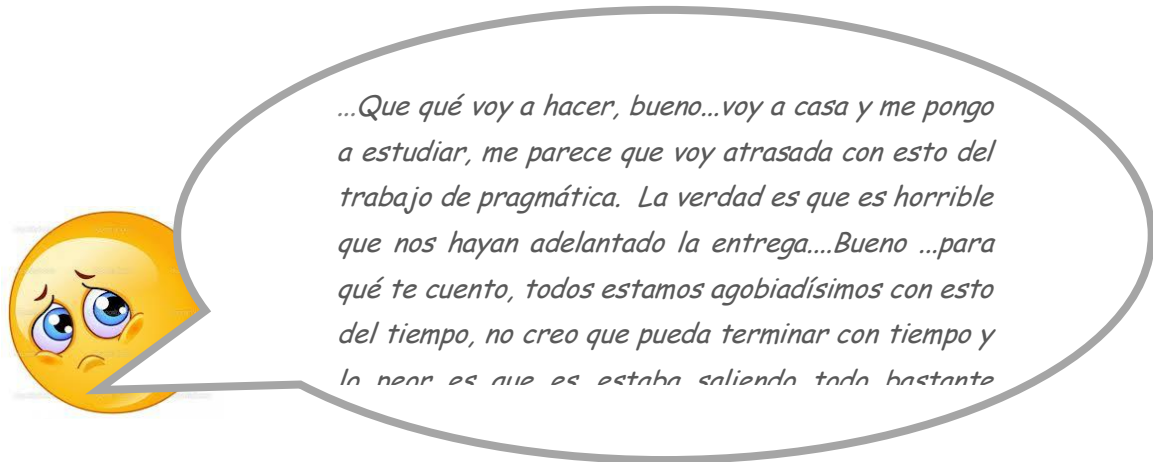
¿Quién es el más “opinionista” y menciona las cosas, no declarativo? **Peter**

¿Quién es el más sentenciador y dice lo suyo, declarativo? **Carlos/Julieta**

¿Quién tiende a repetir informaciones de su amigo, no declarativo? **Peter**

### ACTIVIDAD 3: EL ESTRÉS DE MARÍA

Esto es lo que María le dice a Pedro, su novio, por teléfono cuando sale del aula:



Cuáles son las reacciones declarativas y cuáles son las no declarativas de María, cuáles implican mención respecto a lo que ha pasado y cuáles cuentan lo sucedido:

Transcríbelas en el siguiente cuadro:

Reacciones declarativas	Reacciones no declarativas
<i>Qué voy a hacer</i>	
<i>Voy a casa</i>	
<i>Me pongo a estudiar</i>	
<i>Me parece que voy atrasada</i>	
<i>Es horrible</i>	<i>Que nos hayan adelantado</i>
<i>Todos estamos agobiadísimos</i>	<i>No creo que pueda terminar</i>
<i>Lo peor es que estaba saliendo todo bien</i>	
<i>Lo habría terminado todo bien</i>	

#### Preguntas:

En proporción, el discurso de María:

¿Utiliza estructuras verbales más declarativas o más no declarativas? *Más declarativas*

¿Habla más de lo que va a hacer con enunciados directos? *Sí*

¿Habla más de lo que ha pasado reaccionando con enunciados indirectos? *No*

## ACTIVIDAD 4: SIN EL ANUNCIO NO ENTIENDO ¿O SÍ?

**Informaciones que me gustan y otras que no....., declaro o recojo comentado.**

Lee el siguiente anuncio:

En la entrada de un restaurante hay un anuncio que dice:

**Está prohibida la entrada de animales domésticos**

Antes dejaban entrar perros y gatos domésticos y los clientes están algo molestos con el anuncio, lee cómo reaccionan y señala con una X los enunciados que no necesitan del anuncio para ser interpretados y percibes como independientes y directos, y los que sí lo necesitan y percibes como dependientes e indirectos.

**Enunciados de los**

**Enunciados**

**Enunciados**

Me parece una exageración que sean tan categóricos		X
Y que quieren que hagamos con nuestros perritos		X
Qué mal eso...Sea como sea la calidad del restaurante		X
Qué bien que lo hayan dejado claro		X
¡Hombre qué mal que lo prohíban!		X
Eso es legal, ahora en ninguna parte aceptan animales	X	
Tendríamos que informarnos sobre los derechos de los animales	X	
Es increíble que todavía no se encuentre un espacio para eso		X
No creo que se les llene de gente como siempre		X

## CONCLUSIÓN

El lenguaje de las palabras es un producto humano y observarlo partiendo de la dinámica misma que rige la comunicación entre seres humanos, parece lógico y viable.

La tradición científica que se ha ocupado de la gramática del español ha descrito una parte de los mecanismos lingüísticos, nos ha dejado un precioso legado de descripciones de la lengua y nos ha dado un esqueleto infraestructural básico de modelo y referencia. Sin embargo, a lo largo de dichos estudios formales y de su aplicación en la enseñanza de E/LE, parece que se ha perdido de vista que no todos los fenómenos lingüísticos se explican a través de nuestro conocimiento del mundo, sino que, más bien, algunos de ellos son expresión de dinámicas internas a la lengua, son de naturaleza procesual más que proposicional. Es por eso que, en la práctica didáctica, los trabajos sobre gramática cognitiva de corte pedagógico como los de Jenaro Ortega y Alejandro Castañeda Castro, o los de Matte Bon, que analiza el estatuto informativo de los enunciados observando qué hace la lengua y qué el enunciador con ella y, en fin, los de Ruiz Campillo sobre las matrices mismas del significado verbal y sus capacidades declarativas; estas investigaciones, todas, de manera inclusiva, sí que están tratando de descubrir lo que sucede mientras producimos lengua ofreciéndonos informaciones precisas para la enseñanza de la gramática del subjuntivo en aula. En este sentido este trabajo ha significado un ejercicio de acercamiento, de construcción de actividades para explorar esta nueva manera de proponer la modalidad en español, más específicamente, para visionar el uso del subjuntivo y para ir perdiendo ese miedo, casi atávico, que tenemos todos, alumnos y profesores, hacia este minúsculo ámbito estructural de lengua española.



## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Raya, R. Castañeda Castro, A. Martínez Gila, P. Miquel López, L. Ortega Olivares, J. & Ruiz Campillo J. P. (2005) *Gramática Básica del estudiante de Español*. Barcelona. Difusión, pp 162-172.
- Castañeda Castro A. (2004) *Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva*. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE, Departamento de Lingüística General, Universidad de Granada. En *marcoELE, Revista de didáctica ELE* en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/descripcion\\_comunicativa/castaneda01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/castaneda01.htm) [Fecha de consulta 5 de enero de 2013]
- “Diccionario de la Lengua Española”. (1992). Real Academia Española. Vigésima Primera Edición. Madrid, p. 1386.
- Josep Cuenca, M. & Hilferty, J. (2013). *Introducción a la lingüística Cognitiva*, Ariel Letras, Barcelona.
- Miquel, L. & Sans, N. (2006). *Rápido Rápido, Curso intensivo de español para Extranjeros*, Difusión.
- Matte Bon F.: “Il congiuntivo spagnolo come operatore metalinguistico di gestione delle informazioni”. *Rivista di Filologia e Letterature Ispaniche*, IV. Pisa, ETS, pp. 145 -179: (traducción al español: “El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información”). En *marcoELE, Revista de didáctica ELE*, núm 6, enero -junio 2008
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática Comunicativa del Español*. Madrid. Difusión, 2 vols.
- López García, A (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid, Arco/Libros.
- Ortega Olivares, J. (2008). *Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en la enseñanza del español/LE*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Ruiz Campillo, J. P. (2005). *El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo, Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español 1*, Centro de Lenguas Modernas, Universidad de Granada, 2, p. 289. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/04\\_ruiz.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf) [Fecha de consulta 4 de enero de 2013]
- Ruiz Campillo, J. P. (2008). El valor central del subjuntivo ¿Declaratividad o discursividad?, Columbia University. En *marcoELE revista de didáctica del español lengua extranjera*. p 10. Disponible en: <http://marcoele.com/el-valor-central-del-subjuntivo-%C2%BFinformatividad-o-declaratividad/>

# SIN LIBRO DE TEXTO... ¿Y AHORA? CÓMO PLANIFICAR UN CURSO DE NIVEL SUPERIOR – C2

**M. Pilar Hernández Mercedes**  
**Profesora. Instituto Cervantes de Nápoles**  
**pilarh@cervantes.es**



*Licenciada en Filología Hispánica (Universidad de Salamanca, 1986). Ha seguido cursos de especialización en didáctica del español y en Educación y formación a distancia a través de redes digitales. Ha participado en varios proyectos de la UE (Lingua y Tempus) como experta lingüística, instructora y/o colaboradora. Tras años de trabajo en el ámbito de la enseñanza de la lengua española en las universidades de Cosenza y Roma "La Sapienza", desde 1995, es profesora del Instituto Cervantes de Nápoles (anteriormente, del IC de Roma). Desde 1996, se dedica también a la formación de formadores (interviniendo en ciclos, encuentros, seminarios, etc. así como en su organización). Sus principales intereses giran en torno la creación de materiales y a la integración de las TIC en la enseñanza de ELE. Ha publicado artículos de léxico y simbología y, posteriormente, de didáctica de ELE. Es autora de materiales de ELE.*

## **Resumen**

En los niveles superiores, especialmente C2, los profesores nos encontramos a menudo con falta de materiales que nos asistan a la hora de planificar y dar forma a un curso, no porque los que existen no sean válidos, sino por su escasez para ese nivel. El PROYECTO AHORA, compuesto por trece bloques temáticos para unas 60 horas de clase, puede ser de utilidad para cualquier docente a la hora de enfrentarse con un curso de las citadas características (tanto tomados en conjunto como parcialmente). En el presente artículo pasamos revista a una de las unidades creadas especialmente para tal fin, que nos servirá para ilustrar el esquema de trabajo adoptado a lo largo del proyecto.

## **Palabras clave**

Materiales Didácticos, Tareas, Proyectos, Nivel Superior C2, Planificación.



## SIN LIBRO DE TEXTO... ¿Y AHORA?

### Cómo planificar un curso de nivel superior-C2

#### FICHA DE LA ACTIVIDAD

##### Objetivos:

- a. Ofrecer materiales creados y pilotados para el nivel C2.
- b. Promover el intercambio de ideas entre los docentes de ELE.
- c. Proponer y valorar posibles modelos sobre los que basarse para crear nuevos materiales.
- d. Fomentar las actitudes positivas del profesorado frente a situaciones "especiales" en el aula, como pueden ser la carencia de materiales específicos o la ausencia de libros de texto para ese público, entre otros.
- e. Fortalecer los principios de autonomía de aprendizaje (a través del desarrollo de diversas estrategias) y del trabajo en grupo, reforzando la cohesión entre los participantes en el curso.
- f. Aumentar y mantener un alto nivel de motivación de los alumnos a través del trabajo en acción.

**Nivel específico recomendado:** C2 (MCER)

**Tiempo:** 60 horas

**Materiales:** Textos / Internet / Diccionarios

**Dinámica:** Parejas / grupos /individual

## INTRODUCCIÓN

Como profesora de ELE siempre me he sentido especialmente atraída por la creación de materiales, en general, y del nivel superior –entendiendo aquí por ese nivel C1 y C2-, en particular. Por este motivo, a lo largo de los años he ido confeccionando, con mayor o menor fortuna, una serie de materiales dirigidos a ese público.

En el curso 2011-2012 decidí embarcarme de nuevo en la creación de una programación de curso especial de perfeccionamiento, en este caso de 30 horas + 30 horas, como proyecto personal para incluirlo en la memoria anual del Instituto Cervantes de Nápoles. Obviamente, a ello me llevó la decisión previa de no servirme para esas clases de ningún manual concreto, pues ninguno respondía a las necesidades y perfil de mis estudiantes, y de concentrarme en materiales ya creados con anterioridad por mí, que revisé, modifiqué y/o amplié para la ocasión, y en la creación de otros nuevos, específicos para esas circunstancias. La tercera variante de trabajo, aplicada en un sólo caso, la constituyó el tomar como punto de partida una explotación didáctica ya existente (de otro autor / documentado) y elegir las actividades que más hacían a nuestro caso para modificar lo que fuese necesario añadiendo, además, otras propuestas.

Una vez concluido el proyecto y debidamente pilotado, tanto en el grupo ya indicado como en otro de nivel C2, llegué a la conclusión por los excelentes resultados obtenidos y el elevado índice de satisfacción, de que esos materiales podían y debían trascender los límites de mi propio centro de trabajo y quedar a disposición de quien quisiera servirse de ellos. Es importante tener en cuenta, además, que algunos de los bloques de materiales ofrecidos fueron creados también con vistas a servir de modelo a la hora de elaborar nuevos documentos de la misma tipología.

Todos los documentos aportados configuran el PROYECTO AHORA: conjunto de materiales organizado en 13 apartados o unidades, accesible a través de la red gracias a GOOGLE SITES, recurso informático que permite subir a la red y compartir todo tipo de documentos (<https://sites.google.com/site/proyectoahora2013/home>).

En otro orden de ideas, subrayo la conveniencia de, tras consensuarlo con los alumnos, utilizar algún tipo de soporte (mejor si es informático) para conservar y guardar constancia, no sólo de las tareas finales de las diferentes unidades propuestas, sino también de aquellas tareas intermedias más interesantes y/o de mayor relevancia para el grupo. En el caso concreto que nos ocupa, los alumnos optaron por la elaboración de un portafolio personal donde recoger todos sus trabajos. Una experiencia similar en cuanto a la creación de materiales se refiere, se tradujo en el curso 2007-2008 en la apertura de un blog de seguimiento del curso y en la creación de un revista como proyecto final.

Ofrezco en estas páginas la última unidad creada específicamente para el citado curso, con la que trabajamos en julio de 2012, reservada para hacerla pública en este foro y poder así enriquecerla y mejorarla con los comentarios y críticas de los asistentes. Estos materiales nos sirven, además, para que podamos analizar el esquema de trabajo que hemos intentado mantener a lo largo de todos los bloques que componen el proyecto:

- Definición de bloque temático.
- Especificación de objetivos.
- Concreción de la tarea final.
- Creación del andamiaje necesario para poder llevar a cabo la tarea final.



## UN SEÑOR MUY VIEJO... Márquez, Márquez, y Márquez

### FICHA DE LA ACTIVIDAD

#### Objetivos:

- a. Comprensión de lectura: entender un texto literario. Superar las carencias en el dominio del vocabulario con las oportunas estrategias.
- b. Expresión Escrita: escribir con soltura utilizando el registro y los recursos estilísticos adecuados. Hacer un uso creativo de la lengua. Realizar ejercicios de reducción y simplificación textual. Adaptar un texto a imágenes.
- c. Comprensión auditiva: seguir una exposición oral y comprender su contenido. Seguir y comprender el contenido de un vídeo.
- d. Expresión oral: realizar exposiciones orales de diferentes tipos. Participar en un debate.

Todo ello relacionado con el tema propuesto.

