

MEMORIA DE LA MAESTRÍA
“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA”

UNIVERSIDAD DE LEÓN

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

EL PAPEL DE LA LENGUA MATERNA
EN LA ENSEÑANZA DE
ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS:
UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN

Autor: Sofía Cuña Migallón

Director: Adelaida Martín

Fecha: Febrero de 2009

Índice

1. Introducción	4
2. El uso de la L1 en la enseñanza de lenguas extranjeras: estado de la cuestión	6
2.1. Aspectos teóricos y metodológicos relativos al uso de la L1 en la enseñanza de lenguas extranjeras	7
2.2. Teorías sobre adquisición de segundas lenguas	8
2.2.1. El Dispositivo de Adquisición del Lenguaje	10
2.2.2. El Modelo del Monitor	11
2.3. Métodos y enfoques didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras	13
2.3.1. El Método Gramática-Traducción	14
2.3.2. El Enfoque Cognitivo	14
2.3.3. El Enfoque Comunicativo	15
2.3.4. Teorías basadas en el papel de la L1 en la ASL	17
2.3.4.1. El Análisis Contrastivo	17
2.3.4.2. La Interlengua	18
2.4. La L1 en el discurso del profesor	20
2.4.1. Alternancia focalizada en el aprendizaje	21
2.4.2. Alternancia focalizada en la comunicación	23
2.5. La L1 en los libros de texto	25
2.6. La traducción como instrumento pedagógico	27
2.7. El rechazo de la L1 como instrumento válido en el aprendizaje de lenguas extranjeras	35
3. El uso de la L1 en la enseñanza de lenguas extranjeras: propuesta de aplicación	38
3.1. Breve descripción del contexto educativo	40
3.2. Propuesta de Unidad Didáctica	43
3.2.1. Identificación de la U	43
3.2.1.1. Contexto de aplicación	44
3.2.1.2. Justificación pedagógica	46
3.2.2. Objetivos didácticos	47
3.2.2.1. Objetivos generales	48
3.2.2.2. Objetivos específicos	49
3.2.3. Contenidos de aprendizaje	50

3.2.3.1.	Contenidos conceptuales	51
3.2.3.1.1.	Recursos lingüísticos	51
3.2.3.1.2.	Funciones comunicativas	52
3.2.3.2.	Contenidos procedimentales	53
3.2.3.3.	Contenidos actitudinales	53
3.2.3.4.	Contenidos de ampliación	53
3.2.4.	Metodología didáctica	54
3.2.4.1.	Principios metodológicos	55
3.2.4.2.	El papel de la L1	58
3.2.4.3.	Actividades	61
3.2.4.4.	Recursos	68
3.2.4.5.	Atención a la diversidad	69
3.2.5.	Criterios e instrumentos de evaluación	70
4.	Conclusiones	72
	Bibliografía	75
	Anexo 1: Glosario Básico	83
	Anexo 2: Programación de la Unidad Didáctica	85
	Anexo 3: Secuencia de actividades	87
	Anexo 4: Notas contrastivas español / italiano	90
	Anexo 5: Texto para la Actividad nº 2	93
	Anexo 6: Transcripción de la grabación para la Actividad nº 6	94
	Anexo 7: Transcripción y textos para la Actividad nº 7	95
	Anexo 8: Textos para la Actividad nº 8	97
	Anexo 9: Textos para la Actividad nº 9	98

1. Introducción

La presente Memoria consiste en un proyecto de investigación que, de algún modo, viene a poner colofón a la participación de su autora en los estudios del Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera organizado por la Fundación Universitaria Iberoamericana en colaboración con la Universidad de León durante el periodo académico 2007-2009. Esta tarea constituye, así pues, un ejercicio académico que necesariamente precisa de algún perfeccionamiento futuro para pretender alcanzar con ella cierta eficacia intelectual. Tenemos la esperanza de lograrlo más adelante.

¿Cuáles fueron los motivos que indujeron a esta alumna a optar por el asunto objeto del presente proyecto de investigación? Recién iniciada su andadura como docente de español en una Sección Española en Italia, ha llegado el momento de llevar a la práctica los conocimientos teóricos adquiridos hasta la fecha. Frescas aún las dificultades pasadas como estudiante de varias lenguas pertenecientes a la familia de las románicas, no quisiera provocar como maestra aquello que padeció como alumna, a saber, estar convencida de haber aprendido diversos idiomas neolatinos como si de compartimentos estancos se tratara, sin apenas establecer relaciones entre ellos, desperdiciando el enorme potencial que la proximidad lingüística parece ofrecer. Por ello conviene indagar en las causas de lo que se percibió como inconveniente. Intentar hacerlo con cierta profundidad es materia suficiente para dar contenido a un trabajo de investigación. ¿Se han aprovechado adecuadamente los conocimientos de la lengua materna para lograr el más óptimo y eficiente aprendizaje de las lenguas extranjeras emparentadas lingüísticamente? La cuestión constituye, como se verá, un viejo caballo de batalla para los teóricos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Es cierto que el papel de la lengua materna en enseñanza de lenguas extranjeras recibe una atención cada vez mayor por parte de los estudiosos. La didáctica de lenguas afines constituye un terreno especialmente fértil para la investigación en este sentido. Desde el punto de vista práctico, en el ámbito de la enseñanza de español para italianos son varios los manuales que se presentan como específicos para este contexto. Sin embargo, la especificidad de dichos libros parece más un señuelo comercial que el resultado de la aplicación de un verdadero

enfoque pedagógico. En efecto, los materiales didácticos aportados por el mercado editorial no parecen conceder a este aspecto de la didáctica sino un lugar marginal, que de ninguna manera satisface las necesidades concretas a las que esta autora se enfrenta cotidianamente como docente de español para italianos.

A través de esta Memoria pretendemos realizar un primer acercamiento al estudio del papel que la lengua materna debe jugar en la enseñanza del español como lengua extranjera, en particular cuando existe gran proximidad lingüística, como ocurre en el caso de la enseñanza del español a alumnos italianos. Partiremos de las aportaciones procedentes del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y, a partir de ellas, elaboraremos una propuesta didáctica destinada a nuestro contexto específico.

No quedaría completa esta introducción sin que la autora dejase constancia expresa de su gratitud a cuantos de alguna forma le ayudaron. La tutora Adelaida Martín, directora de esa Memoria, con su dedicación esmerada, mediante indicaciones, propuestas y consejos precisos, gracias a su agudeza docente, hizo posible que este esfuerzo produjera algo más que un mediocre bosquejo. Todos los profesores del Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Fundación Universitaria Iberoamericana contribuyeron en dotar a esta alumna de los conocimientos y los instrumentos intelectuales indispensables para intentar iniciarse en el complejo ámbito de la investigación. El doctor Jesús Arzamendi, Director Académico, y la profesora Silvia Pueyo, Coordinadora Académica, con paciencia y comprensión, atendieron con prontitud las dudas planteadas por esta alumna. Muchos compañeros de Máster también sirvieron de impulso, al aportar ánimos y comentarios certeros. No quiero dejar en el olvido a los miembros de mi familia que, mediante su permanente apoyo y el estímulo incansable, sus esfuerzos en dotarme de medios o sustento y la renuncia a muchas satisfacciones personales, hacen sostenible la permanencia en mi dedicación particular. A todos ellos quiero manifestarles aquí mi sincero y profundo reconocimiento.

2. El uso de la L1 en la enseñanza de lenguas extranjeras: estado de la cuestión

En la bibliografía especializada en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras, las relaciones entre la [primera lengua](#)¹ (L1) y la [lengua extranjera](#) (LE) son analizadas desde tres puntos de vista: a) las similitudes y diferencias que se detectan en el aprendizaje/adquisición de ambas lenguas, b) el grado de influencia que la L1 ejerce en el aprendizaje de la LE y c) la pertinencia del uso de la L1 en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la LE. No obstante, estas cuestiones han recibido un tratamiento más teórico que empírico (Martín Martín 2000: 15), siendo pocos los autores que se han detenido a observar cuál es en realidad el empleo que los docentes y los materiales de estudio que ofrece el mercado editorial hacen de la L1 de los alumnos. En este sentido, Martín Martín (2000: 131) menciona la escasa atención prestada por investigadores de la talla de Stern (1983), Larsen-Freeman (1991), Ellis (1994) y Sharwood-Smith (1994), señalando que, paradójicamente, el uso pedagógico de la L1 es, en la práctica, una realidad ampliamente extendida, no obstante a su aparente desprestigio.

A lo largo de los siguientes apartados trataremos de determinar cuáles son los principales argumentos a favor y en contra de otorgar a la L1 del alumno un papel activo en el aprendizaje de la LE. Para ello partiremos de la exposición somera de las teorías más relevantes en materia de didáctica de lenguas extranjeras, que nos permitirán constatar en qué medida las diferentes corrientes apelan al empleo o eliminación de la L1 del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE. Asimismo, estableceremos las características de los dos principales parámetros que desde el punto de vista práctico, determinan el papel de la L1 en la enseñanza de la lengua extranjera: el empleo consciente de la L1 por parte del profesor y el uso de ésta en los libros de texto.

¹ Al respecto de la terminología utilizada en esta Memoria, véase el Glosario Básico incluido en [Anexo I](#) accesible a través de los hipervínculos presentes en este documento.

2.1. Aspectos teóricos y metodológicos relativos al uso de la L1 en la enseñanza de lenguas extranjeras

Cualquier práctica pedagógica en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras se apoya, ya sea de manera explícita o no, en un constructo teórico acerca de cuestiones tales como qué es la lengua (por ejemplo, un sistema lingüístico o un vehículo de comunicación), cómo se alcanza su dominio (y en qué consiste éste) o qué papel desempeñan en su aprendizaje los participantes (profesor y alumnos), los materiales didácticos, la situación en que se produce, etc.

En consecuencia, podemos afirmar que el uso de la L1 del alumnado por parte del docente en el aula de LE, que será analizado con más detalle en [2.4.](#), cuando se produce de forma “premeditada” (es decir, obedeciendo a un propósito concreto y a una serie de presuposiciones acerca de cómo alcanzarlo), encuentra su fundamento en las creencias (explícitas o implícitas) del profesor respecto a las cuestiones arriba señaladas. De manera análoga, el empleo de la L1 en los materiales didácticos (a este respecto, véase [2.5.](#)) debe ser necesariamente puesto en relación con una serie de postulados teóricos que lo justifiquen. Por este motivo, en los siguientes subapartados realizaremos una revisión somera de los enfoques, métodos y teorías sobre enseñanza/aprendizaje de LE más relevantes por lo que concierne al uso de la L1 en el aula.

2.2. Teorías sobre adquisición de segundas lenguas

Ninguna de las teorías sobre adquisición de [segundas lenguas](#) (ASL) formuladas hasta el momento ha sido capaz de dar una explicación completa y exhaustiva sobre las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje de una LE. A grandes rasgos todas ellas se enmarcan en tres áreas básicas entre las que, no obstante, se produce algún solapamiento.

En primer lugar, nos encontramos los modelos lingüísticos, para los que el foco de atención está constituido por la lengua que se aprende. Los más relevantes son la Teoría del Discurso de Hatch (1978; cfr. González Díaz, 2009: 175), que considera que 1) el desarrollo sintáctico en la ASL sigue un camino "natural", 2) los hablantes nativos acomodan su discurso para negociar el significado con sus interlocutores no nativos y 3) las estrategias conversacionales empleadas de negociación inciden en el ritmo y en la ruta de ASL; el Modelo de Competencia Variable de Ellis (1984; cfr. González Díaz, 2009: 162), para quien la manera en que se aprende una lengua es el reflejo de cómo se usa; y la Teoría de la Gramática Universal chomskiana, que trataremos con mayor detalle en [2.2.1](#).

En segundo lugar aparecen los modelos psicolingüísticos, que otorgan mayor importancia al papel del contexto y las actitudes que presentan los alumnos hacia la comunidad de la lengua meta. En este grupo se incluyen el Modelo de Aculturación de Schumann (1978; cfr. González Díaz, 2009: 147), que entiende la ASL como una forma de aculturación, esto es, de adaptación de los propios valores a los de la nueva cultura, o la Teoría de la Nativización de Andersen (1983; cfr. González Díaz, 2009: 148), según la cual la ASL sería el resultado de dos procesos: la *nativización* (los aprendices ajustan el *input* a aquello que, según su imagen mental, constituye el sistema de la LE mediante la comprobación de hipótesis basadas en su conocimiento del mundo y de la L1) y la *desnativización* (los aprendices reconstruyen el sistema que han interiorizado, a través de estrategias inferenciales, para adaptarlo al *input*, modificando su *interlengua* en función de la "norma externa").

Por último, existe un conjunto de teorías que podemos recoger bajo la etiqueta de modelos cognitivos, basadas en la idea de que los alumnos construyen representaciones internas de la lengua que están aprendiendo. Estas teorías equiparan el aprendizaje de la lengua con cualquier otro aprendizaje humano,

considerando que se trata de un proceso mental que implica el desarrollo gradual del conocimiento de estructuras y rasgos lingüísticos mediante la aplicación de estrategias generales de percepción y producción comunes a otro tipo de aprendizajes. La característica que aúna estas teorías es la concepción del aprendizaje de la segunda lengua como un proceso mental que conduce a la automatización e integración de patrones lingüísticos a través de la práctica estructurada de varias subdestrezas, que se vuelven automáticas o rutinarias solamente después de los procesos analíticos.