**Nivel específico recomendado:** C2 (MCER)

**Tiempo:** 6 sesiones (50')

**Materiales:** Textos del autor / Internet / Diccionarios

**Dinámica:** Parejas / grupos /individual

## DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

A lo largo de esta unidad, vamos a conocer a Gabriel García Márquez y a trabajar con dos de sus relatos en dos bloques diferentes de actividades.

Espero que sirva para que aprendas cosas nuevas sobre este famoso escritor y sientas curiosidad por conocerlo mejor leyendo alguna de sus obras.

Si ya lo conoces, estupendo... Seguro que te gustará lo que te propongo. Además, al final y trabajando con tus compañeros, tendrás que crear el guión para un vídeo breve de animación.

## BLOQUE 1

### PASO 1

A. Lluvia de ideas: Gabriel García Márquez ¿qué sabes sobre él y su obra?

B. Para entrar en materia, lee la biografía que se encuentra en:

[http://www.biografiasyvidas.com/reportaje/garcia\\_marquez/](http://www.biografiasyvidas.com/reportaje/garcia_marquez/)

C. Un poco larga ¿verdad? Y, además, faltan los últimos años. Subraya en el texto las ideas que te parecen más interesantes e importantes y redúcelo. Entrega tu texto al profesor.

D. Busca por Internet información sobre los últimos años (datos, publicaciones, eventos, etc.). En la próxima clase pondremos en común esos datos y completaremos su biografía.

E. Ahora sí que puedes jugar un poco con las palabras e intentar (parejas) completar este texto ¿te animas?

**GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ. Apunte biográfico. Por Olga Martínez Dasi.**

“He sido c\_\_\_\_\_ de escribir porque Mercedes llevó el mundo sobre sus esp\_\_\_\_\_”

“El se\_\_\_\_\_ de la felicidad es hacer sólo aquello con lo que uno disfruta”.

Gabriel García Márquez nace el 6 de marzo de 1928, en Aracataca, un pueblo de la costa atlántica c\_\_\_\_\_.

“Gabo”, como se le conoce car\_\_\_\_\_, fue el mayor de una familia numerosa de doce hermanos, que podríamos considerar de clase media: Gabriel Eligio García, su padre, fue uno de los numerosos inmigrantes que, con la “fiebre del banano”, llegaron a Aracataca en el primer decenio del siglo XX.. Su madre, Luisa Santiaga Márquez, pertenecía, en cambio a una de las familias eminentes del lugar: era hija del coronel Nicolás Márquez y de Tranquilina Iguarán, que no vieron con buenos ojos los amores de su hija con uno de los

“av\_\_\_\_\_” de la “hojarasca” (como se llamaba despectivamente a los inmigrantes), que desem\_\_\_\_\_ el humilde of\_\_\_\_\_ de telegrafista. Por eso, cuando tras vencer múltiples dificultades, Gabriel Eligio y Luisa Santiago c\_\_\_\_\_ casarse, se alejaron de la familia y se instalaron en Riohacha. Sin embargo, cuando tenía que nacer su primer nieto, sus padres convencieron a Luisa Santiago de que diera a luz en Aracataca. Poco después Gabriel Eligio y Luisa Santiago regresaron a Riohacha, pero el niño se quedó con sus abuelos hasta que, cuando tenía ocho años, murió el abuelo, al que García Márquez consideró siempre “*la figura más importante de mi vida*”.

De esos primeros ocho años de “infancia prod\_\_\_\_\_” surge lo esencial del universo narrativo y mítico de García Márquez, hasta el punto de que, con alguna exageración, ha llegado a decir: “*Después todo me resultó bastante plano: crecer, estudiar, viajar... nada de eso me llamó la atención. Desde entonces no me ha pasado nada interesante*”. Lo que sí es cierto es que los recuerdos de su familia y de su infancia, el abuelo como prototipo del patriarca familiar, la abuela como modelo de las “mamá grandes” civilizadoras, la vivacidad del lenguaje camp\_\_\_\_\_, la natural convivencia con lo mágico... aparecerán, transfigurados por la ficción, en muchas de sus obras ( *La hojarasca, Cien años de soledad, El amor en los tiempos del cólera ...*) y el mundo caribeño, desm\_\_\_\_\_ y fantasmal de Aracataca se transformará en **Macondo**, que en realidad era el nombre de una de las muchas fincas ban\_\_\_\_\_ del lugar y que según unos al\_\_\_\_\_ “a un árbol que no sirve pa un carajo” y según otros “a una milagrosa planta capaz de cic\_\_\_\_\_ heridas”.

Como el propio novelista explica: “*Quise dejar constancia poética del mundo de mi infancia, que transcurrió en un casa grande, muy triste, con una hermana que comía tierra y una abuela que a\_\_\_\_\_ el porvenir, y numerosos parientes de nombres iguales que nunca hicieron mucha distinción entre la felicidad y la de\_\_\_\_\_*”.

El paralelismo entre algunas circunstancias biográficas de García Márquez con algunos elementos de **Cien años de soledad** resulta evidente. Veamos algunos:

- Su abuelo, como José Arcadio Buendía, fue uno de los fundadores de Aracataca. En la novela se nos cuenta que José Arcadio, abandona su pueblo al verse continuamente host\_\_\_\_\_ por el fantasma de Prudencio Aguilar, al que se vio obligado a matar por un problema de honor. Con veintún compañeros, José Arcadio Buendía cruza la cordillera y funda Macondo. La fundación de Aracataca, tal como Nicolás Márquez se la contaba a su nieto es muy parecida. También su abuelo había matado de muy joven a un hombre y “cuando no podía soportar la am\_\_\_\_\_ que existía contra él en ese pueblo, se fue lejos con su familia y fundó un pueblo”. A Gabo le solía decir siempre: “*Tú no sabes como pesa un muerto*”.

- Nicolás Márquez era un sob\_\_\_\_\_ de las dos últimas guerras civiles y, como aquél tenía una larga prole de “hijos de la guerra”, todos de edades parecidas, que se alo\_\_\_\_\_ en su casa cuando estaban de paso por el pueblo y que doña Tranquilina recibía como propios. Como es evidente, Nicolás Márquez es asimismo el modelo del coronel Aureliano Buendía que “*promovió treinta y dos guerras y las perdió todas. Tuvo diecisiete hijos varones de diecisiete mujeres distintas, que fueron exterminados en una sola noche. Escapó a catorce atentados, a setenta y tres emb\_\_\_\_\_s y a un p\_\_\_\_\_ de fusilamiento*”.

- Úrsula Iguarán se inspira en la abuela Tranquilina – que no sólo presta su apellido a Úrsula, si no que, al igual que el personaje, murió ciega y loca. Tranquilina Iguarán es, efectivamente, el modelo de muchos de los personajes femeninos de García Márquez que Vargas Llosa define así: “*un caso ejemplar de la mater familias, matriarca medieval, emperadora del hog\_\_\_\_\_, hac\_\_\_\_\_ y enérgica, prolífica, de temible sentido común, insobornable ante la adversidad, que organiza férreamente la vida familiar a la que sirve de aglu\_\_\_\_\_ y vértice*”.



- La inmensa y asombrosa casa de los abuelos la reencotramos en las solidas y tristes mans\_\_\_\_\_ de su mundo narrativo: la casa de la Mama Grande, de los Asís, de los Nasar y, indudablemente, de los Buendía. García Márquez la recuerda así: *“En cada ri\_\_\_\_\_ había muertos y memorias, y después de las seis de la tarde la casa era int\_\_\_\_\_ . Era un mundo prodigioso de terror (...) En esa casa había un cuarto desoc\_\_\_\_\_ donde había muerto la tía Petra. Había un cuarto donde había muerto el tío Lázaro. Entonces, de noche no se podía caminar en esa casa porque había más muertos que vivos”*.

En 1936 tras vivir un breve tiempo con sus padres en Sucre –donde Gabriel Eligio regen\_\_\_\_\_ una farmacia- lo envían a estudiar bachillerato a diferentes internados: primero en Barranquilla ([ver la entrañable página de Constanza Díaz Sierra sobre los primeros pasos literarios de Gabito](#)) y, durante más tiempo, en Zipaquirá, lugar del que guarda recuerdos somb\_\_\_\_\_ y dolorosos y donde, paralizado por la nostalgia de Aracataca, nunca llegó a integrarse. De ese periodo y de ese lugar cuenta García Márquez: *“Zipaquirá era una ciudad fría, con techos de teja desg\_\_\_\_\_ , y el colegio, un gran int\_\_\_\_\_ donde vivíamos doscientos trescientos niños... Los sábados y los domingos había salida, pero yo no me movía del edificio porque no quería enfrentarme con la tristeza y el frío del pueblo. Durante esos años pasé encerrado la totalidad de las horas libres despachando libros de Julio Verne y Emilio Salgari”*. Seguramente, esos años de sol\_\_\_\_\_, reclusión y lectura fueron decisivos para su futura vocación de escritor que, según Mario Vargas Llosa, es como una “solitaria” que aten\_\_\_\_\_ el espíritu.

<http://www.elcolombiano.com/proyectos/gabrielgarciamarquez/celebracion/perfil.htm>

**F.** Para completar la imagen del escritor, te invito también a que escuches su discurso en la entrega del premio Nobel.

<http://www.youtube.com/watch?v=V2yc5ESsXac&feature=related> (10 minutos)

Toma nota de lo que dice el escritor, te servirá más tarde.

---

---

---

---

---

Y si tienes tiempo... (trabajo para casa)

<http://www.youtube.com/watch?v=5P-g9ghBlol&feature=related> (55 minutos)

**G.** Expresión oral: Qué piensas sobre este escritor, qué has leído de él, en qué idioma, qué recomendarías, resume también su intervención en el Nobel, etc.

## PASO 2

A. Observa el título del cuento que vamos a leer: ¿qué te sugiere?

### **La luz es como el agua**

---

---

---

PUESTA EN COMÚN

B. Pero antes de comenzar a leer, vas a ver un breve vídeo.

[http://www.youtube.com/watch?v=vmv8mFrAB\\_I](http://www.youtube.com/watch?v=vmv8mFrAB_I)

- ¿Te ha gustado?
- ¿Has comprendido la historia?
- ¿Te parece una historia completa?

C. Lectura expresiva del cuento de García Márquez.

En Navidad los niños volvieron a pedir un bote de remos.

-De acuerdo -dijo el papá, lo compraremos cuando volvamos a Cartagena.

Totó, de nueve años, y Joel, de siete, estaban más decididos de lo que sus padres creían.

-No -dijeron **a coro**-. Nos hace falta ahora y aquí.

-Para empezar -dijo la madre-, aquí no hay más aguas navegables que la que sale de la ducha.

Tanto ella como el esposo tenían razón. En la casa de Cartagena de Indias había un patio con un muelle sobre la bahía, y un refugio para dos yates grandes. En cambio aquí en Madrid vivían **apretados** en el piso quinto del número 47 del Paseo de la Castellana. Pero al final ni él ni ella pudieron **negarse**, porque les habían prometido un bote de remos con su sextante y su brújula si se ganaban el laurel del tercer año de primaria, y se lo habían ganado. Así que el papá compró todo sin decirle nada a su esposa, que era la más **reacia** a pagar deudas de juego. Era un precioso bote de aluminio con un hilo dorado en la línea de flotación.

-El bote está en el garaje -reveló el papá en el almuerzo-. El problema es que no hay cómo subirlo ni por el ascensor ni por la escalera, y en el garaje no hay más espacio disponible.

Sin embargo, la tarde del sábado siguiente los niños invitaron a sus condiscípulos para subir el bote por las escaleras, y lograron llevarlo hasta el cuarto de servicio.

-Felicitaciones -les dijo el papá ¿ahora qué?

-Ahora nada -dijeron los niños-. Lo único que queríamos era tener el bote en el cuarto, y ya está.

La noche del miércoles, como todos los miércoles, los padres se fueron al cine. Los niños, **dueños** y señores de la casa, cerraron puertas y ventanas, y rompieron la bombilla encendida de una lámpara de la sala. Un chorro de luz dorada y fresca como el agua empezó a salir de la bombilla rota, y lo dejaron correr hasta que el nivel llegó a cuatro palmos. Entonces cortaron la corriente, sacaron el bote, y navegaron a placer por entre las islas de la casa.

Esta aventura fabulosa fue el resultado de una ligereza mía cuando participaba en un seminario sobre la poesía de los utensilios domésticos. Totó me preguntó cómo era que la luz se encendía con sólo apretar un botón, y yo no tuve el valor de pensarlo dos veces.

-La luz es como el agua -le contesté: uno abre el grifo, y sale.

De modo que siguieron navegando los miércoles en la noche, aprendiendo el manejo del sextante y la brújula, hasta que los padres regresaban del cine y los encontraban dormidos como ángeles de tierra firme. Meses después, **ansiosos** de ir más lejos, pidieron un equipo de pesca submarina. Con todo: máscaras, aletas, tanques y escopetas de aire comprimido.

-Está mal que tengan en el cuarto de servicio un bote de remos que no les sirve para nada -dijo el padre-. Pero está peor que quieran tener además equipos de buceo.

-¿Y si nos ganamos la gardenia de oro del primer semestre? -dijo Joel.

-No -dijo la madre, asustada-. Ya no más.

El padre le reprochó su intransigencia.

-Es que estos niños no se ganan ni un clavo por cumplir con su deber -dijo ella-, pero por un capricho son capaces de ganarse hasta la silla del maestro.

Los padres no dijeron al fin ni que sí ni que no. Pero Totó y Joel, que habían sido los últimos en los dos años anteriores, se ganaron en julio las dos gardenias de oro y el reconocimiento público del rector. Esa misma tarde, sin que hubieran vuelto a pedirlos, encontraron en el dormitorio los equipos de buzos en su **empaque** original. De modo que el miércoles siguiente, mientras los padres veían *El último tango en París*, llenaron el apartamento hasta la altura de dos brazas, bucearon como tiburones mansos por debajo de los muebles y las camas, y rescataron del fondo de la luz las cosas que durante años se habían perdido en la oscuridad.

En la premiación final los hermanos fueron aclamados como ejemplo para la escuela, y les dieron diplomas de excelencia. Esta vez no tuvieron que pedir nada, porque los padres les preguntaron qué querían. Ellos fueron tan razonables, que sólo quisieron una fiesta en casa para **agasajar** a los compañeros de curso.

El papá, a solas con su mujer, estaba radiante.

-Es una prueba de madurez -dijo.

-Dios te oiga -dijo la madre.

El miércoles siguiente, mientras los padres veían *La Batalla de Argel*, la gente que pasó por la Castellana vio una **cascada** de luz que caía de un viejo edificio escondido entre los

árboles. Salía por los balcones, se derramaba **a raudales** por la fachada, y se **encauzó** por la gran avenida en un torrente dorado que iluminó la ciudad hasta el Guadarrama.

Llamados de urgencia, los bomberos forzaron la puerta del quinto piso, y encontraron la casa rebosada de luz hasta el techo. El sofá y los sillones forrados en piel de leopardo flotaban en la sala a distintos niveles, entre las botellas del bar y el piano de cola y su mantón de Manila que aleteaba a media agua como una mantarraya de oro. Los utensilios domésticos, en la plenitud de su poesía, volaban con sus propias alas por el cielo de la cocina. Los instrumentos de la banda de guerra, que los niños usaban para bailar, flotaban **al garete** entre los peces de colores liberados de la pecera de mamá, que eran los únicos que flotaban vivos y felices en la vasta ciénaga iluminada. En el cuarto de baño flotaban los cepillos de dientes de todos, los preservativos de papá, los **pomos** de cremas y la dentadura de **repuesto** de mamá, y el televisor de la alcoba principal flotaba de costado, todavía encendido en el último episodio de la película de media noche prohibida para niños.

Al final del corredor, flotando entre dos aguas, Totó estaba sentado en la popa del bote, **aferrado** a los remos y con la máscara puesta, buscando el faro del puerto hasta donde le alcanzó el aire de los tanques, y Joel flotaba en la proa buscando todavía la altura de la estrella polar con el sextante, y flotaban por toda la casa sus treinta y siete compañeros de clase, eternizados en el instante de hacer pipí en la **maceta** de geranios, de cantar el himno de la escuela con la letra cambiada por versos de burla contra el rector, de beberse a escondidas un vaso de brandy de la botella de papá. Pues habían abierto tantas luces al mismo tiempo que la casa se había rebosado, y todo el cuarto año elemental de la escuela de San Julián el Hospitalario se había ahogado en el piso quinto del número 47 del Paseo de la Castellana. En Madrid de España, una ciudad remota de veranos ardientes y vientos helados, sin mar ni río, y cuyos aborígenes de tierra firme nunca fueron maestros en la ciencia de navegar en la luz.

<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/ggm/luzescom.htm>

### **PASO 3**

**A.** Comentarios en torno al cuento: expresión oral y revisión de léxico.

**B.** ¿Puedes escribir un sinónimo de las palabras del texto subrayadas en negrita?

**C.** Ahora vas ver de nuevo el vídeo: [http://www.youtube.com/watch?v=vmv8mFrAB\\_I](http://www.youtube.com/watch?v=vmv8mFrAB_I)

Fíjate bien en cómo se ha realizado la adaptación el cuento a las imágenes.

**D.** Análisis de la adaptación:

- colores,
- imágenes,
- elementos narrativos elegidos,
- elementos narrativos suprimidos,
- juicio general, etc.

PUESTA EN COMÚN

---

## BLOQUE 2

### PASO 1

A. Y este otro título: ¿qué te sugiere?

### **UN SEÑOR MUY VIEJO CON UNAS ALAS ENORMES**

---

---

---

---

B. A trabajar con el diccionario: el profesor te va a entregar una tarjeta con algunas palabras escritas en ella. Búscalas por el diccionario, si no las sabes, y explícaselas parafraseando a tus compañeros (se trata de las palabras subrayadas en el texto, pero tu profesor o tus compañeros pueden elegir otras para realizar este ejercicio)

C. Ahora ya podemos pasar a realizar la lectura expresiva de un relato de Márquez.

Al tercer día de lluvia habían matado tantos cangrejos dentro de la casa, que Pelayo tuvo que atravesar su patio anegado para tirarlos al mar, pues el niño recién nacido había pasado la noche con calenturas y se pensaba que era causa de la pestilencia. El mundo estaba triste desde el martes. El cielo y el mar eran una misma cosa de ceniza, y las arenas de la playa, que en marzo fulguraban como polvo de lumbre, se habían convertido en un caldo de lodo y mariscos podridos. La luz era tan mansa al mediodía, que cuando Pelayo regresaba a la casa después de haber tirado los cangrejos, le costó trabajo ver qué era lo que se movía y se quejaba en el fondo del patio. Tuvo que acercarse mucho para descubrir que era un hombre viejo, que estaba tumbado boca abajo en el lodazal, y a pesar de sus grandes esfuerzos no podía levantarse, porque se lo impedían sus enormes alas.

Asustado por aquella pesadilla, Pelayo corrió en busca de Elisenda, su mujer, que estaba poniéndole compresas al niño enfermo, y la llevó hasta el fondo del patio. Ambos observaron el cuerpo caído con un callado estupor. Estaba vestido como un traperero. Le quedaban apenas unas hilachas descoloridas en el cráneo pelado y muy pocos dientes en la boca, y su lastimosa condición de bisabuelo ensopado lo había desprovisto de toda grandeza. Sus alas de gallinazo grande, sucias y medio desplumadas, estaban encalladas para siempre en el lodazal. Tanto lo observaron, y con tanta atención, que Pelayo y Elisenda se sobrepusieron muy pronto del asombro y acabaron por encontrarlo familiar. Entonces se atrevieron a hablarle, y él les contestó en un dialecto incomprensible pero con una buena voz de navegante. Fue así como pasaron por alto el inconveniente de las alas, y concluyeron con muy buen juicio que era un náufrago solitario de alguna nave extranjera abatida por el temporal. Sin embargo, llamaron para que lo viera a una vecina que sabía todas las cosas de la vida y la muerte, y a ella le bastó con una mirada para sacarlos del error.

- Es un ángel –les dijo-. Seguro que venía por el niño, pero el pobre está tan viejo que lo ha tumbado la lluvia.

Al día siguiente todo el mundo sabía que en casa de Pelayo tenían cautivo un ángel de carne y hueso. Contra el criterio de la vecina sabia, para quien los ángeles de estos tiempos eran sobrevivientes fugitivos de una conspiración celestial, no habían tenido corazón para matarlo a palos. Pelayo estuvo vigilándolo toda la tarde desde la cocina, armado con un garrote de alguacil, y antes de acostarse lo sacó a rastras del lodazal y lo encerró con las gallinas en el gallinero alumbrado. A media noche, cuando terminó la lluvia, Pelayo y Elisenda seguían

matando cangrejos. Poco después el niño despertó sin fiebre y con deseos de comer. Entonces se sintieron magnánimos y decidieron poner al ángel en una balsa con agua dulce y provisiones para tres días, y abandonarlo a su suerte en altamar. Pero cuando salieron al patio con las primeras luces, encontraron a todo el vecindario frente al gallinero, retozando con el ángel sin la menor devoción y echándole cosas de comer por los huecos de las alambradas, como si no fuera una criatura sobrenatural sino un animal de circo.

El padre Gonzaga llegó antes de las siete alarmado por la desproporción de la noticia. A esa hora ya habían acudido curiosos menos frívolos que los del amanecer, y habían hecho toda clase de conjeturas sobre el porvenir del cautivo. Los más simples pensaban que sería nombrado alcalde del mundo. Otros, de espíritu más áspero, suponían que sería ascendido a general de cinco estrellas para que ganara todas las guerras. Algunos visionarios esperaban que fuera conservado como semental para implantar en la tierra una estirpe de hombres alados y sabios que se hicieran cargo del Universo. Pero el padre Gonzaga, antes de ser cura, había sido leñador macizo. Asomado a las alambradas repasó un instante su catecismo, y todavía pidió que le abrieran la puerta para examinar de cerca de aquel varón de lástima que más parecía una enorme gallina decrepita entre las gallinas absortas. Estaba echado en un rincón, secándose al sol las alas extendidas, entre las cáscaras de fruta y las sobras de desayunos que le habían tirado los madrugadores. Ajeno a las impertinencias del mundo, apenas si levantó sus ojos de anticuario y murmuró algo en su dialecto cuando el padre Gonzaga entró en el gallinero y le dio los buenos días en latín. El párroco tuvo la primera sospecha de impostura al comprobar que no entendía la lengua de Dios ni sabía saludar a sus ministros. Luego observó que visto de cerca resultaba demasiado humano: tenía un insoportable olor de intemperie, el revés de las alas sembrado de algas parasitarias y las plumas mayores maltratadas por vientos terrestres, y nada de su naturaleza miserable estaba de acuerdo con la egregia dignidad de los ángeles. Entonces abandonó el gallinero, y con un breve sermón previno a los curiosos contra los riesgos de la ingenuidad. Les recordó que el demonio tenía la mala costumbre de recurrir a artificios de carnaval para confundir a los incautos. Argumentó que si las alas no eran el elemento esencial para determinar las diferencias entre un gavilán y un aeroplano, mucho menos podían serlo para reconocer a los ángeles. Sin embargo, prometió escribir una carta a su obispo, para que éste escribiera otra al Sumo Pontífice, de modo que el veredicto final viniera de los tribunales más altos.

Su prudencia cayó en corazones estériles. La noticia del ángel cautivo se divulgó con tanta rapidez, que al cabo de pocas horas había en el patio un alboroto de mercado, y tuvieron que llevar la tropa con bayonetas para espantar el tumulto que ya estaba a punto de tumbar la casa. Elisenda, con el espinazo torcido de tanto barrer basura de feria, tuvo entonces la buena idea de tapiar el patio y cobrar cinco centavos por la entrada para ver al ángel.

Vinieron curiosos hasta de la Martinica. Vino una feria ambulante con un acróbata volador, que pasó zumbando varias veces por encima de la muchedumbre, pero nadie le hizo caso porque sus alas no eran de ángel sino de murciélago sideral. Vinieron en busca de salud los enfermos más desdichados del Caribe: una pobre mujer que desde niña estaba contando los latidos de su corazón y ya no le alcanzaban los números, un jamaicano que no podía dormir porque lo atormentaba el ruido de las estrellas, un sonámbulo que se levantaba de noche a deshacer dormido las cosas que había hecho despierto, y muchos otros de menor gravedad. En medio de aquel desorden de naufragio que hacía temblar la tierra, Pelayo y Elisenda estaban felices de cansancio, porque en menos de una semana atiborraron de plata los dormitorios, y todavía la fila de peregrinos que esperaban su turno para entrar llegaba hasta el otro lado del horizonte.

El ángel era el único que no participaba de su propio acontecimiento. El tiempo se le iba buscando acomodo en su nido prestado, aturdido por el calor de infierno de las lámparas de aceite y las velas de sacrificio que le arrimaban a las alambradas. Al principio trataron de que comiera cristales de alcanfor, que, de acuerdo con la sabiduría de la vecina sabia, era el alimento específico de los ángeles. Pero él los despreciaba, como despreció sin probarlos los almuerzos papales que le llevaban los penitentes, y nunca se supo si fue por ángel o por viejo que terminó comiendo nada más que papillas de berenjena. Su única virtud sobrenatural

parecía ser la paciencia. Sobre todo en los primeros tiempos, cuando le picoteaban las gallinas en busca de los parásitos estelares que proliferaban en sus alas, y los baldados le arrancaban plumas para tocarse con ellas sus defectos, y hasta los más piadosos le tiraban piedras tratando de que se levantara para verlo de cuerpo entero. La única vez que consiguieron alterarlo fue cuando le abrasaron el costado con un hierro de marcar novillos, porque llevaba tantas horas de estar inmóvil que lo creyeron muerto. Despertó sobresaltado, despotricando en lengua hermética y con los ojos en lágrimas, y dio un par de aletazos que provocaron un remolino de estiércol de gallinero y polvo lunar, y un ventarrón de pánico que no parecía de este mundo. Aunque muchos creyeron que su reacción no había sido de rabia sino de dolor, desde entonces se cuidaron de no molestarlo, porque la mayoría entendió que su pasividad no era la de un héroe en uso de buen retiro sino la de un cataclismo en reposo.

El padre Gonzaga se enfrentó a la frivolidad de la muchedumbre con fórmulas de inspiración doméstica, mientras le llegaba un juicio terminante sobre la naturaleza del cautivo. Pero el correo de Roma había perdido la noción de la urgencia. El tiempo se les iba en averiguar si el convicto tenía ombligo, si su dialecto tenía algo que ver con el arameo, si podía caber muchas veces en la punta de un alfiler, o si no sería simplemente un noruego con alas. Aquellas cartas de parsimonia habrían ido y venido hasta el fin de los siglos, si un acontecimiento providencial no hubiera puesto término a las tribulaciones del párroco.

Sucedió que por esos días, entre muchas otras atracciones de las ferias errantes del Caribe, llevaron al pueblo el espectáculo triste de la mujer que se había convertido en araña por desobedecer a sus padres. La entrada para verla no sólo costaba menos que la entrada para ver al ángel, sino que permitían hacerle toda clase de preguntas sobre su absurda condición, y examinarla al derecho y al revés, de modo que nadie pusiera en duda la verdad del horror. Era una tarántula espantosa del tamaño de un carnero y con la cabeza de una doncella triste. Pero lo más desgarrador no era su figura de disparate, sino la sincera aflicción con que contaba los pormenores de su desgracia: siendo casi una niña se había escapado de la casa de sus padres para ir a un baile, y cuando regresaba por el bosque después de haber bailado toda la noche sin permiso, un trueno pavoroso abrió el cielo en dos mitades, y por aquella grieta salió el relámpago de azufre que la convirtió en araña. Su único alimento eran las bolitas de carne molida que las almas caritativas quisieran echarle en la boca. Semejante espectáculo, cargado de tanta verdad humana y de tan temible escarmiento, tenía que derrotar sin proponérselo al de un ángel despectivo que apenas si se dignaba mirar a los mortales. Además los escasos milagros que se le atribuían al ángel revelaban un cierto desorden mental, como el del ciego que no recobró la visión pero le salieron tres dientes nuevos, y el del paralítico que no pudo andar pero estuvo a punto de ganarse la lotería, y el del leproso a quien le nacieron girasoles en las heridas. Aquellos milagros de consolación que más bien parecían entretenimientos de burla, habían quebrantado ya la reputación del ángel cuando la mujer convertida en araña terminó de aniquilarla. Fue así como el padre Gonzaga se curó para siempre del insomnio, y el patio de Pelayo volvió a quedar tan solitario como en los tiempos en que llovió tres días y los cangrejos caminaban por los dormitorios.

Los dueños de la casa no tuvieron nada que lamentar. Con el dinero recaudado construyeron una mansión de dos plantas, con balcones y jardines, y con sardineles muy altos para que no se metieran los cangrejos del invierno, y con barras de hierro en las ventanas para que no se metieran los ángeles. Pelayo estableció además un criadero de conejos muy cerca del pueblo y renunció para siempre a su mal empleo de alguacil, y Elisenda se compró unas zapatillas satinadas de tacones altos y muchos vestidos de seda tornasol, de los que usaban las señoras más codiciadas en los domingos de aquellos tiempos. El gallinero fue lo único que no mereció atención. Si alguna vez lo lavaron con creolina y quemaron las lágrimas de mirra en su interior, no fue por hacerle honor al ángel, sino por conjurar la pestilencia de muladar que ya andaba como un fantasma por todas partes y estaba volviendo vieja la casa nueva. Al principio, cuando el niño aprendió a caminar, se cuidaron de que no estuviera cerca del gallinero. Pero luego se fueron olvidando del temor y acostumbándose a la peste, y antes de que el niño mudara los dientes se había metido a jugar dentro del gallinero, cuyas alambradas podridas se caían a pedazos. El ángel no fue menos displicente con él que con el resto de los mortales, pero

soportaba las infamias más ingeniosas con una mansedumbre de perro sin ilusiones. Ambos contrajeron la varicela al mismo tiempo. El médico que atendió al niño no resistió la tentación de auscultar al ángel, y encontró tantos soplos en el corazón y tantos ruidos en los riñones, que no le pareció posible que estuviera vivo. Lo que más le asombró, sin embargo, fue la lógica de sus alas. Resultaban tan naturales en aquel organismo completamente humano, que no podía entender por qué no las tenían también los otros hombres.