Cada una de las teorías cognitivas enfatiza un aspecto diferente del aprendizaje: la relación entre el *input* y la LE (Modelo de la Competencia), el papel de L1 (Teoría de la Interlengua, a la que se dedica [2.3.4.2.](#)), la relación entre conocimiento implícito y explícito (Modelo del Monitor, expuesto en [2.2.2.](#)), la relación entre LE y *output* (Teorías de Variabilidad, Modelo Multidimensional), etc. Además de las ya citadas, se enmarcan dentro de este grupo el Sistema Neurofuncional de Lamendella, basado en la relación entre la función del lenguaje y la anatomía del cerebro; el Sistema Multidimensional de Clahsen, Meisel y Pienemann (1981; cfr. González Díaz 2009: 172), según el cual variaciones individuales dentro de la secuencia de desarrollo de la ASL son el resultado de cómo se afronta el aprendizaje, de modo que la enseñanza formal será efectiva si los alumnos están preparados para recibirla (dominan las operaciones de procesamiento asociadas al estadio previo de adquisición); el Esquema de Procesamiento de la Información de McLaughlin (1992; cfr. González Díaz 2009: 156), quien afirma que los alumnos son capaces de procesar únicamente una parte del *input* que reciben, circunstancia que compensan mediante la adquisición (a través de la imitación, la repetición y la práctica) de determinadas destrezas que les permiten controlar su capacidad de procesamiento de la información e introducir cambios en la *interlengua*; o el Modelo de Procesamiento Distribuido en Paralelo de Rumelhart y McClelland (1986: 3), quienes consideran que conocimiento se activa a partir de las conexiones existentes entre diferentes unidades almacenadas en el cerebro que se activan simultáneamente y en paralelo y forman una red de relaciones comparable a la estructura neuronal del cerebro.

Frente a la gran variedad de propuestas teóricas que intentan explicar los fenómenos ligados a la ASL, MacLaughlin (1987: 154, cfr. Martín Martín, 2000: 59)

considera que existen una serie de principios fundamentales acerca de los cuales existe cierta conformidad:

- Existe un cierto orden natural y predecible en el aprendizaje de las estructuras y rasgos lingüísticos de la LE. De hecho, el sistema creado por el aprendiz de la LE (*interlengua*) comparte muchos rasgos con el de un niño que aprende la L1. Sin embargo, la L1 del aprendiz incide de alguna manera en el aprendizaje de la LE.
- La exposición a la LE resulta esencial para el aprendizaje, pero para que éste se produzca la muestra de lengua debe ser “comprensible” para el aprendiz.
- En cualquier etapa del desarrollo, la *interlengua* del aprendiz está compuesta por una serie de reglas variables.
- Existe una diferencia entre conocer una regla (conocimiento explícito) y saber usarla con propósitos comunicativos (conocimiento implícito)
- La variabilidad en el aprendizaje (en términos de ritmo y nivel de perfección alcanzado) depende fundamentalmente de la situación y el contexto. Además hay que considerar las características afectivas y cognoscitivas del aprendiz.

En los siguientes apartados repasaremos con mayor amplitud dos de las teorías más influyentes en materia de adquisición de segundas lenguas, el innatismo chomskiano y el Modelo del Monitor de Krashen, cuyas implicaciones han sido determinantes para el devenir del uso de la L1 en la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.2.1. El Dispositivo de Adquisición del Lenguaje

La hipótesis fundamental de la teoría chomskiana (1959) consiste en que todas las lenguas comparten determinadas estructuras básicas, llamadas *universales lingüísticos*, que componen lo que él denomina Gramática Universal (GU). La GU, considerada innata, se puede definir como un conjunto de principios aplicables a todas las lenguas y compuesta por dos tipos de universales: *universales sustantivos* (incluyen los rasgos fonéticos distintivos y las categorías sintácticas) y *universales formales* (consistentes en formulaciones sobre las reglas gramaticales que pueden darse en las lenguas).

Por su parte, la gramática de una lengua está formada por dos partes: la nuclear y la periférica. Los universales guían el tipo de gramática que un aprendiz de L1 (el niño) puede desarrollar: la llamada gramática nuclear equivale a las reglas

(formas no marcadas) que el hablante nativo descubre con la ayuda de la GU; en cambio, la gramática periférica corresponde a los elementos (formas marcadas) que no se contemplan en la GU.

Esta capacidad innata de desarrollo del lenguaje se sustenta en la existencia de un dispositivo que hace que estemos predispuestos a la adquisición de la lengua, esto es, a una percepción sistemática de la lengua que nos rodea que permite la construcción de un sistema lingüístico interno. Chomsky lo denomina Dispositivo de Adquisición de la Lengua (DAL) y distingue en él tres componentes: los universales sustantivos, los universales formales y los procesos de evaluación. Gracias a este mecanismo el aprendiz de L1 puede producir mensajes que nunca antes había oído y formular hipótesis sobre la información lingüística recibida.

Si se admite la existencia de la GU, existen tres posibles implicaciones para el aprendizaje de una LE (Liceras, 1991; cfr. Martín Martín 2000: 48):

1. La L1 actúa como intermediario en la fijación de elementos de LE, obligando a un acceso indirecto a la GU.
2. La GU no interviene en el aprendizaje de la LE, sino que éste se basa en principios generales comunes a otro tipo de aprendizajes.
3. La L1 no media en el acceso a la GU, de modo que los parámetros de la LE se fijan de manera análoga a los de la lengua materna.

2.2.2. El Modelo del Monitor

El Modelo del Monitor o Teoría de la Construcción Creativa, enunciado por Krashen (1981), constituye la base teórica del llamado Enfoque Natural de Krashen y Terrell (1983). Este modelo se sustenta en cinco hipótesis fundamentales:

1. Hipótesis de la Adquisición y el Aprendizaje. El término *adquisición* hace referencia a la asimilación inconsciente de las reglas gramaticales mediante la participación en intercambios comunicativos naturales, en los que el énfasis recae en el significado. En cambio, el *aprendizaje* surge como resultado de un estudio consciente de las propiedades formales de la lengua. El *conocimiento aprendido* es de naturaleza metalingüística y, aunque también se almacena en el hemisferio izquierdo, no lo hace necesariamente en las áreas de la lengua. Éste se encuentra disponible para controlar (*monitorizar*) el proceso.

“El proceso de adquisición de una lengua es muy similar al que usan los niños para adquirir primeras y segundas lenguas. Requiere interacción significativa en la lengua meta - comunicación natural - en la cual los hablantes no se preocupan por la forma de sus enunciados, sino por el mensaje que están transmitiendo y comprendiendo... El aprendizaje consciente está disponible para el hablante sólo como Monitor.” (Krashen, 1981: 1)

2. Hipótesis del Monitor. El conocimiento lingüístico y gramatical resultante de la enseñanza formal (sistema aprendido) solamente desempeña la función de guía y corrector de los enunciados formulados. Mediante el *monitor* (la habilidad que uno tiene para controlar su propio *output* –producción-), el aprendiz puede "editar" el *output*, y comprobar y reparar la producción siempre y cuando cuente con tiempo suficiente para seleccionar y aplicar la regla aprendida, su atención se centre en la forma del enunciado y no en su contenido y conozca la regla.
3. Hipótesis del Orden Natural. La adquisición de las estructuras gramaticales se produce en un orden predecible, el "orden natural", inherente a todas las lenguas e independiente de la L1.
4. Hipótesis del *Input* Compresible. El aprendiz solamente puede adquirir una LE si es capaz de comprender *input* –es decir, muestras de LE, en forma oral o escrita, a las que el alumno está expuesto y a partir de las cuales puede aprender- con elementos o estructuras ligeramente superiores a su nivel actual ($i + 1$). El *input* es comprensible gracias a la información proporcionada por el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo.
5. Hipótesis del Filtro Afectivo. Los procesos de adquisición y aprendizaje de la LE se ven limitados (en lo que se refiere al ritmo, que no a la secuencia) por el *filtro afectivo* (Dulay y Burt, 1977), un conjunto de variables que permiten o bloquean el proceso de adquisición: motivación, confianza en sí mismo y ansiedad.

Teniendo en cuenta los postulados de este modelo, en el que el papel de la L1 es mínimo, se considera que es conveniente prescindir de ella en el aula de LE, especialmente porque resta tiempo de exposición a la LE de los alumnos en el aula, que es el factor fundamental para el aprendizaje. En efecto, el Enfoque Natural plantea el aprendizaje mediante el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la primera lengua ni a un análisis gramatical y otorgando especial importancia a la comprensión y a la comunicación del significado de los enunciados y la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado en el aula para que se produzca de manera satisfactoria la adquisición de una segunda lengua.

2.3. Métodos y enfoques didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras

El uso de la L1 en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha atravesado todos los estadios posibles a lo largo de la historia, desde la omnipresencia que le confirió el *Método de gramática-traducción* basado en “la memorización de reglas y hechos relacionados a los significados de la primera lengua a través de la práctica masiva de la traducción”, hasta la más frecuente situación de rechazo de los llamados *métodos directos*, caracterizados, “sobre todo, por el uso de la lengua que se aprende como un medio de instrucción y comunicación en el aula de idiomas y por evitar el uso de la lengua materna y de la técnica de traducción” (Stern, 1983). En cualquier caso, todos los métodos y enfoques didácticos han tomado posición con respecto al papel que la L1 debe jugar en la enseñanza y aprendizaje de una L2, con una clara tendencia a la radicalización de las posturas.

En líneas generales se puede afirmar que el *Enfoque comunicativo* (tendencia que actualmente goza de mayor aceptación en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras) permite, en su versión más suave, cierto uso de la L1 (Richards y Rodgers, 1986: 67), especialmente en las etapas iniciales de aprendizaje. Asimismo, los enfoques humanísticos (como la *Sugestopedia* o el *Community Language Learning*) se manifestaron en su momento otorgando un papel relevante a la L1 (*Ibíd.* 113 y 151). Por el contrario la mayoría de los métodos ha desplazado la L1 a un segundo plano, prescindiendo de aquellas técnicas o actividades que implicaran el uso de la L1 (Stern 1983: 289).

La variedad de [métodos](#) y [enfoques](#) surgidos a lo largo de los últimos dos siglos en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras resulta prácticamente inabarcable. La repercusión que cada uno de ellos alcanzó en su momento y su vigencia actual varía enormemente y su exposición detallada excede el propósito del presente trabajo. En este apartado nos centremos únicamente en el Método Gramática-Traducción, los Enfoques Comunicativo y Cognitivo, así como en aquellas teorías que parten de la premisa de que la L1 desempeña un papel en el aprendizaje de la lengua extranjera. A partir de ellos podemos obtener una visión

global de los distintos papeles atribuidos históricamente a la L1 en el ámbito de la enseñanza aprendizaje de lengua extranjera.

2.3.1. El Método Gramática-Traducción

El Método Gramática-Traducción (también llamado Método Tradicional) experimentó su máximo apogeo durante el s. XIX, cuando se entendía que la finalidad del estudio de una lengua extranjera era la adquisición de la comprensión lectora, que permitiría el acceso a la literatura de la lengua estudiada. El aspecto oral de la lengua era prácticamente ignorado. El proceso de aprendizaje consistía en la exposición lógica y el estudio de las reglas gramaticales, que eran aprendidas de memoria por los alumnos, seguida por la presentación de ejemplos, a la que seguía la práctica mediante ejercicios de traducción tanto directa como inversa. La unidad lingüística en que se basaba la enseñanza era la oración y el objetivo del aprendizaje, alcanzar la precisión lingüística, que no comunicativa.

La L1 de los estudiantes era el vehículo de enseñanza: se empleaba para explicar los elementos nuevos y realizar comparaciones entre las dos lenguas. En ningún momento se empleaba la lengua extranjera en clase, excepto para la realización de la traducción inversa de oraciones a través de la cual se verificaba el correcto uso de las reglas gramaticales estudiadas. El vocabulario era introducido mediante listas de equivalencias bilingües que los alumnos debían memorizar.

2.3.2. El Enfoque Cognitivo

El enfoque cognitivo está constituido por una serie de directrices para la enseñanza de lenguas extranjeras elaboradas por Carroll, Chastain y Diller. Estas propuestas se basan en las disciplinas preponderantes en el momento de su surgimiento, a saber, la gramática generativo-transformacional y la psicología cognitiva.

De acuerdo con los postulados de este enfoque, el objetivo de la enseñanza de una lengua es el desarrollo de las cuatro destrezas. El análisis y estudio de la lengua extranjera se centra en estos tres niveles: fonológico, gramatical y léxico. La enseñanza de la gramática es explícita, y tras la presentación de las reglas, estas se practican con numerosos ejercicios, toda vez que los alumnos necesitan poder

controlar las reglas de la lengua para ser capaces de generar su propia lengua en situaciones nuevas (el principio de creatividad). Por este motivo, la gramática se explica abiertamente y a menudo se contrasta con la L1.