Cuando el niño fue a la escuela, hacía mucho tiempo que el sol y la lluvia habían desbaratado el gallinero. El ángel andaba arrastrándose por acá y por allá como un moribundo sin dueño. Lo sacaban a escobazos de un dormitorio y un momento después lo encontraban en la cocina. Parecía estar en tantos lugares al mismo tiempo, que llegaron a pensar que se desdoblaba, que se repetía a sí mismo por toda la casa, y la exasperada Elisenda gritaba fuera de quicio que era una desgracia vivir en aquel infierno lleno de ángeles. Apenas si podía comer, sus ojos de anticuario se le habían vuelto tan turbios que andaba tropezando con los horcones, y ya no le quedaban sino las cánulas peladas de las últimas plumas. Pelayo le echó encima una manta y le hizo la caridad de dejarlo dormir en el cobertizo, y sólo entonces advirtieron que pasaba la noche con calenturas delirantes en trabalenguas de noruego viejo. Fue esa una de las pocas veces en que se alarmaron, porque pensaban que se iba a morir, y ni siquiera la vecina sabia había podido decirles qué se hacía con los ángeles muertos.

Sin embargo, no sólo sobrevivió a su peor invierno, sino que pareció mejor con los primeros soles. Se quedó inmóvil muchos días en el rincón más apartado del patio, donde nadie lo viera, y a principios de diciembre empezaron a nacerle en las alas unas plumas grandes y duras, plumas de pajarraco viejo, que más bien parecían un nuevo percance de la decrepitud. Pero él debía conocer la razón de estos cambios, porque se cuidaba muy bien de que nadie los notara, y de que nadie oyera las canciones de navegantes que a veces cantaba bajo las estrellas. Una mañana, Elisenda estaba cortando rebanadas de cebolla para el almuerzo, cuando un viento que parecía de alta mar se metió en la cocina. Entonces se asomó por la ventana, y sorprendió al ángel en las primeras tentativas del vuelo. Eran tan torpes, que abrió con las uñas un surco de arado en las hortalizas y estuvo a punto de desbaratar el cobertizo con aquellos aletazos indignos que resbalaban en la luz y no encontraban asidero en el aire. Pero logró ganar altura. Elisenda exhaló un suspiro de descanso, por ella y por él, cuando lo vio pasar por encima de las últimas casas, sustentándose de cualquier modo con un azaroso aleteo de buitre senil. Siguió viéndolo hasta cuando acabó de cortar la cebolla, y siguió viéndolo hasta cuando ya no era posible que lo pudiera ver, porque entonces ya no era un estorbo en su vida, sino un punto imaginario en el horizonte del mar.

Referencia: [Un señor muy viejo con unas alas enormes, cuento de García Márquez](#)  
© www.apocatastasis.com Literatura y Contenidos Seleccionados

## **PASO 2**

- A. ¿Hay alguna otra palabra que no hayas comprendido? Antes de seguir adelante vamos a aclarar todas las dudas (grupo / uso de diccionarios, etc.).
- B. Si os gustó y os pareció útil el juego de los sinónimos del primer texto, proponedle al profesor otro Juego de los sinónimos.

## **PASO 3**

EXPRESIÓN ORAL: ¿Puedes resumir brevemente el relato? (empezará uno de los alumnos y el turno irá pasando a otros)



## **PASO 4**

Sobre el texto:

- ¿Cuáles son, según tú, las ideas que articulan el texto?
- ¿Hay crítica social?
- ¿Encuentras elementos comunes entre el cuento y el relato? Etc.

PUESTA EN COMÚN

## **PASO 5**

- A. ¿Sabes qué es el realismo mágico? Defínelo con tus palabras.

---

- B. Lee la siguiente entrada de la Wikipedia sobre el estilo, temas de Márquez y el realismo mágico.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Gabriel\\_Garc%C3%ADa\\_M%C3%A1rquez](http://es.wikipedia.org/wiki/Gabriel_Garc%C3%ADa_M%C3%A1rquez)

### **Estilo**

Si bien hay ciertos aspectos que casi siempre los lectores pueden esperar encontrar en la obra de García Márquez, como el humor, no hay un estilo claro y predeterminado, de plantilla. En una entrevista con Marlise Simons, García Márquez señaló:

En cada libro intento tomar un camino diferente [...]. Uno no elige el estilo. Usted puede investigar y tratar de descubrir cuál es el mejor estilo para un tema. Pero el estilo está determinado por el tema, por el ánimo del momento. Si usted intenta utilizar algo que no es conveniente, apenas no resultará. Entonces los críticos construyen teorías alrededor de esto y ven cosas que yo no había visto. Respondo solamente a nuestro estilo de vida, la vida del Caribe.

García Márquez también es conocido por dejar fuera detalles y eventos aparentemente importantes de tal manera que el lector se ve obligado a cumplir un papel más participativo en la historia desarrollada. Por ejemplo, en *El coronel no tiene quien le escriba* de los personajes principales no se dan nombres. Esta práctica se ve influida por las tragedias griegas, como *Antígona* y *Edipo rey*, en el que ocurren eventos importantes fuera de la representación que se dejan a la imaginación del público.<sup>11</sup>

### **Temas importantes**

#### **La soledad**

El tema de la soledad atraviesa gran parte de las obras de García Márquez. Pelayo observa que «"El amor en los tiempos del cólera, como todos los trabajos de Gabriel García Márquez, explora la soledad de la persona y de la especie humana... retrato a través de la soledad del amor y de estar en amor».

Plinio Apuleyo Mendoza le preguntó: «Si la soledad es el tema de todos sus libros ¿dónde debemos buscar las raíces de este exceso? ¿En su infancia tal vez?». García Márquez respondió: «Creo que es un problema que todo el mundo tiene. Toda persona tiene su propia forma y los medios de expresar la misma. La sensación impregna la labor de tantos escritores, aunque algunos de ellos pueden expresar lo inconsciente».

En su discurso de aceptación del [Premio Nobel](#), *La soledad de América Latina*, se refiere a este tema de la soledad relacionado con [América Latina](#): «La interpretación de nuestra realidad a través de los patrones, no los nuestros, sólo sirve para hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios».

## Macondo

Otro tema importante en la obra de García Márquez es la invención de la aldea que él llama [Macondo](#). Él usa su ciudad natal de [Aracataca](#) ([Colombia](#)), como una referencia geográfica para crear esta ciudad imaginaria, pero la representación del pueblo no se limita a esta área específica. García Márquez comparte: «Macondo no es tanto un lugar como un estado de ánimo».

Este pueblo de ficción se ha vuelto notorio conocido en el mundo literario y «su geografía y los habitantes son constantemente invocados por profesores, políticos y agentes» [...] que hacen «difícil de creer que es una pura invención». En [La hojarasca](#), García Márquez describe la realidad del «auge del banano» en [Macondo](#), que incluyen un período aparente de «gran riqueza» durante la presencia de empresas de los [Estados Unidos](#), y un período de depresión con la salida de las empresas estadounidenses relacionadas con el banano. Además, [Cien años de soledad](#) se lleva a cabo en [Macondo](#) y narra la historia completa de esta ciudad ficticia desde su fundación hasta su desaparición con el último Buendía.

En su autobiografía, García Márquez explica su fascinación por la palabra y el concepto [Macondo](#) cuando describe un viaje que hizo con su madre de vuelta a Aracataca:

El tren se detuvo en una estación que no tenía ciudad, y un rato más tarde pasó la única plantación de banano a lo largo de la ruta que tenía su nombre escrito en la puerta: Macondo. Esta palabra ha atraído mi atención desde los primeros viajes que había hecho con mi abuelo, pero sólo he descubierto como un adulto que me gustaba su resonancia poética. Nunca he oído decir, y ni siquiera me pregunto lo que significa... me ocurrió al leer en una enciclopedia que se trata de un árbol tropical parecido a la ceiba"

Según algunos académicos, Macondo —la ciudad fundada por José Arcadio Buendía en *Cien años de soledad*— solamente existe como resultado del lenguaje. La creación de Macondo es totalmente condicionada a la existencia de la palabra escrita. En la palabra —como instrumento de comunicación— se manifiesta la realidad, y permite al hombre de lograr una unión con circunstancias independientes de su entorno inmediato.

## Violencia y cultura

En varias de las obras de García Márquez, entre ellas [El coronel no tiene quien le escriba](#), [La mala hora](#) y [La hojarasca](#), hay sutiles referencias sobre «La Violencia», esa guerra civil entre conservadores y liberales que se prolongó hasta los años sesenta, causando la muerte de varios cientos de miles de colombianos. Son referencias a situaciones injustas que viven diversos personajes, como por ejemplo el toque de queda o la censura de prensa. [La mala hora](#), que no es una de las novelas más famosas de García Márquez, destaca por su representación de la violencia con una imagen fragmentada de la desintegración social provocada por la violencia. Se puede decir que

en estas obras «la violencia se convierte en cuento, a través de la aparente inutilidad de tantos episodios de sangre y muerte».

Sin embargo, aunque García Márquez describe la naturaleza corrupta y las injusticias de esa [época de la Violencia en Colombia](#), se niega a usar su trabajo como una plataforma de propaganda política. «Para él, el deber del escritor revolucionario es escribir bien, y el ideal es una novela que mueve al lector por su contenido político y social, y al mismo tiempo por su poder para penetrar en la realidad y exponer su otra cara».

En las obras de García Márquez se puede encontrar también una «obsesión por captar la identidad cultural latinoamericana y particularizar los rasgos del mundo caribeño». Así mismo, trata de deconstruir las normas sociales que establecidas en esta parte del mundo. Como ejemplo, el carácter de Meme en *Cien años de soledad* puede ser visto como una herramienta para criticar las convenciones y prejuicios de la sociedad. En este caso, ella no conforma a la ley convencional que «las jóvenes deben llegar vírgenes al matrimonio» porque ha tenido una relación ilícita con Mauricio Babilonia. Se puede ver otro ejemplo de esta crítica de las normas sociales a través de la relación amorosa entre Petra Cotes y Aureliano Segundo. Al final de la obra —cuando los protagonistas son viejos— se enamoran más profundamente que antes. Así, García Márquez está criticando la imagen mostrada por la sociedad de que «los viejos no pueden amar».

### **Influencias literarias**

En sus años más jóvenes, Gabriel García Márquez comenzó a asociarse a un círculo literario llamado el grupo de Barranquilla, y bajo su influencia él comenzó a leer el trabajo de Hemingway, Joyce, Woolf, y más importante, Faulkner. Él también emprendió un estudio de las obras clásicas, encontrando la enorme inspiración en la obra de [Edipo Rey](#) de Sófocles. En la obra de Gabriel García Márquez titulada *Nabo, el negro que hizo esperar a los ángeles*, aparecen elementos similares a los de Faulkner como la ambigüedad deliberada y una pintura temprana de la soledad.

En muchas ocasiones, Gabriel García Márquez ha expresado su admiración para las tragedias de [Sófocles](#). Él utiliza una cita de [Antígona](#) al principio de su obra [La hojarasca](#) y se ha dicho que el dilema moral en *Antígona* proporciona los apoyos estructurales para *La hojarasca*.

### **Realismo y realismo mágico**

Como autor de ficción, García Márquez es siempre asociado con el realismo mágico. De hecho, es considerado la figura central de este género. El realismo mágico se usa para describir elementos que tienen, como es el caso en los trabajos de este autor, la yuxtaposición de la fantasía y el mito con las actividades diarias y ordinarias.

El realismo es un tema importante en todas las obras de García Márquez. Él ha dicho que sus primeros trabajos (con la excepción de *La hojarasca*), como *El coronel no tiene quien le escriba*, *La mala hora* y *Los funerales de la Mamá Grande*, reflejan la realidad de la vida en Colombia y este tema determina la estructura racional de los libros. Dice: "No me arrepiento de haberlas escrito, pero pertenecen a un tipo de literatura premeditada que ofrecen una visión de la realidad demasiado estática y exclusiva".

En sus otras obras ha experimentado más con enfoques menos tradicionales a la realidad, de modo que «lo más terrible, lo más inusual se dice con expresión impasible». Un ejemplo comúnmente citado es la ascensión espiritual y física al cielo de un personaje mientras está colgando la ropa para secar, en [Cien años de soledad](#). El estilo de estas obras se inscribe en el concepto de lo «real maravilloso» descrito por el escritor cubano [Alejo Carpentier](#) y ha sido etiquetado como [realismo mágico](#). El crítico literario Michael

Bell propone una interpretación alternativa para el estilo de García Márquez, por cuanto la categoría de realismo mágico ha sido criticada por ser dicotomizadora y exotizadora: «Lo que está realmente en juego es una flexibilidad psicológica que es capaz de habitar nada sentimentalmente el mundo diurno mientras se mantiene abierta a las incitaciones de aquellos dominios que la cultura moderna tiene, por su propia lógica interna, necesariamente marginalizados o reprimidos». García Márquez y su amigo Plinio Apuleyo Mendoza discuten su trabajo de un modo similar, «El tratamiento de la realidad en tus libros... ha recibido un nombre, el de realismo mágico. Tengo la impresión de que tus lectores europeos suelen advertir la magia de las cosas que tú cuentas, pero no ven la realidad que las inspira. Seguramente porque su racionalismo les impide ver que la realidad no termina en el precio de los tomates o de los huevos.

García Márquez crea un mundo tan semejante al cotidiano pero al mismo tiempo totalmente diferente a ello. Técnicamente, es un realista en la presentación de lo verdadero y de lo irreal. De algún modo trata diestramente una realidad en la que los límites entre lo verdadero y el fantástico se desvanecen muy naturalmente. García Márquez considera que la imaginación no es sino un instrumento de la elaboración de la realidad y que una novela es la representación cifrada de la realidad y a la pregunta de si todo lo que escribe tiene una base real, ha contestado:

No hay en mis novelas una línea que no esté basada en la realidad

- C. ¿Te ha ayudado lo que has leído a comprender mejor a Márquez? ¿qué elementos de los vistos en el texto aparecen en el cuento y en el relato?

PUESTA EN COMÚN

## **PASO 5**

- A. Observa el siguiente vídeo.

<http://www.youtube.com/watch?v=ulv8MfZ5zvM>

Te suena ¿no?

- B. Qué aspectos de la historia se han seleccionado para realizar el vídeo y cuáles han eliminado. ¿Introducirías cambios? ¿resaltarías otras cosas?

Compara el vídeo con el texto.

---

---

---

---

---

PUESTA EN COMÚN

## **TAREA FINAL**

### **PASO 1**

Crear el guión de voz para el vídeo pensando en un público infantil (ejercicio de reducción y adaptación del texto).