El aprendizaje procede desde lo conocido hacia lo desconocido, de modo que los alumnos puedan familiarizarse primero con las reglas (el conocimiento) y, posteriormente, aplicarlas (la actuación). En definitiva, las actividades de comprensión y manipulación controladas de las formas lingüísticas preceden a su utilización en situaciones de comunicación real. Se considera que si los alumnos controlan cognitivamente las estructuras lingüísticas, automáticamente desarrollarán la habilidad de usarlas en situaciones significativas. En cualquier caso, según los principios del enfoque cognitivo, el aprendizaje debe ser significativo, estar relacionado con los materiales nuevos y adaptarse a las necesidades de los alumnos.

2.3.3. El Enfoque Comunicativo

Los enfoques comunicativos surgen como reacción al descontento originado por los métodos tradicionales, que apostaban claramente por centrar la atención en la estructura y no dar importancia a la lengua como medio de comunicación. Richards y Rodgers (1998: 74) definen algunos de los postulados teóricos de este enfoque, que prioriza el carácter comunicativo de la lengua, si bien los aspectos lingüísticos o estructurales siguen aceptándose como parte integral de ésta:

- La lengua es un sistema para expresar significado.
- La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
- La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
- Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente sus elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

El concepto de “competencia comunicativa” se convierte gracias a este enfoque en el punto central de la práctica docente. Este término, acuñado por Hymes en 1972, supone una ampliación del concepto chomskiano de “competencia lingüística”. Chomsky (1965) concebía la lengua principalmente como un conocimiento gramatical abstracto, externo al contexto de uso particular; en cambio el concepto de “competencia comunicativa” refleja la creencia de que la lengua

siempre se usa en un contexto o situación social: se trata una competencia sobre "cuándo hablar y cuándo no, así como sobre qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué modo" (Hymes, 1972).

Tomando como punto de partida las divergencias entre la visión lingüística y la visión comunicativa de la lengua, Widdowson (1990: 110) insistió en la necesidad de adaptar la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras a la dimensión comunicativa de la lengua, adoptando un enfoque pedagógico basado en la mediación:

“Un enfoque pedagógico basado en la visión del medio centra la atención en las propiedades sintácticas y semánticas de la lengua en sí y busca maneras de manipularlas con el propósito de transmitirlos. La actividad del alumnado va dirigida al aumento de la receptividad. Se les involucra en actividades que se establecen para facilitar la interiorización de unidades de significado de manera que se almacenan, se pronuncian, están preparadas para usarse cuando se requiera. Tales actividades consisten en ejercicios típicos para proporcionar práctica. Un enfoque basado en la mediación centra la atención en crear las condiciones idóneas para la negociación. Los alumnos participan en actividades diseñadas para obtener por medio de la lengua resultados significativos. Las actividades son tareas típicas de resolución de problemas”.

Respecto a la presencia de L1 en el aula, las diversas tendencias del enfoque comunicativo adoptan las posturas más variopintas: desde el completo rechazo hasta su uso extenso. Widdowson (1979), por ejemplo, se muestra favorable al uso de L1 en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este autor propone el esquema *discourse-to-discourse* el cual se basa en 3 principios, el principio de *rational appeal*, el principio de *integration* y el principio de *control*. Cuando explica el primer principio plantea que

“[...] los estudiantes de idiomas deben ser conscientes de lo que están haciendo cuando realizan tareas lingüísticas, deben ser guiados a reconocer que estas tareas se relacionan a la forma en que ellos utilizan su propio idioma para el logro de una comunicación genuina. Este principio naturalmente lleva a la asociación de la lengua que se aprende con la que ya se conoce y al uso de la lengua para la exploración y extensión de sus conocimientos”.

Según indica Martín Martín (2006: 36), la Sugestopedia permite el uso de L1 durante las etapas iniciales para facilitar la libre expresión y la comprensión; en el Método Silencioso la L1 se emplea de manera implícita en el análisis contrastivo y la realización de ejercicios basados en las diferencias y paralelismos gramaticales, léxicos y fonéticos; y en los manuales del método de Aprendizaje de la Lengua en Comunidad los textos van siempre acompañados de su equivalente en L1. En definitiva, Martín Martín (2000: 37) afirma que, por regla general, los métodos comunicativos aceptan el uso de L1 en tres circunstancias (preferentemente en niveles iniciales y en aulas monolingües):

1. Como herramienta facilitadora para la asimilación de los procesos gramaticales.
2. En la traducción, cuando esta supone un beneficio desde el punto de vista pedagógico.
3. Como instrumento de organización de la actividad en el aula o con vistas a la motivación de los alumnos.

2.3.4. Teorías basadas en el papel de la L1 en la ASL

Como hemos visto en [2.2.](#), la L1 del alumno es un factor importante en ASL, aunque no es el único ni el más relevante. Constituye una fuente de conocimiento a la cual los alumnos recurren para asimilar los datos lingüísticos de la lengua extranjera y su influencia se acusa especialmente en el plano fonológico. Si se considera la ASL como un proceso en constante evolución, la L1 puede concebirse como un factor que contribuye a este desarrollo y que, a medida que pasa el tiempo, va ocupando un lugar más secundario. Las dos teorías que se presentan a continuación tienen como punto de partida la influencia de la L1 en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

2.3.4.1. El Análisis Contrastivo

El Análisis Contrastivo (AC) es una corriente perteneciente a la lingüística aplicada que se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX, con la publicación de las obras de Fries (1945), Weinreich (1953) y Lado (1957). En sus orígenes su objetivo era pedagógico. Según el AC es posible predecir todos los errores producidos por los alumnos en una lengua extranjera si previamente se identifican las diferencias entre ésta y la L1, puesto que tales errores aparecen como resultado de las interferencias entre ambas. Es decir, el AC se basa en dos supuestos:

- El aprendizaje se produce por una transferencia de hábitos de la L1 a la lengua extranjera.
- La transferencia será positiva en todos los casos en que coincidan las estructuras de ambas lenguas y negativa si hay diferencias entre los dos sistemas.

Los fundamentos lingüísticos del AC remiten a los postulados estructuralistas y su metodología responde a la secuencia siguiente: a) descripción formal de las lenguas en cuestión; b) selección de las áreas objeto de comparación; c) comparación de las diferencias y las semejanzas; y d) predicción de los posibles

errores. Desde una perspectiva psicolingüística, el AC se basa en los principios del conductismo y su teoría de aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito, de manera que el error se concebía como algo que prevenir a toda costa, dado que puede generar hábitos incorrectos.

Tras las críticas recibidas en los años 70, debidas fundamentalmente en la inexistencia en la práctica de muchos de los errores predichos, se modificaron las hipótesis del AC para tener en cuenta aspectos como la estrategia de la evitación (mediante la cual el alumno elude, por falta de conocimiento, hacer referencia a un determinado tema o usar una determinada estructura), la necesidad de que haya algún tipo de similitud entre los ítems de la L1 y la lengua extranjera para que se produzcan interferencias y la naturaleza multifactorial del error del alumno. Además la "interferencia" fue reinterpretada como una "intersección", es decir, como una estrategia comunicativa a la que se recurre cuando se carece de los recursos suficientes en la lengua extranjera.

El Análisis de Errores (AE) surgió durante los años 70 del siglo XX como una evolución del AC, con el objeto de estudiar y analizar los errores cometidos por los aprendices de lenguas extranjeras para intentar identificar sus causas y las estrategias que los alumnos utilizan en el proceso de aprendizaje. El AE de las producciones de los alumnos de lenguas extranjeras puso de manifiesto que muchos de los errores no se debían a un proceso de transferencia negativa de la L1 y que existía un porcentaje importante de errores que no se podían atribuir a procesos de transferencia. A partir de estos estudios, se observó que los errores reflejaban estrategias universales de aprendizaje. Por consiguiente, los errores se empezaron a considerar un factor útil porque constituían un paso ineludible hacia la apropiación de la lengua extranjera y eran valorados como índices de los estadios que el aprendiz atraviesa durante el proceso de aprendizaje. A finales de los años 70 del siglo XX, el AE evolucionó hacia los estudios de la *interlengua* y la adquisición de segundas lenguas.

2.3.4.2. La Interlengua

El término de *interlengua* (Selinker, 1972) hace referencia al sistema lingüístico del estudiante de una lengua extranjera en cada uno de los estadios

sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje de dicha lengua. El concepto puede entenderse de dos maneras diferentes:

1. El sistema estructurado que el alumno construye en cualquier nivel de su proceso de aprendizaje.
2. El conjunto de sistemas intercomunicados, que Pit Corder denominó "programa interno" del alumno (el "*continuum* de la *interlengua*").

En definitiva se trata de un sistema propio de cada aprendiz, que media entre el entre el sistema de la L1 y el de la lengua extranjera y se encuentra en constante evolución. Además es autónomo (se rige por sus propias reglas), sistemático (constituye un conjunto coherente de reglas) y variable (el individuo reestructura sus hipótesis dado paso a otra etapa).

La llamada Hipótesis de la Interlengua (Seleniker, 1972) se fundamenta en la idea de que el aprendiz de una lengua extranjera activa un mecanismo genéticamente determinado,

"una estructura psicológica latente, equivalente a la estructura latente del lenguaje definida por Lennenberg, y que (a) es algo dispuesto y formulado por el cerebro; (b) es la contrapartida biológica de la gramática universal; y (c) es transformado por el niño en la estructura de una gramática concreta de acuerdo con ciertas etapas de maduración."
(Martín Martín, 2000: 45)

Según esta teoría, en la formación de la *interlengua* intervienen cinco factores fundamentales cuya acción, individual o combinada, conduciría a la persistencia de "elementos fosilizados" (aspectos de la L1 que tienden a perdurar en la lengua extranjera): 1) la transferencia de L1; 2) la transferencia por el tipo de instrucción; 3) las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera; 4) las estrategias de comunicación en la lengua extranjera; y 5) la sobregeneralización de reglas gramaticales o semánticas de la lengua extranjera, es decir, la tendencia a extender el uso de una determinada regla lingüística a casos en que ésta no funciona.

A partir del análisis empírico del sistema lingüístico usado por el aprendiz de una lengua extranjera, llevado a cabo bajo la forma de análisis de errores, se demostró que muchos de los errores que los alumnos producen no se deben a la influencia de la L1, sino a otros factores. De hecho, parece ser que todos los aprendices de una lengua, ya sea L1 o lengua extranjera, siguen una ruta similar de desarrollo, aunque el ritmo varía en función de cada individuo.

2.4. La L1 en el discurso del profesor

Barranco (2007) afirma que el discurso del profesor de lengua extranjera reúne dos características principales que lo separan del “discurso natural”: es modificado y empobrecido. De esta manera el docente trata de adaptarse al *input* comprensible del alumno. Por otra parte “*el discurso del profesor facilita la adquisición al aprendiz porque funciona como feedback para confirmar o rechazar las hipótesis que ha hecho éste previamente*” de manera que a través de la interacción con el profesor el aprendiz reestructura su conocimiento lingüístico. Ahora bien, la modificación del discurso del profesor obedece

“no solo a una serie de estrategias metacognitivas de control que le permiten la simplificación del discurso de manera que éste sea comprensible para el alumno, sino también estrategias de control metalingüístico consistentes “en recurrir al uso de la L1 de los aprendices, otras veces en traducir y otras en utilizar estrategias de clarificación”.

Birello (2006: 34)² explica la alternancia de lenguas en situaciones de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera a partir del esquema de interacción bifocal descrito por Bange (1992). En el marco de la conversación exolingüe (aquella caracterizada por la divergencia entre los repertorios lingüísticos de los participantes), la bifocalización consistiría en 1) la focalización central de la atención de los hablantes en el tema de la comunicación y 2) una focalización periférica sobre la eventual aparición de dificultades en la realización de la coordinación de las actividades comunicativas. En esta situación el hablante nativo emplea un registro de *foreign talk* según lo que piensa que su interlocutor no puede descodificar y el no nativo utiliza estrategias que le permiten la resolución de problemas de comunicación, estrategia análoga a la empleada por el docente, según explica Barranco. En el caso de la clase de lenguas extranjeras la aplicación de este esquema de interacción nos permitiría indicar que la atención del alumno se dirige alternativamente al objeto temático de la conversación (el contenido) y a los problemas detectados en las actividades de comunicación (los elementos lingüísticos).

Gumperz (1982: 59; cfr. Birello, 2006: 25) define la “alternancia de lenguas” como “*the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech*”

² Aunque la tesis de Birello se refiere a los fenómenos de contacto de lenguas en clase de lengua italiana en las actividades realizadas en parejas o pequeños grupos en un contexto bilingüe castellano y catalán, la tomaremos como punto de referencia para esta sección puesto que constituye la investigación extensa más reciente sobre el uso de L1 en la clase de lenguas extranjeras realizada con alumnos adultos.

belonging to two different grammatical systems or subsystems". En el ámbito de la conversación exolingüe, asimilable a la situación en clase de lengua extranjera, Py y Lüdi (2003; cfr. Birello 2006: 24) distinguen dos casos de alternancia:

1. Los *transfers*, esto es, procesos en la producción del discurso en lengua extranjera durante los cuales el hablante activa inconscientemente estructuras en L1 para paliar la ausencia de estructuras apropiadas en lengua extranjera.
2. Las formulaciones transcódicas, consistentes en el uso potencialmente consciente, en un enunciado en lengua extranjera, de una secuencia percibida por el interlocutor no nativo como perteneciente a otra lengua, que responden a la intención de salvar un escollo comunicativo.

Con el objeto de sistematizar las variaciones entre lengua extranjera y L1 en el contexto de enseñanza/aprendizaje, Birello adopta la clasificación realizada por Cambra (1992), quien distingue las alternancias relacionadas con el aprendizaje (correspondientes a estrategias de enseñanza/aprendizaje) y las alternancias discursivas (relacionadas con necesidades comunicativas).

2.4.1. Alternancia focalizada en el aprendizaje

Cuando la atención está focalizada en el aprendizaje, el uso de L1 se debe, según Birello (2006: 34), a dos circunstancias:

- a) La necesidad de comprensión o explicación, a partir de la cual se puede generar *"una secuencia lateral en la que se tematiza la dificultad indicada por la alternancia de lengua y el significado es negociado por los interlocutores"*.
- b) La necesidad de organización de la actividad dentro del aula.

En el primer caso, el fenómeno de alternancia obedece a una función explicativa (hacer comprensible el *input*) o de verificación de la comprensión (por parte de profesor o alumnos). La L1 se convierte en vehículo para la apropiación de nuevo conocimiento. Según explica Birello (2006: 39), diversos autores (Cambra y Nussabaum, 1997; Denudom, 1992; Gajo, 2000) han señalado que a menudo el empleo de L1 simplifica la comprensión del *input* y supone un importante ahorro de tiempo. Asimismo la L1 puede servir de apoyo para la construcción del significado en la lengua extranjera: en ocasiones el alumno verifica a través de L1 sus hipótesis acerca de las construcciones lingüísticas en lengua extranjera antes o durante la emisión del enunciado en lengua extranjera o emplea L1 para verificar la adecuación

del contenido de sus enunciados antes de proceder a enunciarlos en lengua extranjera. En efecto, la L1 se convierte a menudo en vehículo de expresión para las cuestiones de tipo metalingüístico, de modo que, según señala Cambra (2003; cfr. Birello, 2005: 41) la alternancia lingüística señala en estos casos el cambio de focalización del sentido a los recursos lingüísticos.

En el segundo caso, la alternancia de lenguas se produce al introducir una nueva actividad pueden distinguir, siguiendo a Willis (1992; cfr. Birello, 2005: 38), dos tipos de discurso: el *outer discourse* permite socializar, organizar, explicar y controlar las actividades, muy frecuentemente en L1; en cambio, el *inner discourse* está formado por las formas lingüísticas de la lengua extranjera que constituyen los contenidos de la clase. Este tipo de alternancia es objeto de crítica por parte de autores como Cambra y Nussabaum (1997: 432), para quienes

“Le fait de produire en L1 échanges qui servent pour gérer la réalisation des activités montre une priorisation des formes linguistiques hors contexte au détriment de la communication réelle pour le déroulement des activités.”³

A partir de estas consideraciones Birello (2006: 421) establece que las alternancias de lengua focalizadas en el aprendizaje sirven como recurso para hablar de la lengua, para hablar de la tarea o para hablar del aprendizaje y sistematiza, a partir de un estudio observacional en el aula, las circunstancias en que estas alternancias se producen.

a) Alternancia de lenguas para hablar sobre la lengua:

- Explicar, reformular y traducir la lengua extranjera: solicitar el léxico necesario para el discurso, determinar el significado de un vocablo o expresión desconocidos, etc.
- Confirmar la comprensión: asegurar la comprensión del propio enunciado, demostrar la comprensión de un enunciado ajeno, confirmar el sentido de un enunciado, etc.
- Ayudar a un compañero: aclarar una cuestión léxica o gramatical explicada por el profesor en lengua extranjera, etc.

b) Alternancia de lenguas como recurso para hablar de la tarea:

- Explicar, corregir, valorar la actividad, etc.

³ “El hecho de realizar intercambios en L1 con el objeto de gestionar de las actividades demuestra la priorización de las formas lingüísticas descontextualizadas en detrimento de la comunicación real en el desarrollo de dichas actividades” (la traducción es mía).

- Pedir y dar repeticiones o aclaraciones sobre la mecánica de la tarea o su contenido, etc.
 - Reconducir la actividad en el aula, etc.
- c) Alternancia de lenguas como recurso para hablar del aprendizaje: realizar reflexiones metacognitivas, sobre el propio aprendizaje, manifestar la conciencia de un error, etc.

2.4.2. Alternancia focalizada en la comunicación

En muchas ocasiones el uso de L1 en el aula de lengua extranjera responde a motivaciones comunicativas. La L1 aparece con frecuencia en aquellas situaciones en que el hablante (profesor hablante no nativo de la lengua extranjera e o alumno) está muy implicado a nivel emocional con el discurso y carece de recursos en lengua extranjera que satisfagan sus necesidades expresivas. En este sentido Simon (1997; cfr. Birello, 2006: 42) propone una distinción entre el *sujeto aprendiente*, esto es, el alumno en tanto que participante en el contrato didáctico, y el *sujeto persona*, en tanto que individuo con necesidades comunicativo-afectivas, participante en la interacción social que tiene lugar en el aula. En virtud de este rol de participante en la interacción el alumno alcanza a menudo sus aspiraciones comunicativas mediante el uso de L1, que encuentra más eficaz o menos costoso.

La alternancia de lenguas como elemento conector del discurso (coletillas, nexos lógicos, falsos comienzos, etc.) es, según Nussbaum (1990), un fenómeno exclusivo del discurso con base en lengua extranjera: la aparición de conectores discursivos en L1 cumple una función organizativa de la conversación que el hablante no puede satisfacer porque carece de los recursos lingüísticos necesarios. En muchas ocasiones surge por la carencia de los métodos de enseñanza de la lengua extranjera, que no siempre hacen referencia a estos elementos de la lengua.

Birello (2006: 33) establece la siguiente dicotomía en el ámbito de las funciones comunicativas de la alternancia de lenguas:

- a) Alternancia de lenguas como recurso para marcar el discurso que no pertenece al contexto de aprendizaje:
- Realizar comentarios sobre cuestiones ajenas a la actividad o incidencias ocurridas en el aula, ajenas al proceso de aprendizaje.

- Comentar asuntos relativos a la vida personal o social de los integrantes del aula.
- b) Alternancia de lenguas como recurso para mantener la comunicación: usar conectores o muletillas con funciones discursivas varias (iniciar o concluir la interacción, mostrar acuerdo o desacuerdo, cambiar el turno de palabra, enfatizar, etc.).

2.5. La L1 en los libros de texto

Martín Martín (2001) señala, refiriéndose a la enseñanza del inglés en España, una inversión de la tendencia del mercado editorial español ocurrida a partir de mediados de los años 90 de manera que, actualmente, aproximadamente la mitad de los libros de texto destinados a la enseñanza de idiomas en secundaria hacen algún uso de la L1, por lo general en forma de apéndices de gramática en L1 y glosario bilingüe y, en raras ocasiones, introduciendo ejercicios de traducción inversa. Como prueba de este cambio Martín Martín (2001: 163) apunta el hecho de que “en su publicidad (directa o indirecta) y en campañas promocionales se destaca la apuesta por el uso y papel que se le otorga a la L1, como elemento distintivo y de mejora de calidad con respecto a los demás”.

Desde un punto de vista teórico esta nueva orientación se apoya en las aportaciones de autores como Py (1996), James (1996), Cook (1999) o Sheen (2000). Sin embargo, no debemos olvidar que, si bien los libros de texto reflejan los principios metodológicos y didácticos según los cuales han sido realizados, el factor comercial resulta igualmente determinante, toda vez que la industria editorial, movida por objetivos económicos perfectamente legítimos, impone en ocasiones criterios que prevalecen sobre los meramente pedagógicos. A este respecto resultan reveladoras las palabras de Sheen (2000: 103; cfr. Martín Martín, 2001: 161):

*“In spite of this persuasive counterevidence [the importance of language transfer], it is the Dulay, Burt and Krashen position that has won the day. Proof of this statement can be seen by examining textbooks for foreign and second language teaching available today from publishers. They are for the most part, solely in English, making no reference to the L1 of the learners. This practise, of course, suits publishers because it enables them to sell the same textbooks all over the world, thus increasing their profits [...] Publishing solely monolingual texts without contrastive information and arguing that they are the best choice for all situations is, therefore, of doubtful legitimacy”.*⁴

El uso de la L1 en los libros de texto destinados a aulas monolingües presenta la ventaja de que proporciona al alumno un mayor grado de seguridad a la hora de entender las explicaciones e instrucciones. De esta manera el alumno

⁴ “Pese a esta relevante prueba en contra [la importancia de la transferencia lingüística], actualmente la posición de Dulay, Burt y Krashen se ha impuesto. Podemos obtener una prueba de tal afirmación examinando los libros de texto para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras que nos ofrecen hoy en día las editoriales. En su mayoría se emplea únicamente el inglés, sin ninguna referencia a la L1 de los aprendices. Por supuesto, esta práctica resulta conveniente para las editoriales, ya que les permite vender los mismos libros en todo el mundo, incrementando así sus beneficios [...] La publicación de manuales monolingües sin ningún tipo de información contrastiva, bajo la premisa de que es la mejor solución en todas las circunstancias resulta, por lo tanto, de una legitimidad dudosa” (la traducción es mía).

puede alcanzar una mayor autonomía en el aprendizaje *“puesto que se ve capaz de comprender o realizar por sí mismo determinadas actividades que en otras circunstancias no podría llevar a cabo”* (Martín Martín, 2001: 162). Desde el punto de vista de la dinámica de la clase, *“el uso de la lengua materna puede hacer más ágil la clase al facilitar y hacer más breves tanto las explicaciones gramaticales como las cuestiones relacionadas con el vocabulario”* (Ibíd.). En definitiva, el empleo de la L1 permite un ahorro de tiempo que redundará en la práctica comunicativa, para la que se dispone de mayor espacio en el aula.

2.6. La traducción como instrumento pedagógico

Atkinson (1993) sugiere el uso limitado y cuidadoso de la lengua materna en las clases de lengua extranjero y defiende el empleo de la traducción como técnica en la enseñanza. En este sentido Widdowson (1979; cfr. Teixidor *et al.*, 2007: 1) apuntaba que *“la traducción concebida en cierta forma, puede ser una herramienta pedagógica muy útil, y en algunas circunstancias, principalmente en aquellas donde el nuevo idioma se aprende con ‘propósitos especiales’ puede verse como una herramienta de servicio; la traducción de ese tipo puede proveer del más efectivo medio de enseñanza”*.

García Medall (2001: 119) señala que los autores que se han encargado de la traducción como instrumento pedagógico suelen distinguir dos modalidades opuestas, y establece los criterios que a su juicio las motivan: *“a) la gramática (en sus unidades y niveles), b) la competencia verbal de los aprendices, c) el protagonismo alternante de profesor y alumno y d) la dirección de la actividad según el código”*. Entre las dicotomías analizadas por este autor se encuentran las siguientes: Versión / Traducción⁵ (Lavaut, 1985), Traducción de oraciones aisladas / Traducción textual dirigida (Rivers y Temperley, 1978), Traducción interiorizada / traducción explicativa⁶ (Hurtado Albir, 1987), Traducción pedagógica / Traducción profesional⁷ (De Arriba, 1996), Traducción profesional / Traducción no profesional (Király, 1995; Lörscher, 1996) y Traducción directa / Traducción inversa⁸ (Kelly, 1997). A continuación presentaremos algunos de estos conceptos.

⁵ *“Versión versus Traducción es distinción basada en el componente gramatical que es objeto del ejercicio: en la versión, el componente morfológico (Recte Loquendi), en la traducción el componente sintáctico a través de la estilística (Bene Loquendi)”*. (García Medall, 2001: 119).

⁶ *“Traducción explicativa versus traducción interiorizada: se basa en (a) la contrastividad realizada por el profesor de modo concreto, deliberado y consciente (explicativa), frente a (b) el esfuerzo traductor de el alumno frente a su L1 en el proceso de aprendizaje de una L2 (interiorizada)”*. (García Medall, 2001: 119).

⁷ *“Traducción pedagógica versus traducción profesional es oposición que manifiesta el diverso grado de competencia estratégica (en términos comunicativos, interlenguaje) entre los aprendices de una L2 y los profesionales ante las dificultades que plantea la resolución de problemas lingüísticos y culturales a través de los textos”*. (García Medall, 2001: 119).

⁸ *“Traducción directa versus traducción inversa fundado en el punto inicial y final del código empleado. La traducción directa parte de la L2 para acabar el proceso traductor en la L1 (se supone más sencilla dada la mayor competencia del alumno en su lengua materna). La traducción inversa suele aconsejarse sólo en los últimos estadios de aprendizaje de L2, cuando la competencia en esta segunda lengua es más que aceptable (aún así su aplicación se contempla con muchos reparos)”*. (García Medall, 2001: 119).