### **PASO 2**

Presentación en clase de los trabajos realizados (grabación)

### **PASO 3**

Evaluación de la actividad: gran grupo. Puesta en común.

## **TAREA COMPLEMENTARIA**

Tal vez nunca hayas tenido la oportunidad de leer “Doce cuentos peregrinos” de Márquez. Ahora te la vamos a brindar... pero vamos a empezar por uno.

**A.** Nada mejor para haceros una idea previa sobre la obra, que leer el prólogo del autor:

Los doce cuentos de este libro fueron escritos en el curso de los últimos dieciocho años. Antes de su forma actual, cinco de ellos fueron notas periodísticas y guiones de cine, y uno fue un serial de televisión. Otro lo conté hace quince años en una entrevista grabada, y el amigo a quien se lo conté lo transcribió y lo publicó, y ahora lo he vuelto a

escribir a partir de esa versión. Ha sido una rara experiencia creativa que merece ser explicada, aunque sea para que los niños que quieren ser escritores cuando sean grandes sepan desde ahora qué insaciable y abrasivo es el vicio de escribir.

La primera idea se me ocurrió a principios de la década de los setenta, a propósito de un sueño esclarecedor que tuve después de cinco años de vivir en Barcelona. Soñé que asistía a mi propio entierro, a pie, caminando entre un grupo de amigos vestidos de luto

solemne, pero con un ánimo de fiesta. Todos parecíamos dichosos de estar juntos. Y yo más que nadie, por aquella grata oportunidad que me daba la muerte para estar con mis amigos de América Latina, los más antiguos, los más queridos, los que no veía desde hacía más tiempo. Al final de la ceremonia, cuando empezaron a irse, yo intenté acompañarlos, pero uno de ellos me hizo ver con una severidad terminante que para mí

se había acabado la fiesta. «Eres el único que no puede irse», me dijo. Sólo entonces comprendí que morir es no estar nunca más con los amigos.

No sé por qué, aquel sueño ejemplar lo interpreté como una toma de conciencia de mi identidad, y pensé que era un buen punto de partida para escribir sobre las cosas extrañas que les suceden a los latinoamericanos en Europa. Fue un hallazgo alentador, pues había terminado poco antes El Otoño del Patriarca, que fue mi trabajo más arduo y azaroso, y no encontraba por dónde seguir.

Durante unos dos años tomé notas de los temas que se me iban ocurriendo sin decidir todavía qué hacer con ellos. Como no tenía en casa una libreta de apuntes la noche en que resolví empezar, mis hijos me prestaron un cuaderno de escuela. Ellos mismos lo llevaban en sus morrales de libros en nuestros viajes frecuentes por temor de que se perdiera. Llegué a tener sesenta y cuatro temas anotados con tantos pormenores, que sólo me faltaba escribirlos.

Fue en México, a mi regreso de Barcelona, en 1974, donde se me hizo claro que este libro no debía ser una novela, como me pareció al principio, sino una colección de cuentos cortos, basados en hechos periodísticos pero redimidos de su condición mortal por las astucias de la poesía. Hasta entonces había escrito tres libros de cuentos. Sin embargo, ninguno de los tres estaba concebido y

resuelto como un todo, sino que cada cuento era una pieza autónoma y ocasional. De modo que la escritura de los sesenta y cuatro podía ser una aventura fascinante si lograba escribirlos todos con un mismo trazo, y con una unidad interna de tono y de estilo que los hiciera inseparables en la memoria del lector.

Los dos primeros —El rastro de tu sangre en la nieve y El verano feliz de la señora Forbes— los escribí en 1976, y los publiqué enseguida en suplementos literarios de varios países. No me tomé ni un día de reposo, pero a mitad del tercer cuento, que era por cierto el de mis funerales, sentí que estaba cansándome más que si fuera una novela. Lo mismo me ocurrió con el cuarto. Tanto, que no tuve aliento para terminarlos. Ahora sé por qué: el esfuerzo de escribir un cuento corto es tan intenso como empezar una novela. Pues en el primer párrafo de una novela hay que definir todo: estructura, tono, estilo, ritmo, longitud, y a veces hasta el carácter de algún personaje. Lo demás es el placer de escribir, el más íntimo y solitario que pueda imaginarse, y si uno no se queda corrigiendo el libro por el resto de la vida es porque el mismo rigor de fierro que hace falta para empezarlo se impone para terminarlo. El cuento, en cambio, no tiene principio ni fin: fragua o no fragua. Y si no fragua, la experiencia propia y la ajena enseñan que en la mayoría de las veces es más saludable empezarlo de nuevo por otro camino, o tirarlo a la basura. Alguien que no recuerdo lo dijo bien con una frase de consolación: «Un buen escritor se aprecia mejor por lo que rompe que por lo que publica». Es cierto que no rompí los borradores y las notas, pero hice algo peor: los eché al olvido.

Recuerdo haber tenido el cuaderno sobre mi escritorio de México, náufrago en una borrasca de papeles, hasta 1978. Un día, buscando otra cosa, caí en la cuenta de que lo había perdido de vista desde hacía tiempo. No me importó. Pero cuando me convencí de que en realidad no estaba en la mesa sufrí un ataque de pánico. No quedó en la casa un rincón sin registrar a fondo. Removimos los muebles, desmontamos la biblioteca para estar seguros de que no se había caído detrás de los libros, y sometimos al servicio y a los amigos a inquisiciones imperdonables. Ni rastro. La única explicación posible —¿o plausible?— es que en algunos de los tantos exterminios de papeles que hago con frecuencia se fue el cuaderno para el cajón de la basura.

Mi propia reacción me sorprendió: los temas que había olvidado durante casi cuatro años se me convirtieron en un asunto de honor. Tratando de recuperarlos a cualquier precio, en un trabajo tan arduo como escribirlos, logré reconstruir las notas de treinta. Como el mismo esfuerzo de recordarlos me sirvió de purga, fui eliminando sin corazón los que me parecieron insalvables, y quedaron dieciocho. Esta vez me animaba la determinación de seguir escribiéndolos sin pausa, pero pronto me di cuenta de que les había perdido el entusiasmo. Sin embargo, al contrario de lo que siempre les había aconsejado a los escritores nuevos, no los eché a la basura sino que volví a archivarlos. Por si acaso.

Cuando empecé Crónica de una muerte anunciada, en 1979, comprobé que en las pausas entre dos libros perdía el hábito de escribir y cada vez me resultaba más difícil empezar de nuevo. Por eso, entre octubre de 1980 y marzo de 1984, me impuse la tarea de escribir una nota semanal en periódicos de diversos países, como disciplina para mantener el brazo caliente. Entonces se me ocurrió que mi conflicto con los apuntes del cuaderno seguía siendo un problema de géneros literarios, y que en realidad no debían ser cuentos sino notas de prensa. Sólo que después de publicar cinco notas tomadas del cuaderno, volví a cambiar de opinión: eran mejores para el cine. Fue así como se hicieron cinco películas y un serial de televisión.

Lo que nunca preví fue que el trabajo de prensa y de cine me cambiaría ciertas ideas sobre los cuentos, hasta el punto de que al escribirlos ahora en su forma final he tenido que cuidarme de separar con pinzas mis propias ideas de las que me aportaron los directores durante la escritura de los guiones. Además, la colaboración simultánea con cinco creadores diversos me sugirió otro método para escribir los cuentos: empezaba uno cuando tenía el tiempo libre, lo abandonaba cuando me sentía cansado, o cuando surgía algún proyecto imprevisto, y luego empezaba otro. En poco más de un año, seis de los dieciocho temas se fueron al cesto de los papeles, y entre ellos el de mis funerales, pues nunca logré que fuera una parranda como la del sueño. Los cuentos restantes, en cambio, parecieron tomar aliento para una larga vida.

Ellos son los doce de este libro. En septiembre pasado estaban listos para imprimir después otros dos años de trabajo intermitente. Y así hubiera terminado su incesante peregrinaje de ida y vuelta al cajón de la basura, de no haber sido porque a última hora me mordió una duda final. Puesto que las distintas ciudades de Europa donde ocurren los cuentos los había descrito de memoria y a distancia, quise comprobar la fidelidad de mis recuerdos casi veinte años después, y emprendí un rápido viaje de reconocimiento a Barcelona, Ginebra, Roma y París.

Ninguna de ellas tenía ya nada que ver con mis recuerdos. Todas, como toda la Europa

actual, estaban enrarecidas por una inversión asombrosa: los recuerdos reales me parecían fantasmas de la memoria, mientras los recuerdos falsos eran tan convincentes que habían suplantado a la realidad. De modo que me era imposible distinguir la línea divisoria entre la desilusión y la nostalgia. Fue la solución final. Pues por fin había encontrado lo que más me hacía falta para terminar el libro, y que sólo podía dármele el

transcurso de los años: una perspectiva en el tiempo.

A mi regreso de aquel viaje venturoso reescribí todos los cuentos otra vez desde el principio en ocho meses febriles en los que no necesité preguntarme dónde terminaba la

vida y dónde empezaba la imaginación, porque me ayudaba la sospecha de que quizás no fuera cierto nada de lo vivido veinte años antes en Europa. La escritura se me hizo entonces tan fluida que a ratos me sentía escribiendo por el puro placer de narrar, que es quizás el estado humano que más se parece a la levitación. Además, trabajando todos los cuentos a la vez y saltando de uno a otro con plena libertad, conseguí una visión panorámica que me salvó del cansancio de los comienzos sucesivos, y me ayudó a cazar redundancias ociosas y contradicciones mortales. Creo haber logrado así el libro de cuentos más próximo al que siempre quise escribir.

Aquí está, listo para ser llevado a la mesa después de tanto andar del timbo al tambo peleando para sobrevivir a las perversidades de la incertidumbre. Todos los cuentos, salvo los dos primeros, fueron terminados al mismo tiempo, y cada uno lleva la fecha en que lo empecé. El orden en que están en esta edición es el que tenían en el cuaderno de notas.

Siempre he creído que toda versión de un cuento es mejor que la anterior. ¿Corno saber entonces cuál debe ser la última? Es un secreto del oficio que no obedece a las leyes de la inteligencia sino a la magia de los instintos, como sabe la cocinera cuándo está la sopa. De todos modos, por las dudas, no volveré a leerlos, como nunca he vuelto a leer ninguno de mis libros por temor de arrepentirme. El que los lea sabrá qué hacer con ellos. Por fortuna, para estos doce cuentos peregrinos terminar en el cesto de los papeles debe ser como el alivio de volver a casa.

*Gabriel García Márquez  
Cartagena de Indias, abril, 1992*

**B. Ve a [http://biblio3.url.edu.gt/Libros/12\\_cuentos.pdf](http://biblio3.url.edu.gt/Libros/12_cuentos.pdf)**

Elige uno de los doce relatos, léelo con atención y, después, cuéntaselo a la clase.

1. [Buen viaje, señor presidente](#)
2. [La Santa](#)
3. [El avión de la bella durmiente](#)
4. [Me alquilo para soñar](#)
5. [Sólo vine a hablar por teléfono](#)
6. [Espantos de agosto](#)
7. [María dos Prazeres](#)
8. [Diecisiete ingleses envenenados](#)
9. [Tramontana](#)
10. [El verano feliz de la Señora Forbes](#)
11. [La luz es como el agua](#)
12. [El rastro de tu sangre en la nieve](#)

C. Para el profesor, en cambio, elabora una ficha de lectura (él te dará un modelo y tú realizarás las modificaciones que creas pertinentes antes de entregárselo ¿de acuerdo?). Cuando la hayas completado, envíasela.

<p><b>FICHA DE LECTURA</b></p> <p>Nombre: _____</p> <p>Fecha de lectura: _____</p> <p>Título: _____</p> <p>Autor: _____</p> <p>Personajes: _____</p> <p><b>Argumento</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>¿Qué valoración general le das al relato?</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p><b>Comentarios</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### PARA TERMINAR

A. Para acercarnos al modo de ver las cosas de García Márquez, nos será útil analizar una serie de frases suyas:

La peor forma de extrañar a alguien es estar sentado a su lado y saber que nunca lo podrás tener.

La memoria del corazón elimina los malos recuerdos y magnifica los buenos, y gracias a ese artificio, logramos sobrellevar el pasado.

El problema del matrimonio es que se acaba todas las noches después de hacer el amor, y hay que volver a reconstruirlo todas las mañanas antes del desayuno.

Ningún lugar en la vida es más triste que una cama vacía.

El día que la mierda tenga algún valor, los pobres nacerán sin culo.

Hay que ser infiel, pero nunca desleal.

El secreto de una buena vejez no es otra cosa que un pacto honrado con la soledad.



Los seres humanos no nacen para siempre el día en que sus madres los alumbran, sino que la vida los obliga a parirse a sí mismos una y otra vez.

Así es -suspiró el coronel-. La vida es la cosa mejor que se ha inventado.

Lo más importante que aprendí a hacer después de los cuarenta años fue a decir no cuando es no.

**B.** Entre todos, vamos a comentarlas.

**C.** ¿Cuál es, para ti, la más significativa?

**D.** ¿Sientes curiosidad por los otros cuentos? ¿Por qué no continúas la lectura de la obra “Doce cuentos peregrinos”?

**E.** ¿Te apetece continuar tu viaje por la vida y obra de este autor?... ADELANTE

<http://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/default.htm>

**NOTA:** Todas las referencias bibliográficas se encuentran indicadas a lo largo del documento.

## ¡HABLEMOS DE CINE! SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN EL CORTOMETRAJE *EL OPOSITOR*

**Eija Horváth Faller**  
**Profesora. Instituto Cervantes de Palermo**



*Eija Horváth Faller es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid, máster en Relaciones Internacionales (Escuela Diplomática de Madrid) y posee el Diploma de Estudios Avanzados (Universidad Complutense de Madrid). Actualmente está terminando el Máster en Didáctica del Español como Segunda Lengua o Lengua Extranjera en la Universidad de La Rioja. Ha trabajado como profesora de ELE en Hungría, en la India y, actualmente, en el Instituto Cervantes de Palermo. La ponente es autora, entre otros, del manual *Juega y canta en clase de español*, de la lectura graduada *Club de postales* (ambos publicados por el Instituto Cervantes de Nueva Delhi en el año 2011) y coautora del material de preparación para el Examen Oral de Bachillerato Mejor lo hablamos 2 (publicado por la Agregaduría de Educación de España en Hungría en 2008..*

### **Resumen**

En el presente artículo se ofrece una secuencia de actividades cuya finalidad es introducir el lenguaje jurídico-administrativo en clase de español mediante diferentes tipos de actividades participativas y lúdicas.

Los contenidos socioculturales que se abordarán son el problema del desempleo y el sistema de oposiciones públicas en España. La actividad central de la propuesta gira en torno a la explotación didáctica del cortometraje *El opositor* (dirigido por María Giráldez y Miguel Provencio), y se propone un trabajo con el texto que aparece en el cortometraje y con otros materiales. La tarea final propuesta consiste en la creación, por parte de los aprendientes, de un pequeño discurso que refleje las características más importantes del lenguaje jurídico-administrativo.