Como hemos visto en [2.3.1.](#), la traducción fue durante siglos el principal procedimiento empleado en la enseñanza de lenguas extranjeras (Método Gramática-Traducción). Como “recuerdo” de aquella perspectiva centrada en las destrezas de comprensión escrita, podemos recoger las afirmaciones de García Yebra (1986: 145), quien considera el papel inherente al aprendizaje de la lengua extranjera de la traducción en los siguientes términos:

“Poder leer una lengua quiere decir entender los textos escritos en ella. Y esto puede hacerse de dos maneras. Si se trata de la lengua propia, leer entendiendo equivale a realizar inconscientemente lo que llama Jakobson una ‘traducción intralingüística’ de lo leído. Esta traducción intralingüística es la sustitución de los signos lingüísticos presentes en el texto por otros de la misma lengua que sean equivalentes. Pero, si lo que se lee es un texto en lengua extranjera, comprenderlo implicará normalmente hacer, aunque sea de modo inconsciente, una ‘traducción interlingüística’, es decir, la sustitución –que puede ser sólo mental- de los signos lingüísticos extranjeros por signos equivalentes de la lengua mejor conocida por el que lee. Es cierto que se puede llegar a un grado tan alto de conocimiento de la lengua extranjera que la lectura interactiva de sus textos prescindiera de esta traducción interlingüística implícita y se mueva dentro de los límites de la traducción interlingüística, tal como la practica el que lee en su propia lengua.”

Cabe señalar que para este autor el objetivo máximo al que objetivamente pueden aspirar los aprendices de una lengua extranjera es a la comprensión de textos escritos y entiende que el modo más eficaz para alcanzarlo es el empleo de la traducción, en dos sentidos: (1) *“la lectura de textos de una lengua extranjera cuyo contenido se conoce ya por una buena traducción”*, especialmente útil en los primeros estadios del aprendizaje y (2) la práctica de la traducción directa.

De Arriba (1997: 209) denomina “traducción tradicional” al concepto de traducción dominante en la enseñanza tradicional de lengua extranjeras, cuyos principales defectos eran la ausencia de objetivos didácticos bien definidos, de manera que se confundía la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la traducción, y la inexistencia de directrices metodológicas (*“al alumno se le exigía la traducción de frases aisladas y descontextualizadas, y de todo tipo de textos: políticos, filosóficos y, especialmente, de textos literarios. No había más selección previa”*).

Con la aparición de los enfoques comunicativos, que privilegian la lengua oral frente a la escrita y desprecian en cierta medida el uso de L1, la práctica de la “traducción tradicional” tiende a desaparecer de la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante De Arriba señala que la “traducción explicativa”, esto es, la utilizada por el profesor con propósitos aclaratorios ha seguido presente en el aula. En los términos establecidos en [2.4.1.](#), este tipo de recurso constituiría una

“alternancia focalizada en el aprendizaje”, por lo general para “hablar sobre la lengua” o “sobre la tarea”.

Hurtado Albir (1995: 10) define dos tipos de traducción empleados en el aula de lenguas extranjeras: (a) la traducción explicativa, esto es, *“la utilización (puntual, deliberada y consciente) de la ‘traducción’ como mecanismo de acceso al significado de otra lengua”* y (b) la traducción interiorizada, es decir, *“la contrastividad con la lengua materna en el proceso de aprendizaje de otra lengua”*, realizada por tanto alumno y correspondiente a lo que hemos dado en denominar “alternancia para hablar sobre la lengua”. Al respecto de la actitud del docente frente a ésta última, Hurtado Albir (1987:77) aboga por una huida de la literalidad y por *“enseñar al alumno a utilizar los mecanismos de la traducción del sentido”*.

Por su parte, De Arriba (1997: 210) propugna el uso de lo que ella denomina “traducción pedagógica”, definida como

“una nueva traducción alejada de los modos tradicionales, surgida al amparo de los métodos de enseñanza de la traducción profesional e inserta en una nueva didáctica de lenguas. Su objetivo es, esencialmente, didáctico. La traducción pedagógica es, pues, un medio para aprender lenguas extranjeras y no un fin en si mismo, como ocurre con la traducción profesional”.

La traducción deja de ser un mero fenómeno de alternancia tal como lo hemos definido en [2.4.1.](#) para convertirse en una auténtica técnica didáctica. Para defender la compatibilidad del empleo de esta técnica con el actual paradigma didáctico (enfoque comunicativo) se apoya en dos autoras. En primer lugar, Lavaut (1985: 16):

“las metodologías que se desarrollan a partir de los años 70, denominadas ‘nocionales-funcionales’ o más conocidas por ‘comunicativas’ se apoyan en la sociología de la comunicación, la sociolingüística y la psicolingüística y anticipan una teoría de aprendizaje donde la lengua materna encontrará su lugar y, por tanto, rehabilitan la cooperación entre las lenguas y la traducción”.

Y en segundo lugar, Hurtado Albir (1987: 65), que defiende la idea de que la actividad traductora debe presentarse al alumno de manera contextualizada (dentro de una situación comunicativa) ya que *“lo que se traduce no son las palabras, ni frase por frase... lo que se traduce es el sentido que las palabras y las frases adquieren en la comunicación”*. Esta autora (1993: 241) indica asimismo que si quiere usarse la traducción en el aula hay que enseñar primero a captar las fases del proceso traductor entendido como un proceso cognitivo complejo de transferencia constituido por dos subprocesos básicos, comprensión y reexpresión, ligeramente

diferentes de los que se producen en el contexto de procesamiento de la información monolingüe.

De Arriba resume los objetivos de la “traducción pedagógica” en una cita de Lavaut (1985: 18):

“lo que importa no es el mensaje sino el acto de traducir y las diferentes funciones que comporta: adquisición de la lengua, perfeccionamiento, control de la comprensión, de la solidez de los conocimientos ya adquiridos, de fijación de estructuras...”

Salaberri y Zaro (2001: 210) señalan la utilidad de la traducción como técnica en la enseñanza de lenguas extranjeras, en cuatro sentidos:

“Zaro (1997) señala el valor de la traducción como procedimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras y desglosa su utilidad como (1) estrategia comunicativa, (2) instrumento para comprobar la comprensión, (3) actividad de consciencia gramatical y léxica, y (4) actividad de consciencia pragmática y cultural. Estos cuatro usos básicos, muy distintos entre sí, tratan de aprovechar el conocimiento compartido de la misma lengua por parte de alumno y profesor, sin que, en ningún momento, la traducción se convierta en un fin o en un contenido conceptual, que no tendría demasiado sentido en currículos generales de enseñanza de lenguas extranjeras.”

Estos autores analizan asimismo las características de los distintos usos que los profesores dan a la traducción (que ellos mismos identifican de manera general con la “alternancia de códigos”) en el aula concluyen que “el recurso a la lengua nativa sigue utilizándose, y que intentar prescindir de él por todos los medios podría ser utópico e, incluso, contraproducente en un contexto como el que nos rodea⁹”:

- a) *“La traducción aparece de forma consecutiva a la emisión de un segmento en L2 con el fin de aclarar a los alumnos el significado de elementos esenciales, o dentro de los turnos del profesor, para aclarar significados que el profesor ya ha comprobado que los alumnos no entienden.*
- b) *La traducción puede ser solicitada tanto por el profesor como por los alumnos. Cuando son los alumnos quienes piden la traducción al profesor, éste suele proporcionarla para mantener el nivel de interés y propiciar la fluidez en el trabajo. Cuando es el profesor quien la solicita, su objetivo suele ser comprobar la comprensión, asegurarse del conocimiento de conceptos imprescindibles para la tarea, o hacerles ver que han cometido algún error¹⁰. En ocasiones, la traducción se solicita en L1 y, en otras, en L2.*
- c) *Se observan modelos de secuencias que siguen tanto la dirección L1-L2 como la L2-L1, utilizándose los dos sentidos para comprobar la comprensión como para centrar la atención de los alumnos en aspectos organizativos del aula, así como en elementos esenciales dentro del marco pedagógico de la tarea en sí, ya sean léxicos, formales o funcionales.*
- d) *La traducción se relaciona con aspectos puramente pedagógicos de la tarea que se realiza o de las cuestiones, como puede ser la organización del aula. Con fines estrictamente pedagógicos, la atención se centra en elementos léxicos, formas y exponentes lingüísticos correspondientes a funciones del lenguaje.”*

⁹ Su estudio se refiere a los rasgos del discurso del profesor en el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria.

¹⁰ Según indica Newmark (1991: 61): “in the elementary stage translation from L1 to L2 may be useful as a form of control and consolidation of basic grammar and vocabulary... In the middle stages, translation from L2 to L1 of words and clauses may be useful in the dealing with errors”.

Si ponemos en relación estos usos con la dicotomía señalada en [2.4](#). (usos didácticos frente a usos comunicativos) observamos las siguientes correlaciones:

1. La traducción constituye, por lo general, un caso de alternancia focalizada en el aprendizaje: se emplea para hablar sobre la lengua o la tarea (reformular el discurso para asegurar la comprensión, aclarar la mecánica o el contenido de la actividad con el propósito de mejorar la fluidez del trabajo, etc.). En ocasiones se emplea también para hablar sobre el aprendizaje (como instrumento para desarrollar la consciencia del error).
2. Los usos comunicativos de la traducción son mucho más limitados: en el párrafo b) se recoge un fenómeno, mantener el nivel de interés, que podría relacionarse con este tipo de alternancia, puesto que no deja de ser un recurso focalizado en la interacción.

Sánchez Sarmiento (1997: 187) ofrece una propuesta de técnicas traductoras que se pueden emplear en el contexto general de la enseñanza de lenguas extranjeras:

- a) Traducción del sentido, entendida como *“reexpresión del sentido por medio de signos lingüísticos pertenecientes a dos lenguas distintas, de las cuales una es la lengua madre”*, concepto ligado al de ‘paráfrasis’, es decir, el decir lo mismo pero con otras palabras y cuyas aplicaciones como operación intralingüística pueden extenderse también a la interlingüística (paráfrasis ‘léxica’, ‘sumaria’ o de ‘condensación’ y ‘argumentativa’). Su objetivo es *“que el alumno adquiera una buena competencia metacomunicativa dentro de su nivel”*.
- b) Traducción impromptu, identificada con las interpretaciones consecutiva y simultánea, pero teniendo en cuenta que la atención recaerá más en el proceso que en el producto y se realizará siempre hacia la L1, puesto que *“está dirigida al descubrimiento de las estrategias de comprensión del texto”*.
- c) “Liaison” (enlace), que *“requiere la conjunción simultánea de habilidades receptivo-productivas en el nivel oral y las dos lenguas, la materna y la extranjera”*.
- d) Traducción como análisis comparativo, que más que llegar a una traducción, su *“objetivo final es que el alumno se dé cuenta de las dificultades de la traducción y que reflexione en los sistemas funcionales, léxicos, nocionales, verbales, pronominales, etc. de las dos lenguas”*. En este sentido Alonso y González (1996:

139) defienden la utilidad de la traducción como herramienta contrastiva en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera:

“como instrumento para resaltar las semejanzas y diferencias entre aspectos o elementos concretos de las dos lenguas. En el primer caso, los paralelismos percibidos les ayudarían en la tarea de aprendizaje. Las diferencias observadas servirían para llamar su atención sobre las dificultades con las que se pueden encontrar, e intentar evitar así que cometan ciertos errores.”

- e) Traducción y crítica de la traducción, es decir, la *“crítica de los textos traducidos a una lengua que preferiblemente debe ser la del alumno”* con el objeto de observar *“cómo logran una fidelidad sustancial con la alteración de los particulares”*.

Hernández (1998: 249) parte de la definición de “traducción” de Brislin (*“Translation is the general term referring to the transfer of thoughts and ideas from language (source) to another (target)”*) para individuar el concepto de “traducción pedagógica” como *“una actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal a través de la manipulación de textos, análisis consecutivo y reflexión consciente”*. Cabe señalar que en sus consideraciones acerca del uso de la traducción en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras excluye explícitamente la “traducción explicativa” y la “traducción como estrategia cognitiva de aprendizaje” y establece los siguientes criterios para el uso de la “traducción” como actividad didáctica:

- a) Dominio de la lengua extranjera, criterio compartido por estudiosos diversos (Shell-Hornby, 1988), que opinan que la traducción deberá utilizarse sólo en los niveles avanzados. De hecho a menudo se concibe la traducción como la “quinta destreza”, por detrás de la producción y la expresión oral y escrita.
- b) Una L1 común a todo el grupo, que por lo general aprende la lengua en su país y no está en contacto directo con la lengua extranjera.
- c) Aprendices adultos, puesto que exige capacidad de reflexión y una cierta madurez intelectual.

García Medall (2001: 138) repasa los argumentos a favor y en contra del uso pedagógico de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo que se refiere a los desfavorables, se corresponden en su mayoría con la supuesta inadecuación del uso de la traducción desde la perspectiva del enfoque comunicativo: no es una actividad comunicativa, porque carece de interacción oral; está asociada a textos literarios y científicos, que no se ajustan a las necesidades comunicativas del alumno (Viqueira, 1992); y es inadecuada como ejercicio de clase,

puesto que se debe pretender que los alumnos escriban sus textos por sí mismos, dando forma en ellos a sus propias intenciones comunicativas. Pero el argumento más indiscutible de todos parece ser el de que se trata de una técnica que se ha practicado de forma no sistemática, eventual y no planificada. Por consiguiente, García Medall (2001: 140) aboga por un uso pedagógicamente fundamentado de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras:

- a) No cabe duda de la esencia comunicativa de la traducción, que *“obedece a los imperativos de la comunicación [...] es la búsqueda del sentido último de los mensajes (Thomas, 1995)”*. Al respecto de la pertinencia de la traducción como técnica didáctica dentro del enfoque comunicativo, ya hemos recogido la justificación ofrecida por De Arriba (1997).
- b) La traducción es, como veremos al final de este apartado, una destreza indispensable en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera porque *“plantea nuevas exigencias al aprendiz para ampliar su competencia comunicativa en una L2, porque se enfrenta a textos de otro autor, a conceptos que pueden serle ajenos y a ideas y acciones que pueden resultarle desconocidos Como consecuencia de todo ello, amplía su léxico (en L2 y en L1) y estimula recursos y búsquedas en la propia lengua”* (Gilbert, 1989).
- c) La traducción directa, *“útil para alcanzar el significado de conceptos abstractos, de palabras funcionales y de conceptos lógicos, así como de expresiones idiomáticas”*, debe emplearse progresivamente desde las primeras etapas del aprendizaje mientras que la traducción inversa es apropiada en los niveles medios y avanzados *“por su carácter evaluativo y su utilidad para conocer la interlengua, así como por el hecho de que amplía la consciencia metalingüística contrastiva del alumno”*.
- d) Dentro de la traducción inversa existen dos técnicas básicas útiles: (a) la traducción de textos dirigidos y (b) la traducción de oraciones aisladas, que *“ha sido muy criticada por la desvinculación que tiene de situaciones comunicativas reales, pero es útil para familiarizar al alumno con estructuras propias de la L2”* (Rivers y Temperley, 1978).

El [Marco Común Europeo de Referencia](#) (2002: 85) establece la existencia de cuatro tipos de actividades comunicativas, a saber, de expresión, de comprensión, de interacción y de mediación. En las actividades de mediación *“el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar*

como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente) hablantes de distintas lenguas". El mediador debe recurrir a cuatro tipos de destrezas, planificación, ejecución, evaluación y corrección, que "reflejan las formas de abordar las demandas del uso limitado de recursos para procesar la información y establecer significado equivalente". De la compatibilidad de esta práctica con el enfoque comunicativo no cabe duda ya que como señala Mazzotta (2002: 17-18, cfr. Di Sabato, 2007) esta práctica sitúa al alumno en el centro del proceso educativo:

*"Guidare lo studente alla padronanza e all'uso intenzionale delle strategie e procedure di pianificazione e di autoregolazione delle fasi del processo d'apprendimento vuol dire, quindi, renderlo vero protagonista e artefice della sua formazione."*¹¹

¹¹ "Guiar al estudiante hacia el dominio y el uso intencional de las estrategias y procedimientos de planificación y autorregulación de las fases del proceso de aprendizaje significa, por lo tanto, convertirlo en el auténtico protagonista y artífice de su formación" (la traducción es mía).

2.7. El rechazo de la L1 como instrumento válido en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Son varios los autores que se han detenido a analizar los argumentos esgrimidos a favor del cada vez más cuestionado rechazo de la L1 en la clase de LE (Birello, 2006: 30). En este apartado trataremos de exponer cuáles son estos argumentos y discutiremos su pertinencia a la luz de cuanto se ha dicho anteriormente.

Uno de los principales argumentos esgrimidos por los detractores del uso de a L1 en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera nace de la convicción de es posible adquirir la lengua a través de la exposición intensiva, de modo que los procesos de aprendizaje deberían reproducir las condiciones “naturales” del uso de la LE. Esta idea se fundamenta en la Hipótesis del *Input* Comprensible (véase [2.2.2.](#)) enunciada por Krashen (1981), quien argumenta que la ASL es independiente de la L1 del alumno, de modo que se puede prescindir de ella como apoyo para el aprendizaje. Asimismo afirma el papel decisivo que juegan las muestras de lengua extranjera, en forma oral o escrita, a las que el alumno está expuesto y a partir de las cuales puede aprender. En la práctica esto significa que la lengua extranjera se aprende a través del uso directo, por lo que en el aula se debe prescindir de toda actividad en que intervenga la L1.

No obstante, algunos investigadores han apuntado que la propia situación de enseñanza/aprendizaje modifica la “naturalidad” del discurso en lengua extranjera, esto es, que el discurso del profesor ante sus alumnos es necesariamente distinto del que se produce en un intercambio comunicativo entre nativos puesto que el docente realiza (consciente o inconscientemente) suposiciones sobre la competencia lingüística de su interlocutor y modifica sus enunciados. En este sentido, Chaudron (1988: 85) ha identificado las siguientes modificaciones en el discurso del profesor: 1) el ritmo del discurso es más lento, 2) las pausas suelen ser más frecuentes y prolongadas, 3) la pronunciación tiende a ser más exagerada y simplificada, 4) el léxico es más básico, 5) hay menos oraciones subordinadas, 6) se utilizan más oraciones declarativas y afirmativas que preguntas y 7) con mucha frecuencia se repite el enunciado, completo o en parte, dentro del turno de palabra.

Otro de los factores fundamentales en el rechazo de la L1 es la estigmatización de los métodos tradicionales, en los que la traducción y la contrastividad eran aspectos fundamentales. Por una parte, el Método Gramática-Traducción (véase [2.3.1.](#)), desprestigiado por su nula atención a los aspectos comunicativos de la lengua, particularmente en el caso de las destrezas orales. Por otra, el Análisis Contrastivo (véase [2.3.4.1.](#)), que consideraba que todos los errores producidos por los alumnos en una lengua extranjera se pueden predecir si previamente se identifican las diferencias entre ésta y la L1 del aprendiz ya que dichos errores aparecerían, según esta teoría, como resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua. Según esta premisa el uso de L1 (como mediación para la comprensión y expresión en lengua extranjera) supone un riesgo de interferencia que debe ser evitado. El AC fue asimilado a los postulados conductistas, rebatidos por Chomsky (1959) al afirmar que la ASL no está asociada a la imitación a través del método estímulo-respuesta sino a la capacidad innata del lenguaje.

Otra de las razones en las que se apoya la oposición al empleo de la L1 es la necesidad de aprovechar al máximo un tiempo muy limitado durante el cual el alumno está expuesto a la lengua extranjera. La polémica en este punto gira en torno al concepto de “aprovechamiento”, pues no parece que la mera exposición a la lengua extranjera -defendida, como ya hemos mencionado, por Krashen (1981)- conduzca por sí sola a resultados de aprendizaje óptimos.

Por último, debemos considerar la defensa del uso exclusivo de la lengua objeto de estudio motivada por intereses económicos. Este factor permite la distribución a gran escala de materiales didácticos idénticos (libros de texto, principalmente), lo que aumenta exponencialmente los beneficios económicos de las editoriales del sector. Algunos autores defienden que la “prohibición” de la L1 en el aula de lengua extranjera responde a una motivación puramente comercial, carente de fundamentos pedagógicos (a excepción, claro está, de los mencionados anteriormente, que tampoco parecen ofrecer una justificación irrefutable).

En definitiva, podemos concluir que el uso de L1 en el aula tiene su espacio y su momento. Se trata sin duda de una herramienta, que bien utilizada, puede ser de gran utilidad: puede facilitar la explicación de conceptos o términos difíciles, simplificar la comprensión de las instrucciones para una actividad determinada o

emplearse para contrastar diferencias y similitudes entre la L1 y la lengua extranjera. La lengua materna es una herramienta de valor incalculable siempre que se utilice de forma sensata y racional.

En este sentido Ur (2000: 1) destaca la utilidad de la L1 con el objeto de aclarar conceptos y propone la traducción rápida como una alternativa a explicaciones largas y difíciles, el análisis comparativo a la hora de despertar la conciencia lingüística y ayudar al alumno a evitar la interferencia de la lengua materna. Asimismo, considera que la L1 *“tiene un lugar en la evaluación, cuando el alumno puede dar una traducción aproximada de un ítem o texto de la lengua extranjera que sea una evidencia bastante confiable de que lo ha entendido”*. Por su parte Schweers (1999: 6) defiende que cualquier herramienta que pueda *“ayudar al alumno a percibir lo enseñado de forma clara y eficiente, es válida, y una de estas es el uso de la lengua materna de los estudiantes”*. Por lo tanto, defiende la legitimidad de su empleo con el objeto de obtener mayor precisión, ahorro de tiempo y comprensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

El empleo de la L1 con objetivos pedagógicos es una realidad innegable en el aula, que tal y como señala Birello (2006: 33), está despertando un creciente interés entre los investigadores en materia de aprendizaje de lenguas extranjeras dado que

“La interacción verbal que tiene lugar en el aula no se desarrolla apoyándose sólo e una lengua sino que se apoya en dos o más lenguas (las que constituyen el repertorio lingüístico de los participantes) que son recursos tanto para el aprendizaje como para la comunicación (Cambra, 2003) y la alternancia de lengua podría entonces adquirir para los aprendientes una función capital, la de puente hacia el bilingüismo/plurilingüismo (Castellotti, 1997).”

3. El uso de la L1 en la enseñanza de lenguas extranjeras: propuesta de aplicación

Tal y como hemos indicado en [2.7.](#), en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la hipótesis de otorgar un papel relevante a la lengua materna del estudiante se justifica plenamente tanto desde el punto de vista del aprendizaje como desde el punto de vista de la explotación máxima de los recursos. Ahora bien, a la hora de llevar a la práctica una [técnica](#) o un [procedimiento didáctico](#) debemos determinar cuál es el elemento a través del cual las propuestas teóricas se manifiestan en el aula.

En el ámbito de la enseñanza reglada, toda propuesta de aplicación de cualquier principio o técnica pedagógica debe tomar como punto de partida el marco legal en el que se deberá llevar a la práctica. En el caso de España, el marco legal para la impartición de las enseñanzas correspondientes a la educación no universitaria está constituido por la [Ley Orgánica 2/2006](#), de 3 de mayo (LOE). Esta Ley recoge en su artículo 6 los aspectos relacionados con el currículo. A los efectos de lo dispuesto en la LOE, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en dicha Ley.

La LOE establece tres niveles de concreción curricular. El primer nivel se corresponde con el Decreto Curricular Base (DCB) establecido por las administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma a partir de las enseñanzas mínimas comunes para todo el estado español fijadas por el Ministerio. En el DCB se establecen los objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación de cada una de las etapas educativas. El segundo nivel de concreción se corresponde con el llamado Proyecto Curricular de Etapa, elaborado por el profesorado de cada centro educativo con el objeto de garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos educativos a lo largo de la escolaridad. En este documento se definen los criterios básicos y comunes que orienten la secuenciación de los objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación, de acuerdo con las características específicas de los alumnos. El tercer nivel está constituido por la Programación de Aula, que se lleva a cabo a través de

dos itinerarios pedagógicos: la Programación de Unidades Didácticas y las Adaptaciones Curriculares.

En definitiva, podemos afirmar que la Unidad Didáctica constituye, en virtud de la legislación vigente en materia de educación, el elemento mínimo de organización a través del cual cobra vida cualquier enfoque didáctico. En efecto, la Unidad Didáctica constituye una estructura pedagógica de trabajo cotidiano en el aula; a través de ella el docente puede establecer explícitamente las intenciones de enseñanza-aprendizaje que van a desarrollarse en el medio educativo. La Unidad Didáctica constituye un ejercicio de planificación, realizado explícita o implícitamente, con el objeto de conocer el qué, quiénes, dónde, cómo y porqué del proceso educativo, dentro de una planificación estructurada del currículo:

“La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso” (Escamilla, 1993: 39).

Por este motivo nuestra propuesta de aplicación adopta la forma de Unidad Didáctica. A lo largo de los apartados siguientes trataremos de explicar de qué manera es posible emplear de manera provechosa la lengua materna del estudiante en el marco de una Unidad Didáctica destinada a la enseñanza de español a alumnos italianos de Secundaria en el contexto específico de las Secciones Españolas.

3.1. Breve descripción del contexto educativo

Dado que nuestra propuesta de Unidad Didáctica está dirigida a la enseñanza de ELE a alumnos de las Secciones Españolas en Italia, en este apartado realizamos una breve descripción del contexto general de aplicación. En [3.2.1.1.](#) ofreceremos una descripción más detallada del contexto específico en el que se desarrollará.

En Italia, las competencias educativas en materia de estudios no universitarios corresponden desde 2006 al *Ministero della Pubblica Istruzione* (MPI). A nivel regional, el MPI está representado por los *Uffici Scolastici Regionali*. No obstante, los centros educativos cuentan un grado de autonomía muy superior al de los centros españoles.