### **Palabras clave**

ELE, Lenguaje jurídico-administrativo, Nivel C1 /C2, Cortometraje.



## ¡HABLEMOS DE CINE! Secuencia didáctica basada en el cortometraje *El opositor*

### FICHA DE LA ACTIVIDAD

#### Objetivos:

- a. Introducir algunas de las características más importantes del lenguaje jurídico-administrativo en clase.
- b. Reflexionar sobre el problema del paro y el sistema de oposiciones públicas en España.
- c. Trabajar la comprensión audiovisual y la comprensión escrita.
- d. Expresión oral: preparar y dar un discurso con elementos del lenguaje jurídico-administrativo.

**Nivel específico recomendado:** C1 / C2 (MCER)

**Tiempo:** Tres sesiones de 90 minutos.

**Materiales:** Textos fotocopiados / *Teaser* y cortometraje *El opositor* / Ordenador con conexión a Internet, proyector y altavoces

**Dinámica:** Mixta (parejas / grupos /individual) según se va indicando.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente secuencia, que consta de tres sesiones de 90 minutos cada una, es introducir el lenguaje jurídico-administrativo en clase mediante diferentes tipos de actividades.

A continuación se reproducirán las actividades propuestas, tal y como se presentarían a los alumnos.

## DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

### PRIMERA SESIÓN

#### Actividades de precalentamiento (40 minutos aprox.)

##### A. ¿Sabes que significa la expresión “estar en (el) paro”?

El desempleo siempre ha sido uno de los problemas más importantes de la sociedad española, y más ahora, que la tasa del paro ha alcanzado cifras altísimas. Si consultas el último barómetro del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas, observarás que se encuentra en el primer lugar en las preguntas que se refieren a qué preocupa más a los españoles.

(<http://ep00.epimg.net/descargables/2013/05/03/b01ddc309c9a3823cd8dff5d84eb0cae.pdf>)

¿El paro es un problema importante en tu país? ¿Y en tu región?

Pregunta a tus compañeros de qué región son y si allí hay mucho paro.

¿En tu país es una buena alternativa trabajar como funcionario público? ¿Qué sistema de selección hay que superar para acceder a un puesto?

**B.** En España, el puesto de funcionario se ha estado considerando como uno de los más seguros. El problema es que, para acceder a él, se han de superar unas pruebas muy difíciles llamadas oposiciones. Muchas personas se pasan años preparando las oposiciones para conseguir uno de estos puestos.

En grupos de tres, buscad información en Internet (o preguntad a vuestro profesor) sobre las características de los puestos de funcionarios de España. ¿Son como en vuestro país?

Comentad las ventajas y las desventajas de los puestos de funcionarios.

¿Qué serías capaz de hacer por un puesto de funcionario? ¿Coincides con tus compañeros?

## Actividades previas al visionado (50 minutos aprox.)

**A.** En estas sesiones vamos a trabajar con un cortometraje que se titula *El opositor*. En grupos, vamos a hacer hipótesis sobre las siguientes cuestiones:

¿Quién puede ser el personaje principal?

¿Habrá muchos personajes secundarios?

¿Dónde creéis que se desarrollará la acción?

¿Cuánto puede durar la película?

Haced un breve resumen del argumento que podría tener y leédselo al resto de la clase.

**B.** A continuación vamos a ver el **teaser** de la película. ¿Sabes qué significa este término en el ámbito cinematográfico? Se trata de las primeras imágenes que se publican de una película con fines publicitarios (suelen durar menos de un minuto), aunque en ocasiones pueden tener otro formato:

(<http://www.youtube.com/watch?v=kQ2TTPDo5es>)

Tras visionar el *teaser* del cortometraje, reflexionad sobre las siguientes cuestiones:

¿Habéis adivinado el argumento?

¿Habéis acertado con las demás hipótesis?

¿Qué tipo de lenguaje predomina a lo largo del *teaser*?

## SEGUNDA SESIÓN

### Actividades para realizar durante el visionado (60 minutos aprox.)

A continuación veremos el cortometraje, en cinco fragmentos:

([http://www.elpais.com/videos/cultura/Cortometraje/opositor/elpepucul/20100528elpepucul\\_2/Ves/](http://www.elpais.com/videos/cultura/Cortometraje/opositor/elpepucul/20100528elpepucul_2/Ves/))

**A.** Primer visionado. En pequeños grupos vamos a intentar responder a las siguientes preguntas:

#### 1ª Parte (min. 0:00 - 2:52)

¿Qué tipo de examen está realizando el protagonista? ¿Qué pretende lograr con él?

En tu opinión, ¿le sale bien o mal el examen?

¿Qué resultados piensas que espera obtener cuando va a comprobar su nota?

¿Obtiene los resultados que esperaba? ¿Qué piensas que va a hacer a continuación?

Puesta en común con el resto de los compañeros de clase.

### 2ª Parte (min. 2:53 - 7:55)

Además de quedarse como primer suplente en la lista, ¿qué más le sucede a Emilio?

Observa la escena de la iglesia. ¿Qué pasa mientras Emilio habla de su padre? ¿Qué significa este cambio de escenario?

¿Cómo habla Emilio en el entierro de su padre? ¿Piensas que su discurso se parece en algo al discurso jurídico o administrativo?

Vuelve a escuchar el discurso de Emilio en la iglesia: ¿Cómo se llamaba su padre? ¿A qué se dedicaba? ¿Piensas que Emilio querría tener la misma vida que él tuvo? ¿Tú querrías tener una vida así?

¿Qué le cuenta Emilio a la taxista? ¿Está contento? ¿Por qué? ¿Qué le cuenta la taxista a él?

¿Qué piensas que decide hacer Emilio a raíz de la conversación con la taxista?

Puesta en común con el resto de los compañeros de clase.

### 3ª Parte (min. 7:56 - 10:39)

¿Qué hace Emilio? ¿Soluciona su problema?

¿Piensas que puede salirse con la suya y conseguir el puesto de funcionario?

Puesta en común con el resto de los compañeros de clase.

### 4ª Parte (10:40 - 13:00)

¿Cómo es la nueva oficina de Emilio?

¿Hay buen ambiente de trabajo? ¿Los demás compañeros parecen motivados?

¿Cómo es el despacho de Emilio? ¿Piensas que han merecido la pena tantos años de esfuerzo?

¿Conoces el dicho “el muerto al hoyo y el vivo al bollo”? ¿Qué significa? Se trata de un refrán muy conocido en España. ¿Cómo piensas que es posible que Emilio no lo conozca? ¿Qué piensa Emilio que le está diciendo su nuevo compañero de trabajo?

¿Qué opinas del nuevo trabajo de Emilio? ¿Es creativo? ¿Es útil? ¿Te gustaría tener un trabajo como ése?

Puesta en común con el resto de los compañeros de clase.

### La última escena (13:01 – Final)

¿Quién es el chico que aparece en la última escena?

¿A qué crees que se dedica?

¿Qué crees que piensa hacer?

¿Crees que la vida de Emilio corre peligro?

Puesta en común con el resto de los compañeros de clase.

**B.** segundo visionado. Ahora vamos a ver de nuevo la película, en esta ocasión toda entera. Intenta contestar a las siguientes cuestiones:

¿Por qué crees que se oye el texto legal durante casi toda la película? ¿Nos indica algo sobre el estado del protagonista?

¿En qué momentos deja de oírse lo que denominamos “monólogo interior”? ¿Por qué piensas que deja de oírse?

¿Te parece que la película tiene un ritmo rápido o lento?

¿Hay elipsis en la narración?

¿Todas las escenas aparecen en orden cronológico o hay saltos en el tiempo? ¿Qué puede indicar este orden de secuencias?

Se suele decir que los elementos repetitivos o recurrentes ayudan a marcar el ritmo en la música, la literatura, el cine... ¿Cuáles de los siguientes aspectos piensas que ayudan a marcar el ritmo de la película? ¿Cómo y cuándo aparecen?

- El monólogo interior del protagonista
- Ruidos
- Música
- Saltos en el tiempo
- Imágenes que se repiten
- Puesta en común con el resto de los compañeros de clase.

Primeras actividades de reflexión para realizar después el visionado (30 minutos aprox.)

**A.** En pequeños grupos, reflexionad sobre las siguientes cuestiones:

¿Te parece que el protagonista es feliz? ¿Piensas que vive una vida plena? ¿Por qué? ¿Qué debería hacer, en tu opinión, para ser más feliz?

¿Te parece posible que alguien haga lo que el protagonista, en la vida real? ¿Qué debería hacer alguien en la vida real, si le ocurre lo mismo que al protagonista?

¿Cuáles son, en tu opinión, las causas de que el protagonista tome las decisiones que toma?

Puesta en común con el resto de los compañeros de clase.

## TERCERA SESIÓN

### Actividades para realizar después del visionado (90 minutos aprox.)

**A.** “La búsqueda del tesoro”. Visita la siguiente página web y contesta a las preguntas:

<http://www.elopositorcortometraje.com/elopositor/home.html>

¿Cuántos premios ha ganado este cortometraje?

¿Cómo se llaman el actor protagonista, los directores y los guionistas de la película?

**B.** El/la profesor/a os dará, a cada pareja, una ficha con un fragmento del texto jurídico que se escucha en la película. Volved a verla e identificad en qué momento del cortometraje aparece vuestro fragmento. El texto completo es el siguiente:<sup>1</sup>

[http://www.elpais.com/descarga.php?arc=/elpaismedia/ultimahora/media/201005/27/cultura/cine/20100527elpepucin\\_1\\_Pes\\_PDF.doc](http://www.elpais.com/descarga.php?arc=/elpaismedia/ultimahora/media/201005/27/cultura/cine/20100527elpepucin_1_Pes_PDF.doc)

**C.** Volved a leer vuestro fragmento, intentando entender el tema del que trata (no es necesario que lo entendáis todo). Intentad explicar a vuestros compañeros el contenido de vuestro fragmento, pero con palabras más simples. Podéis utilizar los siguientes enlaces:

- <http://www.lexjuridica.com/diccionario.php>
- <http://www.uned-derecho.com/diccionario/>
- <http://www.rae.es/>

**D.** En el siguiente enlace se describen algunas de las características del lenguaje jurídico. Volved a leer vuestro texto e intentad encontrar ejemplos para ilustrar cada una de las características:

[http://www.kalipedia.com/literatura-universal/tema/caracteristicas-lenguaje-juridico-administrativo.html?x=20070417klplyllec\\_486.Kes&ap=0](http://www.kalipedia.com/literatura-universal/tema/caracteristicas-lenguaje-juridico-administrativo.html?x=20070417klplyllec_486.Kes&ap=0)

**E.** ¿Te parece muy difícil el lenguaje burocrático? Observa la tabla de: <http://hps.infolink.com.br/peco/comun56.htm>. Se trata de una “guía” para aprender a utilizar el lenguaje burocrático. El modo de empleo de la tabla es simple y viene descrito en la página web. Según los creadores de este juego, el cuadro permite 10.000 combinaciones para un discurso fluido de 40 horas, pero nosotros lo vamos a utilizar de la siguiente manera:

Un compañero va a salir a la pizarra y va a dar un discurso siguiendo las pautas antes descritas (es conveniente adoptar una actitud propia del lenguaje y el registro que estamos utilizando), procurando no repetir ninguna de las casillas.

---

<sup>1</sup> Se recomienda dividir el texto propuesto en aproximadamente seis fragmentos, dependiendo del número de alumnos que tengamos.



Al mismo tiempo, los compañeros irán marcando, lápiz en mano, las casillas ya leídas, y cronometrando la cantidad de tiempo que el compañero de la pizarra es capaz de hablar sin repetir ninguna casilla.

El objetivo es dar un discurso lo más largo posible.

**F.** En grupos, imaginad que tenéis que dar un pequeño discurso similar al que pronuncia Emilio (puede ser más corto), pero sobre otro tema de vuestra elección. El único requisito que debe cumplir el discurso es que debe reflejar las características más importantes del discurso jurídico-administrativo. Un representante de cada grupo pronunciará los discursos que hayáis escrito ante el resto de a clase.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Esta tarea se puede realizar también en casa e individualmente y, posteriormente, pronunciar el discurso en clase. Otra posibilidad es crear un blog e ir subiendo los vídeos para que los compañeros los comenten.

## BIBLIOGRAFÍA

La webgrafía que se adjunta a continuación sigue el orden de aparición de la secuencia didáctica.<sup>3</sup>

### Webs

#### **Información sobre el problema del desempleo y el sistema de oposiciones:**

- <http://ep00.epimg.net/descargables/2013/05/03/b01ddc309c9a3823cd8dff5d84eb0cae.pdf> Avance de resultados del barómetro de abril del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), dependiente del Ministerio de Presidencia en España.
- <http://www.buscarempleo.es/destacados/como-ser-funcionario-publico-concurso-y-oposicion.html> Página web con información sobre el empleo (el enlace se refiere a cuestiones relativas al trabajo de funcionario y el sistema de oposiciones).

#### **Sobre terminología relacionada con el cine:**

- <http://es.wikipedia.org/wiki/Teaser> - Enlace de Wikipedia sobre el término *teaser* o campaña de intriga.

Información básica del cortometraje:

- <http://www.elopositorcortometraje.com/elopositor/home.html> - Página web dedicada al cortometraje *El opositor*.

#### **Material audiovisual (*teaser*, cortometraje) y texto jurídico utilizado:**

- <http://www.youtube.com/watch?v=kQ2TTPDo5es-> *Teaser* o campaña de intriga del cortometraje *El opositor*.
- [http://www.elpais.com/videos/cultura/Cortometraje/opositor/elpepucul/20100528elpepucul\\_2/Ves/Cortometraje/El opositor](http://www.elpais.com/videos/cultura/Cortometraje/opositor/elpepucul/20100528elpepucul_2/Ves/Cortometraje/El%20opositor).
- [http://www.elpais.com/descarga.php?arc=/elpaismedia/ultimahora/media/201005/27/cultura/cine/20100527elpepucin\\_1\\_Pes\\_PDF.doc](http://www.elpais.com/descarga.php?arc=/elpaismedia/ultimahora/media/201005/27/cultura/cine/20100527elpepucin_1_Pes_PDF.doc) - Texto utilizado en el cortometraje.

---

<sup>3</sup> En caso de ser necesario se han de obtener las licencias correspondientes para la reproducción del material recomendado en el presente artículo.

**Diccionarios y páginas de consulta:**

- <http://www.uned-derecho.com/diccionario/> - Diccionario jurídico de la UNED
- <http://www.lexjuridica.com/diccionario.php> - Diccionario jurídico *LexJuridica*.
- <http://www.rae.es/> - Diccionario de la Real Academia Española

**Información sobre las características de los textos jurídicos y administrativos:**

- [http://www.kalipedia.com/literatura-universal/tema/caracteristicas-lenguaje-juridico-administrativo.html?x=20070417klplyllec\\_486.Kes&ap=0](http://www.kalipedia.com/literatura-universal/tema/caracteristicas-lenguaje-juridico-administrativo.html?x=20070417klplyllec_486.Kes&ap=0) - Kalipedia, enciclopedia online del grupo Santillana
- <http://hps.infolink.com.br/peco/comun56.htm> - Tabla para la actividad E de la tercera sesión, de la página de Pensamiento Ecológico.