Desde el curso 2005-2006, la obligatoriedad de la enseñanza se ha extendido hasta los 16 años. En espera de ulteriores reformas ligadas a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, el sistema educativo italiano se articula de la siguiente manera:

Sistema educativo de Italia				
	Etapa	Duración	Edad	Autoridad Educativa
	Escuela Infantil	3 cursos	3-5	
Educación Obligatoria	Escuela Primaria	5 cursos	6-11	Ministero Pubblica Istruzione (MPI)
	Escuela Secundaria Inferior (<i>Licenza Media</i>)	3 cursos	11-14	
	Escuela Secundaria Superior (<i>Diploma di Maturità</i>)	5 cursos	14-19	
Educ. Sec. no Obligatoria				
Educación Superior Universitaria	<i>Laurea Triennale</i>	3 cursos (<i>Triennale</i>)	19-22	Ministero Università e Ricerca (MIUR)
	<i>Laurea Magistrale</i>	2 cursos (<i>Specialistica</i>)	22-24	

Figura 1: *Sistema educativo de Italia*. Fuente: MEPSYD (2008: 239)

La Enseñanza Secundaria Superior (*Scuola Secondaria di II Grado*), con una duración de cinco años (desde los 14 a los 19 años), está articulada en las siguientes ramas: Liceo (clásico, científico, lingüístico, socio-psicopedagógico y de las ciencias sociales), Instituto Técnico (técnico comercial, para delineantes, industrial, actividades sociales y turismo), Instituto de Arte e Instituto Profesional. Las

ramas del Liceo Clásico, Científico y Lingüístico y del Instituto Técnico se articulan en dos periodos didácticos: bienio y trienio. Tras la superación del correspondiente examen de estado (*Esame di Maturità*), se obtiene el diploma necesario para el acceso a la universidad.

Por lo que se refiere a la enseñanza de idiomas, actualmente el sistema educativo italiano prevé el estudio de una primera lengua (generalmente, inglés) en la totalidad de las modalidades de estudio, mientras que en los institutos técnicos y profesionales y en algunos liceos con *sperimentazione* se enseña además una segunda lengua comunitaria. Asimismo se imparte una tercera lengua en los liceos lingüísticos y en algunas orientaciones de los institutos técnicos y profesionales. En cuanto a la situación específica del español, este idioma se estudia como primera lengua en las Secciones Españolas y como tercera o segunda lengua extranjera dentro del currículo de los centros, lo que quiere decir que en la mayoría de los casos se estudia en el trienio, conviviendo con el inglés y el francés y en competencia con el alemán.

Desde el año 1993 existen en Italia siete Secciones Españolas, ubicadas en sendos centros educativos de Roma, Ivrea, Turín, Maglie, Sassari, Cagliari y Palermo, en las que prestan servicio un total de 28 profesores, funcionarios e interinos, de las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y de Geografía e Historia. El [RD 1027/1993](#) reconoció oficialmente las Secciones Españolas en centros de titularidad de otros Estados, “enmarcándolas dentro de las acciones de promoción y difusión de la lengua y cultura españolas, con el fin de ampliar las experiencias educativas que propicien la interculturalidad en centros italianos en los que se imparten enseñanzas no universitarias con validez en ambos sistemas educativos” (MEPSYD, 2008: 246).

Las Secciones se rigen por los reglamentos organizativos de los centros de los que forman parte, desarrollando un currículo acordado entre España e Italia, que implica la enseñanza en español como lengua vehicular de las materias de lengua, literatura, geografía e historia españolas, en un programa integrado y elaborado por el profesorado español e italiano de las Secciones. Dicho currículo establece la siguiente carga lectiva: durante el bienio, siete horas de español lengua extranjera semanales, en el primer curso, y en segundo, cinco horas de español y dos de geografía en español; y durante el trienio, en cada uno de los tres cursos, cuatro

horas de literatura española (con refuerzo de ELE) y tres horas de historia de España en codocencia con el profesor italiano de historia.

De acuerdo con los datos del MEPSYD (2008: 246), en el curso escolar 2006-2007, las Secciones Españolas contaron con un total de 1.757 alumnos, atendidos por 20 profesores de Lengua Castellana y Literatura.

3.2. Propuesta de Unidad Didáctica

En los apartados que siguen realizaremos una exposición exhaustiva de la Unidad Didáctica (en adelante, UD) que proponemos como modelo para la aplicación en el aula de nuestra tesis, a saber, que la L1 del alumno puede desempeñar un papel relevante en la enseñanza del español como lengua extranjera. Dicho parecer se apoya en la constatación de que el empleo “motivado” de la L1 no obsta la puesta en práctica del enfoque comunicativo y puede redundar, por el contrario, en un más rápido y profundo aprendizaje de la lengua extranjera (a este respecto, véanse [2.7.](#) y [3.2.4.2.](#)).

En nuestra UD se da respuesta a todas las cuestiones curriculares, es decir, a todos los aspectos que el docente debe considerar a la hora de llevar a cabo la acción pedagógica en el contexto de la enseñanza reglada: qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y el tiempo, y recursos didácticos) y cómo evaluar (evaluación de la acción pedagógica en sí misma y sus resultados). Por consiguiente, nuestra propuesta de UD se articula en torno a una serie de elementos fundamentales en cualquier programación pedagógica: [identificación](#), [objetivos didácticos](#), [contenidos de aprendizaje](#), metodología ([criterios metodológicos](#), [secuenciación de actividades](#), [recursos](#) y [atención a la diversidad](#)) y [evaluación](#).

3.2.1. Identificación de la UD

En este apartado indicamos el tema específico y el nombre de la UD así como el nivel al que va dirigida. Asimismo tratamos cuestiones como el número de sesiones de que consta, su ubicación respecto a la programación de la asignatura o el contexto específico de aplicación. Por último ofrecemos una breve justificación de la UD en la que abordamos aspectos como el motivo de su elección, su finalidad y los conocimientos que necesita el alumnado para enfrentarse a ella así como los criterios didácticos que se asumen en su desarrollo.

La UD que presentamos se denomina “Sólo quiero que me quieras como te quiero yo” y trata el tema de la vida sentimental y las relaciones interpersonales a través de los consultorios. Se dirige a alumnos de primer curso de las Secciones

Españolas en Italia. La UD se impartirá a finales del segundo cuatrimestre, durante el mes de mayo. La carga lectiva prevista para la adquisición de los objetivos de la UD es de 10 horas (distribuidas en siete sesiones).

3.2.1.1. Contexto de aplicación

Esta UD ha sido concebida como parte integrante de la asignatura Lengua Española 1, materia de primer curso que deben superar los alumnos de las Secciones Españolas en Italia. El contexto de aplicación específico será la Sección Española de Sassari, en la que autora de esta Memoria desempeña su labor docente. Así pues, esta UD se dirige a alumnos de primer curso de Enseñanza Secundaria de Segundo Grado en Italia y que, por lo tanto, tienen entre 13 y 15 años. En consecuencia, se trata de aprendices de español en un contexto de instrucción formal. No obstante, las limitaciones impuestas por los diseños curriculares oficiales son relativamente ambiguas (véase [3.1.](#)) y dejan gran libertad a los docentes en ejercicio a la hora de definir las líneas pedagógicas que deben seguirse.

El centro escolar en el que se aplicará la presente programación es el Istituto Magistrale Statale "Margherita de Castelví", ubicado en Sassari (Cerdeña). El instituto, situado en pleno centro de la ciudad, ocupa un gran edificio del s. XIX. Las instalaciones e infraestructuras de que dispone resultan en general anticuadas y poco operativas. Además, debido a su gran tamaño (acoge a más de 1300 alumnos), los recursos tecnológicos no siempre se encuentran disponibles.

El alumnado al que se dirige la presente UD está caracterizado por su gran heterogeneidad en términos de competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio. A grandes rasgos, encontramos tres grupos de estudiantes: 1) alumnos que se enfrentan por primera vez al estudio del español; 2) alumnos que han estudiado el idioma (como segunda lengua extranjera) en la escuela secundaria de primer grado (3 años); 3) alumnos que repiten curso. Los dos primeros grupos son numéricamente similares, mientras que el tercer grupo está compuesto por tan solo tres alumnos. Sin duda resulta destacable la presencia de alumnos repetidores, que han estudiado únicamente un año de español y no han sido capaces de alcanzar en tan corto espacio de tiempo los altos niveles establecidos por el currículo de la asignatura (nivel B1 del [MCER](#)). Cabe señalar asimismo la presencia de una alumna cuyos padres son argentinos y que, si bien afirma comunicarse con ellos en español,

presenta algunas carencias en el plano gramatical (errores en la conjugación de verbos irregulares y uso de las preposiciones, principalmente). La clase está formada por un total de 26 alumnos.

Si bien todos los alumnos han estudiado una o dos lenguas con anterioridad (inglés y/o francés), ninguno se siente capaz de expresarse en ellas, a excepción de una alumna que domina el alemán (hablado) por haber vivido siete años en Alemania. El idioma habitual de comunicación es el italiano, aunque la mayoría de los alumnos hablan sardo (en sus diferentes variantes septentrionales) fuera del instituto. Se trata por lo tanto de una situación de bilingüismo asimétrico en la que el sardo es visto como una lengua desprestigiada e inadmisibile en el contexto escolar.

Por lo que se refiere a su procedencia geográfica, todos provienen de la ciudad y los pueblos cercanos. La mayoría de los alumnos proceden de familias modestas (hijos de agricultores, albañiles, etc.) y en general demuestran un escaso conocimiento de la realidad fuera de la isla. Si bien es cierto que el instituto organiza frecuentes viajes al extranjero con fines culturales, incluso los alumnos de los cursos superiores demuestran una visión sesgada y etnocentrista de las realidades con las que han entrado en contacto durante los mismos y reaccionan de manera despreciativa e incluso hostil a aquellos fenómenos que son ajenos a sus presupuestos culturales. Contrasta con esta actitud el hecho de que hayan elegido cursar el Liceo Internacional y afirmen desear conocer otras lenguas, ideas que no se ven refrendadas con el comportamiento y la actitud en el aula.

Dado que se trata de alumnos que acaban de incorporarse a la Enseñanza Secundaria de Segundo Grado, en general presentan graves carencias en el ámbito de las técnicas de estudio y muestran grandes dificultades a la hora de discernir los elementos principales y accesorios de un discurso, confundiendo las ideas con los ejemplos. Por ello el docente debe realizar constantes anotaciones al respecto, proporcionar indicaciones frecuentes acerca de la importancia de los contenidos fundamentales para la asignatura y especificar en cada ocasión qué es lo que el alumno debe conocer, estudiar y recordar. Asimismo presentan importantes carencias por lo que se refiere a los aspectos metalingüísticos e incluso son frecuentes las vacilaciones sobre aspectos gramaticales en su primera lengua.

3.2.1.2. Justificación pedagógica

En consonancia con los criterios del [Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas](#) (MCER) y con la metodología imperante en la actualidad en materia de enseñanza de lenguas extranjeras, esta UD asume un enfoque comunicativo. Partimos de la premisa de que el alumno es un usuario de la lengua que se vale de este instrumento para la realización de acciones o “tareas” concretas, a través de actividades comunicativas. Gracias al interés intrínseco que presentan dichas tareas, el estudiante activa todos los recursos y conocimientos previos y de esa forma se genera un aprendizaje significativo.

De acuerdo con cuanto establece en el currículo vigente, los alumnos a los que está dirigida esta UD deben alcanzar, al finalizar el curso escolar, un nivel de competencia lingüística B1 (nivel umbral) del MCER. Dicho nivel supone la capacidad de utilizar el idioma de forma interactiva, receptiva y productivamente, con cierta seguridad y flexibilidad, en situaciones incluso menos habituales, comprendiendo y produciendo textos orales o escritos sobre temas generales o de interés personal, con un dominio razonable de un repertorio amplio de recursos lingüísticos sencillos, en una variedad formal e informal de lengua estándar. En efecto, el MCER (2002: 26) especifica las capacidades propias de un hablante con un nivel de competencia B1 en los siguientes términos:

“Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.

Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.

Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.

Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes”.

Sin embargo, considerando el contexto de aplicación descrito anteriormente, la consecución de dicha meta requiere una optimización de todos los recursos disponibles, toda vez que existen una serie de factores que limitan en gran medida la viabilidad del objetivo. Uno de los más relevantes es el factor “tiempo”. En efecto, se trata de un aspecto crucial, ya que se pretende que los alumnos alcancen un nivel de dominio del idioma relativamente alto y muy superior al exigido en otros contextos de enseñanza formal en similares condiciones temporales. Por ello, el aprovechamiento máximo de las horas de docencia se constituye un elemento clave. Asimismo debemos tener en cuenta la heterogeneidad del alumnado, que si bien

comparte la lengua materna, presenta diferentes niveles de competencia en la lengua objeto de estudio (véase [3.2.1.1.](#)).

La citada optimización de los recursos se reflejará en varios factores. En primer lugar, la concisión de las explicaciones gramaticales, que deberán producirse según una lógica utilitarista: el núcleo de nuestra propuesta está constituido por las funciones comunicativas y los elementos lingüísticos debe ser abordados en relación a estas. En segundo lugar, la revisión constante de contenidos previos, puestos en relación con los tratados en cada momento del proceso de aprendizaje, de manera que puedan colmarse las carencias que hayan podido surgir como consecuencia de la excesiva velocidad en la presentación de nuevos contenidos. Y en tercer lugar, la flexibilidad del procedimiento didáctico, que deberá combinar sistematicidad y espontaneidad en el tratamiento de contenidos de índole diversa en función de las necesidades que puedan surgir durante el proceso de enseñanza.

En virtud de las dificultades que presenta *a priori* el contexto de aplicación de nuestra UD, consideramos que la adopción de un enfoque contrastivo dinámico (véase [3.2.4.2.](#)) no puede sino redundar en beneficio del alumnado al que nos dirigimos.