# TAREAS PARA FOMENTAR ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN

**Antonia Liberal Trinidad**  
**Coordinadora Académica. Instituto Cervantes de Nápoles.**  
**acnap@cervantes.es**



*Licenciada en Filología Hispánica (Universidad de Extremadura). Máster en Formación de profesores de ELE (Universidad de Barcelona). Máster en Educación y TIC (UOC). Profesora en el Instituto Cervantes de Casablanca y coordinadora académica y responsable DELE en los Institutos Cervantes de Florianópolis y Nápoles.*

## **Resumen**

A menudo el trabajo en el aula consiste en explicar conceptos y en hacer ejercicios para comprobar si esos conceptos se entendieron. Lo que no se explica ni se trabaja con tanta frecuencia son las distintas estrategias o métodos que los alumnos pueden emplear para ganar autonomía en el aprendizaje. En este artículo se presentan una serie de tareas para fomentar un uso consciente, autónomo y pertinente de las estrategias de compensación en el marco de las destrezas orales.

## **Palabras clave**

Expresión oral, Aprender a aprender, Estrategias de aprendizaje, Estrategias metacognitivas, Estrategias de apoyo, Estrategias de procesamiento de la información, Planificación, Ejecución, Evaluación, Corrección.



## TAREAS Y PROYECTOS PARA FOMENTAR ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN

### FICHA DE LA ACTIVIDAD

**Objetivos:**

- a. Reflexionar sobre la importancia de las estrategias en el aula de ELE: enseñanza y rentabilidad.
- b. Aplicar y desarrollar estrategias comunicativas en el marco de las destrezas orales.
- c. Ofrecer y diseñar propuestas de tareas y proyectos que favorezcan el desarrollo de estrategias comunicativas.

**Nivel específico recomendado:** B2 / C1 (MCER)

**Tiempo:** 3 sesiones de 50 minutos

**Materiales:** Fichas de la actividad / rotuladores / conexión a internet / Proyector/ Diccionarios/ Objetos

**Dinámica:** individual/Parejas/grupos/plenaria

## **LAS ESTRATEGIAS Y SU ADQUISICIÓN**

Las estrategias son capacidades, aptitudes o competencias mentales, que se desarrollan con el ejercicio y que se aprenden y se pueden enseñar. Implican una orientación *finalística*, hacia un objetivo o meta identificable. Su puesta en marcha sería, en principio, no automática, sino controlada, precisando deliberación y flexibilidad en su uso, lo que comporta metacognición, conocimiento de los procesos cognitivos, planificación, control y evaluación de los mismos. Cuando nos hacemos expertos en su uso, se convierten en automatizadas, lo cual nos permite mejorar nuestra capacidad estratégica al ser capaces de movilizar habilidades y recursos cognitivos con facilidad y destreza. Así pues, podemos diferenciar tres fases dependiendo del grado de interiorización de las estrategias.

1. Primera fase, en la que no es posible el uso inducido o espontáneo de las estrategias porque no se ha aprendido la estrategia.
2. En una segunda fase el uso de mediadores o estrategias es posible, siempre y cuando haya una persona que apoye o proporcione directamente la ayuda para hacerlo.
3. La tercera fase se caracteriza por el uso espontáneo, maduro y flexible de las estrategias cuando el aprendiz lo requiere, gracias a que ha logrado una plena interiorización de éstas y posee un conocimiento metacognitivo apropiado para hacerlo. En esta fase final el aprendiz ya puede hacer uso autónomo de las estrategias y tiene la posibilidad de transferirlas a otras situaciones similares.

## **LAS ESTRATEGIAS EN EL MCER**

El MCER, y posteriormente el PCIC, otorga a las estrategias un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y en la consecución de los objetivos comunicativos. Así pues, el MCER divide las estrategias de aprendizaje en función de la destreza comunicativa que entre en juego, así, habla de:

1. Estrategias de expresión
2. Estrategias de comprensión
3. Estrategias de interacción

La propuesta didáctica que presentamos en este artículo está relacionada con la activación y reflexión de las estrategias de expresión. Con ellas se movilizan recursos, buscando el equilibrio entre distintas competencias - maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias - con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea.

## TAREAS PARA FOMENTAR LAS ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN

A continuación, proponemos una serie de actividades que se centran en el desarrollo de estrategias, principalmente de compensación.

En primer lugar, presentamos una serie de actividades que giran en torno a la descripción de objetos.

### A. Propuesta 1:

En un grupo de nivel B2, definimos la tarea y planteamos la siguiente pregunta:

¿De qué estrategias disponemos para indicar una palabra referida a las partes de un objeto?

Hacemos una puesta en común tomando notas en la pizarra con las estrategias que vayan señalando, como por ejemplo, las siguientes: podemos dibujarla, describirla, decir objetos que la contenían, señalar parecidos, etc.

Entre todos, decidimos las tres que consideramos más productivas.

Después entregamos a cada alumno una tarjeta roja con una palabra escrita: palanca, ventosa, mango, asa... En el reverso de la tarjeta, deben:

- a) Definirla.
- b) Decir tres objetos que la contienen.
- c) Dibujarla.

Después deben levantarse, enseñar la palabra y hacer estas tres cosas, es decir, definirla, decir tres objetos que la contienen y enseñar el dibujo. Dedicamos un par de minutos para que expongan sus resultados con varias personas.

### B. Propuesta 2:

La siguiente actividad está centrada en los materiales de los objetos. Para ello, dividimos a los alumnos en dos grupos y le damos a cada uno una tarjeta verde que se suma a la roja que se entregó en la actividad anterior. A cada uno de los grupos se le entrega un diccionario monolingüe y se les dan unos minutos de preparación. Se proyecta el siguiente tablero semejante al de tres en raya, pero con el nombre de nueve materiales. Podrían ser los siguientes:

corcho	tela	aluminio
madera	cartón	barro
hierro	cristal	plástico

Esta actividad busca trabajar la definición y la precisión de la definición. Cada vez que un grupo define una palabra, el otro evalúa si la definición ha sido correcta o no. Para ello, sacará la tarjeta verde o roja según sea su evaluación.

### C. Propuesta 3:

Después de tener los recursos necesarios para hablar de partes de objetos y describir materiales, podría plantearse una actividad centrada en la finalidad o en para qué sirve cada objeto. Una posibilidad de trabajo creativo de las estrategias de compensación sería preparar fichas muy alargadas, en las que previamente se ha pegado un metro de medir, y plastificadas.

En parejas, los alumnos deben escribir estructuras que sirvan para hablar de la finalidad de un objeto. Por ejemplo: sirve para, es útil para, se usa... Ganará la pareja que haya conseguido rellenar más centímetros del metro con expresiones diferentes sobre la finalidad.

### D. Propuesta 4:

Como hablantes nativos, no siempre conocemos el nombre de determinados objetos... ¡Hagamos la prueba! El objetivo de esta actividad es hacer una descripción lo más detallada posible de un invento como mínimo curioso. Para ello, pueden dibujar, definir, describir el material o indicar su utilidad. Podemos presentar imágenes como estas, que entregamos a cada alumno para que las describan de forma individual:

Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4





Imagen 5

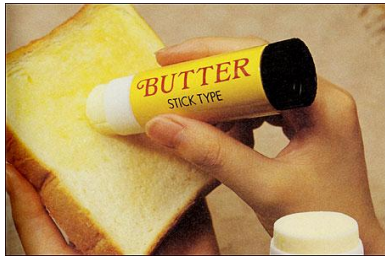


Imagen 6



Imagen 7



Posteriormente, una vez preparada la descripción, cada alumno presenta su objeto sin mostrar la imagen. Tras la puesta en común, preguntamos al resto del grupo si se han hecho una imagen mental de los objetos. Para comprobar si esta coincide, enseñamos las fotos a todo el grupo (preferiblemente en un PowerPoint).

### E. Propuesta 5:

Damos un paso más, y mostramos los vídeos que promocionan estos objetos (u otros invento absurdos), como es el caso de:



Fuente: [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=Bnhsu4sQw3I#!](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Bnhsu4sQw3I#!)



Fuente: <http://www.youtube.com/watch?v=vKBnaKe2Ekg>



Fuente: <http://www.youtube.com/watch?v=556zotQc-Qo>

Por último, ofrecemos a los alumnos varios inventos inútiles que nosotros mismos montemos en casa con el objetivo de que preparen una presentación similar a la de los programas de televisión que les hemos mostrado. Como podemos observar, las posibilidades de crear un invento inútil son infinitas...

## **CONCLUSIÓN**

Para concluir, se invita a los alumnos a una reflexión sobre por qué son útiles las estrategias de compensación, haciendo hincapié en que éstas también están presentes en la L1.

## BIBLIOGRAFÍA

### Bibliografía en español

- Acquaroni Muñoz, Rosana: “Maneras de ver el bosque: la poesía en el aula de ELE o la construcción de un imaginario compartido” en ANPE III Congreso nacional: Aprender español en Noruega: Por qué y para qué. Tromsø: 22-24/9-2010. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2011\\_ESP\\_10\\_III\\_CongresoAnpe/2011\\_ESP\\_09\\_00Acquaroni.pdf?documentId=0901e72b8107f8e2](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2011_ESP_10_III_CongresoAnpe/2011_ESP_09_00Acquaroni.pdf?documentId=0901e72b8107f8e2)
- Cassany, Daniel. (2002) “El portafolio europeo de lenguas”, *Aula de Innovación educativa*, 117, 13-17. Barcelona y Buenos Aires.
- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2003 (Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>, 2002).
- Pinilla Gómez, R. (2004). La expresión oral. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 879-897). Madrid: SGEL.
- Rubio, F. (2007). El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanzados de español. *CIRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (Clac)*, 29, 44-62.

### Webs

#### **Fuentes de las imágenes:**

- Foto 1: <http://i.treehugger.com/images/2007/10/24/rainsavermsmall.jpg>
- Foto 2: <http://boingboing.net/images/invnts12.jpg>
- Foto 3: <http://blog.wired.com/photos/uncategorized/2008/01/24/chindougu19.jpg>
- Foto 4: <http://thenonist.com/images/uploads/invnts9.jpg>
- Foto 5: [http://cache.boston.com/bonzai-fba/Third\\_Party\\_Photo/2005/04/30/1114877198\\_5616.jpg](http://cache.boston.com/bonzai-fba/Third_Party_Photo/2005/04/30/1114877198_5616.jpg)
- Foto 6: <http://junko.interplanete.com/blog/files/2008/08/chindogu1.jpg>
- Foto 7: [http://1.bp.blogspot.com/\\_OzW-Gub3\\_GA/SKQYTucElxI/AAAAAAAAACK/v7WNR50wKVg/s320/1708\\_chindogu7.jpg](http://1.bp.blogspot.com/_OzW-Gub3_GA/SKQYTucElxI/AAAAAAAAACK/v7WNR50wKVg/s320/1708_chindogu7.jpg)

#### **Fuentes de los vídeos:**

- <http://www.youtube.com/watch?v=t6oqWkYEFIg>
- [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=Bnhsu4sQw3I#](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Bnhsu4sQw3I#)
- <http://www.youtube.com/watch?v=vKBnaKe2EKg>
- <http://www.youtube.com/watch?v=C-0Xgx7GiYs>
- <http://www.youtube.com/watch?v=556zotQc-Qo>



# LA ESCRITURA CREATIVA EN EL AULA DE ELE: TÉCNICAS PARA SUPERAR EL MIEDO A LA PÁGINA EN BLANCO

**María Martín Serrano / Rafael González Tejel**  
**Babylon Idiomas Madrid / Instituto Cervantes de Cracovia**



*María Martín Serrano (Madrid, 1983). Licenciada en Periodismo por la UCM y Máster en ELE por la UIMP y el Instituto Cervantes. Ha realizado publicaciones relacionadas con la enseñanza de ELE y ha impartido talleres de formación de profesores. Trabajó durante dos años en el IC de Cracovia. Actualmente se encuentra finalizando la licenciatura en Filología Hispánica y trabaja en Babylon Idiomas Madrid.*



*Rafael González Tejel (Madrid, 1980). Estudió Periodismo y Teoría de la Literatura en la Universidad Complutense de Madrid. Es autor del ensayo 'Teatro en vena' y el poemario 'Pequeños sueños gravemente heridos' y forma parte del colectivo Teatro Sumergido. En la actualidad trabaja como profesor de español en el Instituto Cervantes de Cracovia (Polonia).*

## **Resumen**

Esta propuesta pretende mostrar la enorme utilidad de las técnicas de escritura creativa como medio para desarrollar la expresión escrita entre los estudiantes de ELE. El elemento lúdico y creativo favorece la fluidez del estudiante en el ámbito escrito y ayuda a superar el miedo a la página en blanco. Para ello, el presente artículo muestra una secuencia didáctica completa y ofrece otras propuestas, muchas de ellas surgidas de la adaptación de técnicas empleadas en talleres de escritura creativa para nativos.

## **Palabras clave**

Expresión escrita, Escritura creativa, Literatura, Aprendizaje cooperativo.



## LA ESCRITURA CREATIVA EN EL AULA DE ELE: TÉCNICAS PARA SUPERAR EL MIEDO A LA PÁGINA EN BLANCO

### FICHA DE LA ACTIVIDAD

**Objetivos:**

- a. Conocer nuevo vocabulario.
- b. Desarrollar estrategias interpretativas y expresivas.
- c. Redactar un texto creativo.
- d. Desarrollar la competencia literaria.

**Nivel específico recomendado:** B1 (adaptable a todos los niveles del MCER).

**Tiempo:** 90 minutos

**Materiales:** fotocopias de las actividades / audio de la canción y del poema.

**Dinámica:** individual / parejas / pequeños grupos.

## **1. INTRODUCCIÓN AL TALLER**

El taller pretende mostrar la enorme utilidad de las técnicas de escritura creativa como medio para desarrollar la expresión escrita entre los estudiantes de ELE. El elemento lúdico y creativo favorece la fluidez en el ámbito escrito y ayuda a vencer el miedo a la página en blanco. Para ello, se utilizan modelos reales de actividades y secuencias didácticas, muchas de ellas surgidas de la adaptación de técnicas empleadas en talleres de escritura nativa para nativos.

Los asistentes al taller podrán compartir opiniones acerca del papel de la expresión escrita en la enseñanza de español, analizar los aspectos positivos y negativos de la escritura creativa en el aula de ELE y conocer nuevas técnicas y actividades para fomentar el desarrollo de la expresión escrita.

La secuencia didáctica seleccionada como ejemplo, 'La noche madrileña', está pensada para ser realizada en una sesión de 90 minutos de duración y los destinatarios son estudiantes de nivel B1. No obstante, muchas de las técnicas e ideas presentadas pueden adaptarse para ser utilizadas en todos los niveles del MCER.

## **2. LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL AULA DE ELE**

La expresión escrita es vista, en multitud de ocasiones, como 'el patito feo' en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Muchos alumnos tienen la sensación de que se trata de una tarea tediosa, aburrida y poco gratificante. Del mismo modo, algunos profesores comparten esta sensación y reducen su presencia en la enseñanza a un mero complemento del resto de actividades comunicativas de la lengua. Asimismo, muchos docentes consideran que la inclusión de actividades de escritura en el aula supone un gasto innecesario de tiempo y apuestan por pedir a los alumnos que redacten los textos en casa, a modo de deberes.

A pesar de esta extendida creencia entre algunos alumnos y docentes, el enfoque comunicativo reivindica el papel de la expresión e interacción escritas. Sin embargo, tenemos la sensación de que, en su afán por convertir muchas propuestas de clase en actividades reales que el alumno pueda realizar fuera del aula, la tipología de textos resulta limitada. Es habitual encontrar actividades en las que hay que realizar una reserva a través de un correo electrónico, escribir una carta de reclamación, dejar una nota a un compañero de piso o rellenar un formulario para solicitar un abono transporte. Estamos de acuerdo en que todas estas tareas son reales, rentables y necesarias, pero, ¿son suficientes para motivar al estudiante a la hora de escribir en una lengua extranjera?

## **3. LA ESCRITURA CREATIVA EN EL AULA DE ELE**

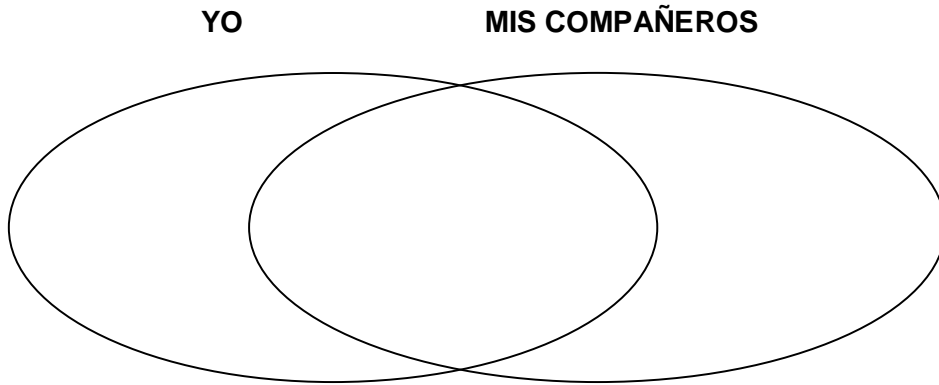
Para evitar que la práctica de la expresión escrita quede reducida a una mera repetición de modelos textuales, consideramos necesario aumentar la motivación de los estudiantes. En este







**1.b.** Compara tus ideas con las de otros compañeros de clase y completa el siguiente gráfico con las ideas que compartís y con las que son diferentes. ¿Hay alguna diferencia entre personas de distintas culturas?



**2.a.** A continuación vas a escuchar la canción '39 grados', de Quique González. Toma nota de algunas palabras o frases que oigas. Después, compara con tu compañero.



**2.b.** Vuelve a escuchar la canción y completa las siguientes frases con las palabras que oigas. ¿Cuál piensas que es el sentimiento general del cantante?

- Encontrarás para cuando vuelvas buzones llenos de \_\_\_\_\_.

- Otro verano de \_\_\_\_\_ flacos y \_\_\_\_\_ en cadena.

- La ciudad de agosto es un \_\_\_\_\_ cerrado, un \_\_\_\_\_ de coches abandonados.

- La calle hierve a \_\_\_\_\_, no hay nadie que se atreva a \_\_\_\_\_.



3. A continuación tienes un poema de Luis Alberto de Cuenca relacionado con Madrid en verano. Con tu compañero, lee e intenta completar los espacios. También podéis pensar un título.



1. En este momento, no es necesario descubrir la palabra correcta. Lo importante es completar el poema de manera lógica.

**(Luis Alberto de Cuenca)**

Recuerdos de la noche madrileña, en **1.** \_\_\_\_\_,  
 cuando todos se habían ido de **2.** \_\_\_\_\_,  
 y no había mensajes en el **3.** \_\_\_\_\_,  
 y no llegaban **4.** \_\_\_\_\_ de nadie (ni siquiera  
 sueltos de propaganda), y el **5.** \_\_\_\_\_ invadía  
 tu casa como un brote de cáncer incurable  
 (no habías puesto aún **6.** \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_),  
 y ella estaba con otro en el sur o en el **7.** \_\_\_\_\_  
 (nunca supiste dónde), y de repente echabas  
 a andar, sin rumbo fijo, por las **8.** \_\_\_\_\_ desiertas  
 con ganas de morirte, pensando que la vida  
 era un **9.** \_\_\_\_\_ de Kafka<sup>1</sup> o de Edgar Allan Poe<sup>2</sup>  
 (por lo menos), y entonces, sin que supieras cómo,  
 más allá de las **10.** \_\_\_\_\_ cerradas y los bares,  
 veías un espectro de luz que se acercaba  
 y, una vez junto a ti, te decía: "Muchacho,  
 soy tu ángel de la guarda. Dios dice que te diga  
 que te envidia: tú solo, y en Madrid, y en **11.** \_\_\_\_\_,  
 sin **12.** \_\_\_\_\_ y sin **13.** \_\_\_\_\_, con **14.** \_\_\_\_\_ y sin  
**15.** \_\_\_\_\_,  
 ¿no deberías dar gracias al Rey de Reyes  
 por tanta dicha junta?", y desaparecía.



<sup>1</sup> Escritor checo de origen judío. Su estilo está relacionado con el existencialismo, el socialismo y el marxismo,

<sup>2</sup> Escritor estadounidense. Fue un gran maestro del relato corto y es especialmente recordado por sus cuentos de terror.



4. Ahora escucha el poema recitado y completa los espacios con las palabras que usa Luis Alberto de Cuenca.



5. Finalmente, vais a escribir un texto creativo en grupos. Para ello tenéis que seleccionar cinco palabras relacionadas con el verano y un sentimiento (melancolía, tristeza, alegría, enfado...). Vuestro texto literario tiene que contener las palabras seleccionadas y transmitir el sentimiento elegido.

## 5. OTRAS TÉCNICAS O ACTIVIDADES

A continuación, se incluyen algunas sugerencias de técnicas o actividades que pueden ser utilizadas en el aula de español. Muchas de ellas surgen de una adaptación de técnicas utilizadas en talleres de escritura creativa para nativos:

- **El binomio fantástico:** los estudiantes seleccionan dos palabras sin ninguna conexión aparente entre sí. A partir de ellas deberán construir una historia. (G. Rodari).
- **La hipótesis fantástica:** el profesor ofrece algunas situaciones hipotéticas (*¿Qué ocurriría si...?*) a partir de las que los estudiantes deberán escribir un cuento. (G. Rodari)
- **Creación de una historia a partir de una imagen:** se seleccionan algunas imágenes que pueden resultar interesantes o motivadoras. A partir de ellas, los alumnos deberán escribir una historia creativa. Si lo considera necesario, el profesor puede escribir unas preguntas que sirvan de guía.
- **Con los cinco sentidos:** los alumnos deben escribir una descripción de un lugar especialmente conectado con su infancia. En la descripción debe predominar uno de los cinco sentidos (vista, oído, gusto, olfato o tacto).
- **Escritura en rueda:** en diferentes papeles, el profesor escribe las primeras frases de algunas novelas famosas y entrega cada uno de ellos a un estudiante, que tendrá 2-3 minutos para continuar la historia. Una vez terminado el tiempo, deberán entregar el papel a la persona situada a su derecha, que a su vez continuará con el relato. De este modo, se escribirán historias colectivas que toman como punto de partida novelas famosas.

Se recomienda a los profesores variar las dinámicas a la hora de llevar a cabo tareas de este tipo. De este modo, la escritura dejará de verse como una tarea individual y solitaria y se favorecerá el desarrollo de la escritura colaborativa.

## **CONCLUSIÓN**

Consideramos que la escritura creativa puede reportar grandes beneficios a los estudiantes de ELE, ya que su uso adecuado favorece la motivación, fomenta la escritura colaborativa en el aula y ayuda a superar el miedo a la temida página en blanco. Experiencias propias nos han demostrado que alumnos aparentemente reticentes a realizar este tipo de actividades, han mostrado un cambio en sus percepciones después de haber participado en ellas. Asimismo, consideramos que llevar este tipo de propuestas al aula es un excelente medio para que los estudiantes ganen fluidez a la hora de escribir y puedan enfrentarse con más facilidad a cualquier tipo de tarea de expresión escrita.

No obstante, somos conscientes de que un mal uso de este tipo de técnicas y actividades puede resultar contraproducente, por lo que resulta esencial la preparación de los profesores y una buena secuenciación de las distintas fases del proceso para lograr que las actividades posibilitadoras preparen correctamente a los alumnos antes de que estos tengan que enfrentarse a la tarea de escribir en otro idioma.

*Agradecimientos: Iván Cerdán, Babylon Idiomas Madrid*

## BIBLIOGRAFÍA

- Artuñedo Guillén, Belén; González Sáinz, Teresa. (2009): “Propuestas didácticas para la expresión escrita en la clase de ELE”, *Expolingua 1999*. (En línea). MarcoELE.net. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.artunedo\\_gonzalez.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.artunedo_gonzalez.pdf)
- Cassany, Daniel. (1999): “Los procesos de escritura en el aula de E/LE”, *Carabela*, 46. Madrid: SGEL. 5-22.
- Cassany, Daniel. (1995): “La cocina de la escritura”. Barcelona: Anagrama.
- Consejo de Europa (2001): “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- González Tejel, Rafael; Martín Serrano, María. (2010): “Canción de amiga” (En línea). Madrid: TodoEle.net. Disponible en:  
[http://www.todoele.net/actividades\\_mat/Rafael\\_CancionAmiga.pdf](http://www.todoele.net/actividades_mat/Rafael_CancionAmiga.pdf)
- Martín Peris, Ernesto. (1992): “Propuestas de trabajo de la expresión escrita”, *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre.
- Rodari, Gianni. (1996) “La gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias”. Barcelona: Anagrama.
- Sanz Pastor, Marta. (2001): “Un Rodari cultural” (En línea). Madrid: Didactiteca del Centro Virtual Cervantes (CVC). Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo\\_01/29032001.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_01/29032001.htm)
- Sanz Pastor, Marta. (2000): “Tu cuarto” (En línea). Madrid: Didactiteca del Centro Virtual Cervantes (CVC). Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo\\_00/14032000.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_00/14032000.htm)

## **ANEXO: GUÍA DEL PROFESOR**

A continuación se ofrecen algunas pautas que pueden resultar útiles para llevar al aula la secuencia didáctica 'El verano'.

### **Actividad 1.a:**

El objetivo de este primer paso de la secuencia es activar los conocimientos previos de los alumnos en torno al verano, eje central de la explotación. El profesor puede establecer un tiempo límite (se recomiendan 2 minutos) para que los estudiantes, de manera individual, completen el gráfico propuesto.

### **Actividad 1.b:**

En esta actividad los estudiantes deben completar el gráfico incluyendo términos que comparten con sus compañeros y otros que son diferentes.

*Es recomendable que posteriormente el profesor proponga una pequeña reflexión de carácter sociocultural en la que se analicen las connotaciones que acompañan al término 'verano' en distintas culturas. Este paso puede ser especialmente interesante si se trabaja con un grupo multilingüe.*

### **Actividad 2.a:**

Los alumnos van a escuchar la canción '39 grados'<sup>3</sup>, del músico madrileño Quique González. Antes pueden hacer hipótesis sobre el significado del título. Lo importante en esta primera escucha es que apunten palabras, expresiones o conceptos que relacionen con verano. Tras la escucha se comparan los resultados en parejas y se ponen en común.

### **Actividad 2.b:**

En esta actividad los estudiantes escuchan por segunda vez la canción. En esta ocasión deben completar las frases propuestas y, finalmente, hacer hipótesis sobre qué idea del verano transmite la canción.

Solución: propaganda; periódicos; asesinatos; quiosco; cementerio; 39 grados; salir.

Sentimiento predominante: se aceptan distintas respuestas.

*En este punto de la secuencia didáctica, el profesor puede ofrecer algunos datos sobre la figura del cantante, Quique González.*

*Se recomienda consultar su página web personal:*

*<http://www.quiquegonzalez.com/web/>*

---

<sup>3</sup> Publicada en el disco 'Salitre 48' (Universal Music, 2001). Versión no original disponible en el siguiente enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=yYJCossW6xU>

### Actividad 3:

En esta actividad los estudiantes deberán trabajar en parejas para completar el poema 'La noche madrileña'<sup>4</sup>, del poeta Luis Alberto de Cuenca, de forma lógica. Es importante que el profesor insista en que el objetivo de la actividad no es encontrar los términos exactos, sino trabajar con creatividad y coherencia. Los alumnos deberán también imaginar un título adecuado para el texto. Es recomendable realizar una puesta en común con las diferentes versiones del poema elaboradas por los estudiantes.

*Es importante que el profesor advierta previamente que en los espacios 1-11 (agosto); 4-15 (cartas); y 5-14 (calor), se repite la misma palabra.*

### Actividad 4:

La actividad de escucha propuesta está destinada a que los estudiantes completen el poema original. Se adjunta archivo de audio para la realización de la actividad.

Solución: La noche madrileña (título)

- |                |                       |
|----------------|-----------------------|
| 1. agosto      | 2. veraneo            |
| 3. contestador | 4. cartas             |
| 5. calor       | 6. aire acondicionado |
| 7. norte       | 8. calles             |
| 9. cuento      | 10. tiendas           |
| 11. agosto     | 12. novia             |
| 13. amigos     | 14. calor             |
| 15. cartas     |                       |

*En este punto de la secuencia didáctica, el profesor puede ofrecer algunos datos sobre la figura del autor, el poeta Luis Alberto de Cuenca.*

*Se recomienda consultar el siguiente enlace:*

*<http://amediavoz.com/cuenca.htm>*

### Actividad 5:

La última de las actividades propuestas pretende ser la tarea final de la secuencia didáctica. Se recomienda que los alumnos trabajen en parejas o grupos de tres.

- En una primera fase, cada grupo deberá seleccionar cinco palabras o expresiones relacionadas con el verano. Para ello podrán consultar los pasos realizados previamente. Asimismo, seleccionarán un sentimiento.

*Si el profesor lo considera apropiado, puede repartir tarjetas al azar en las que aparezcan distintos sentimientos (fiesta, alegría, tristeza, cansancio...).*

---

<sup>4</sup> 'La noche madrileña' está publicado en el poemario 'Sin miedo ni esperanza' (Editorial Visor, 2002).



- A continuación, cada grupo deberá escribir un texto en el que aparezcan los términos seleccionados y que consiga transmitir el sentimiento elegido. Se recomienda que el profesor establezca un tiempo máximo de 15 minutos para realizar esta actividad.

*Si lo considera apropiado, el profesor puede plantear un concurso al final de la secuencia en el que los propios alumnos deberán seleccionar el texto más creativo y original.*