3.2.2. Objetivos didácticos

Los objetivos didácticos establecen qué es lo que, en concreto, se pretende que adquiera el alumnado durante el desarrollo de la UD. Considerando que la escuela pretende ayudar a incrementar capacidades generales, es decir, una serie de competencias globales que posteriormente se pondrán de manifiesto en actuaciones concretas que pueden ser distintas en cada alumno, y no comportamientos específicos iguales para todo el alumnado, los objetivos de cualquier UD deben estar expresados en términos de capacidades.

Los objetivos didácticos establecen el grado de aprendizaje que se pretende lograr a partir de los conocimientos previos de los alumnos, de los conceptos y estrategias que poseen y de sus actitudes en relación con el tema que desarrolla la UD. Por regla general, cada uno de los objetivos didácticos establecidos para cualquier UD se refiere a más de un contenido y se desarrolla en varias actividades. De esta manera, los objetivos didácticos constituyen la referencia más inmediata

para evaluar las capacidades establecidas en los objetivos generales de la asignatura. En definitiva, los objetivos didácticos atienden a una doble función: sirven de guía a los contenidos y las actividades de aprendizaje, y proporcionan criterios para el control de estas actividades.

3.2.2.1. Objetivos generales

La asignatura en la que se enmarca esta UD tiene como referencia el nivel B1 del MCER. La necesidad de alcanzar el nivel aludido es un requisito de carácter ministerial, ya que es la Consejería de Educación, en tanto que representante en Italia del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, quien ha establecido dicho objetivo, con independencia del nivel de partida de los alumnos. Por consiguiente, los objetivos generales de la UD propuesta están determinados por dicho nivel de referencia. Así pues, tal y como establece la programación didáctica de la asignatura, al finalizar el curso el alumno tendrá la capacidad de:

1. Utilizar el idioma como medio de comunicación y de expresión personal, en una amplia gama de situaciones, incluidas las virtuales, sobre temas concretos o abstractos. de forma adecuada, razonablemente flexible, precisa y correcta.
2. Identificar las intenciones comunicativas y las ideas principales de intervenciones, discusiones, indicaciones detalladas y narraciones emitidas de forma clara y en registros formales o informales dentro de la lengua estándar.
3. Comprender satisfactoriamente textos orales y escritos sencillos y contextualizados que traten sobre temas generales o relacionados con su especialidad; identificar las intenciones comunicativas, las ideas significativas y los detalles más relevantes y captar el registro formal o informal de la lengua estándar.
4. Realizar presentaciones, descripciones, narraciones sencillas pero coherentes sobre una variedad de temas conocidos, organizadas de forma lineal, con un repertorio lingüístico sencillo pero amplio y cohesionado con flexibilidad.
5. Escribir textos sencillos y adecuados sobre temas conocidos, respetando las convenciones del lenguaje escrito, enlazando los elementos en secuencias coherentes, con una organización y cohesión básicas pero eficaces y con un control satisfactorio de recursos lingüísticos sencillos.

6. Comprender los comportamientos y valores diferentes a los propios que subyacen en los aspectos socioculturales cotidianos; reconocer exponentes que resulten ofensivos o sean tabúes en la otra cultura.
7. Utilizar los propios conocimientos y experiencias y valorar los recursos disponibles para cumplir una tarea, gestionar nuevos recursos y ocasiones para usar la lengua extranjera. en nuevas situaciones y con tipos de textos diversificados. Ejercitarse, contextualizar los mensajes, sortear y resolver las dificultades, controlar la comprensión, solicitar ayuda y reparar las lagunas de comprensión.

El desarrollo de los contenidos ligados a la adquisición de la competencia lingüística (funciones comunicativas y recursos lingüísticos que las vehiculan) constituye el motor esencial de la asignatura. En consecuencia, podemos concluir que el objetivo principal de la asignatura es el uso contextualizado de los recursos lingüísticos necesarios para llevar a cabo las actividades comunicativas propias del nivel de competencia lingüística B1.

3.2.2.2. Objetivos específicos

En este apartado definimos los objetivos específicos de la UD. Si bien la exposición ordenada y contextualizada de los elementos lingüísticos propios de la lengua española parece configurarse como el elemento articulador de la asignatura, cabe precisar que el fin último de la enseñanza de una lengua extranjera debe ser (salvo raras excepciones) la adquisición de la competencia comunicativa. La competencia lingüística se refiere al dominio de los recursos formales de la lengua (fonología, gramática, léxico y ortografía) y se centra en el conocimiento y en la habilidad de utilizar estos recursos para comprender y para expresarse, es decir, está al servicio de la comunicación. Desde esa perspectiva debe ser tratada en la clase de lengua extranjera y no como un fin en sí misma.

En efecto, como indicamos en [3.2.3.](#), los contenidos de la UD ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar hábitos de uso contextualizado, no meros conocimientos abstractos. En este sentido, podemos establecer una conexión, por otra parte, necesaria, entre los objetivos de cualquier UD y los distintos tipos de contenidos. Así, los objetivos didácticos que tienen un mayor predominio en su referencia a conceptos suelen formularse con verbos del tipo definir, explicar,

señalar, identificar, etc.; aquellos más relacionados con procedimientos, con verbos como simular, construir, aplicar, o debatir; por último, los objetivos didácticos que tienen un mayor predominio en su referencia a actitudes suelen formularse con verbos del tipo aceptar, valorar, apreciar, colaborar, disfrutar, etc.

1. Conocer las reglas de formación de los tiempos del modo subjuntivo.
2. Emplear los mods indicativo y subjuntivo de manera eficaz en situaciones en las que estén involucradas las siguientes funciones comunicativas: expresar sentimientos, pedir consejos y manifestar opiniones favorables y divergentes.
3. Comprender el valor de la alternancia indicativo / subjuntivo en producciones orales y escritas de hablantes nativos relacionadas con tales funciones comunicativas.

3.2.3. Contenidos de aprendizaje

En este apartado indicaremos los contenidos concretos que serán objeto de aprendizaje. Los objetivos didácticos y los contenidos son elementos que están estrechamente relacionados, tal y como hemos indicado en [3.2.2.2](#). Tanto es así que en ocasiones no precisan de una formulación independiente. Además los contenidos deben ser puestos en relación con los criterios metodológicos, según veremos en [3.2.4.1](#).

Mediante la explicitación de los contenidos de aprendizaje sobre los que se va a trabajar a lo largo del desarrollo de la UD, se ponen de manifiesto los conceptos, procedimientos y actitudes que articularán el desarrollo efectivo de la unidad didáctica. En efecto, toda UD debe contener, en proporción equilibrada, contenidos de tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Asimismo la selección de contenidos debe responder de manera adecuada a las diferencias individuales entre los alumnos a los que se dirige la UD. En definitiva, junto a los contenidos básicos o nucleares de la UD (denominados “contenidos mínimos”), suelen incorporarse otros insuficientemente trabajados por algunos alumnos así como contenidos que se consideren de profundización o de ampliación.

La distinción en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales permite organizar la práctica docente, ya que a veces un mismo contenido aparece dos veces en las tres categorías puesto que en función de los objetivos que se persiguen y de las capacidades que se pretenden desarrollar, un mismo contenido

puede ser abordado desde una perspectiva factual, conceptual o actitudinal. Desde el punto de vista de las actividades en el aula, los tres tipos de contenidos se trabajarán de manera interrelacionada. En los apartados siguientes realizaremos la exposición ordenada de los “contenidos mínimos” de nuestra UD. Por último, estableceremos aquellos contenidos de ampliación sobre los que girarán las actividades de “Atención a la diversidad” (véase [3.2.4.5](#)).

3.2.3.1. Contenidos conceptuales

Los contenidos conceptuales se refieren al conjunto de informaciones que caracterizan a una disciplina o campo del saber. Se trata de hechos y conceptos que permiten la información necesaria y se refieren a los procesos cognitivos requeridos para operar con símbolos, ideas, conceptos. Denominamos hechos a aquellos conocimientos factuales que deben ser recordados de manera literal si bien deben interpretarse en función de sus propios marcos conceptuales, ya que deben ser entendidos a través de las relaciones significativas que los ligan. Por su parte los conceptos dan significado a estos hechos. En nuestra propuesta de UD identificamos los hechos con los recursos lingüísticos y los conceptos, con las funciones comunicativas a través de las cuales los elementos lingüísticos se convierten en elementos de la comunicación.

3.2.3.1.1. Recursos lingüísticos

Los recursos lingüísticos son los elementos que se sitúan en la base de la comunicación. La comprensión del funcionamiento de estos elementos resultará fundamental con el propósito de llegar a utilizarlos en actos comunicativos, lo que sólo es posible a través de una práctica significativa, tal y como explicaremos en [3.2.4.1](#). Cabe señalar que el tratamiento de estos recursos no será exhaustivo, sino que nos limitaremos a las necesidades impuestas por las funciones comunicativas señaladas en [3.2.3.1.2](#). Formarán parte de los recursos lingüísticos tratados en la UD los siguientes:

1. Contenidos gramaticales:
 - Presente, pretérito perfecto, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo: morfología y usos.
 - Pronombres y adverbios relativos: morfología y usos frecuentes.
 - Conjunciones y locuciones conjuntivas de uso frecuente.

- Oraciones condicionales.
 - Alternancia indicativo / subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales (causales, finales, concesivas, condicionales, modales y consecutivas).
2. Léxico: campo semántico de los sentimientos y las relaciones interpersonales.
 3. Fonética y Pronunciación:
 - Entonación de las oraciones subordinadas.
 - Entonación asertiva y dubitativa.
 4. Discurso: elementos de cohesión textual del discurso argumentativo (marcadores de reforzamiento, de secuencia lógica y de contraste).

3.2.3.1.2. Funciones comunicativas

Aprender una lengua significa, además de conocer una serie de palabras y un sistema de signos, dominar los significados culturales que estos signos vehiculan. Teniendo en cuenta la definición de la lengua como un sistema de signos interrelacionados, se deduce que cada una de sus unidades sólo adquiere sentido si se hace referencia al conjunto, es decir, es en la situación concreta de producción y de recepción del mensaje donde las reglas del sistema que constituye la lengua adquieren su sentido pleno.

Establecer la competencia comunicativa como finalidad última del aprendizaje de una lengua extranjera, obliga a prestar una especial atención al contenido de la comunicación: lo que se desea comunicar adquiere una importancia crucial. En consecuencia, el dominio de determinadas funciones (comunicativas) en situaciones diversas se sitúa en el centro del aprendizaje de la lengua. En definitiva, el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera implica el dominio de un conjunto de competencias de orden diverso (lingüístico en sentido estricto, sociolingüístico discursivo y estratégico) así como el empleo de dicha competencia con el fin de decir algo a alguien o de comunicarse con alguien para algo concreto.

En este sentido, los recursos lingüísticos establecidos en [3.2.3.1.1.](#) serán tratados en el aula con arreglo a las siguientes funciones comunicativas, que constituyendo parte integrante de las previstas para este nivel de competencia, cobran especial relevancia en virtud de los objetivos y contenidos de la UD:

- Expresar sentimientos y actitudes: indiferencia, extrañeza o asombro, desconfianza, incredulidad, preocupación, miedo, desinterés y desacuerdo.
- Juzgar y valorar. Exponer las razones de algo.
- Pedir y expresar consejos.

3.2.3.2. Contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales están constituidos por el conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Se trata de aquellos los saberes indispensables que conducen al saber hacer, la puesta en acto, y están íntimamente relacionados con el desarrollo de las capacidades intelectuales, prácticas, sociales del hombre, como a los contenidos conceptuales y actitudinales a abordar. Son entendidos como habilidades, técnicas y estrategias y el conocimiento de distintos procedimientos amplía las posibilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. Requieren de reiteración de acciones que lleven a los alumnos a dominar la técnica, habilidad o estrategia que es objeto de aprendizaje. Los contenidos procedimentales e nuestra propuesta son:

- Comparar y contrastar distintos puntos de vista. Extraer conclusiones.
- Extraer información con el propósito de formarse una opinión propia.

3.2.3.3. Contenidos actitudinales

Los contenidos actitudinales se presentan bajo la forma de valores, normas y actitudes. Pueden referirse al ámbito personal, interpersonal o al comportamiento del individuo con el medio. Los contenidos actitudinales incluidos en nuestra UD son los siguientes:

- Ponerse en el lugar de otro o adoptar su punto de vista.
- Respetar las ideas de los demás.

3.2.3.4. Contenidos de ampliación

Los contenidos de ampliación se pretende que aquellos alumnos que alcancen un dominio satisfactorio de los establecidos como contenidos mínimos tengan la oportunidad de profundizar los contenidos conceptuales y procedimentales a través de las actividades de atención a la diversidad específicamente diseñadas para tal fin (véase [3.2.4.5.](#)). Los contenidos tratados son:

1. Contenidos conceptuales:
 - Léxico juvenil en el ámbito de la expresión de los sentimientos y las relaciones interpersonales.
 - Elementos discursivos propios de la escritura “informal”.
2. Contenidos procedimentales: adaptar la expresión de las funciones comunicativas estudiadas al contexto comunicativo concreto.

3.2.4. Metodología didáctica

En el Enfoque Comunicativo, la presentación de las unidades se estructura de acuerdo con las funciones comunicativas o el uso que se le dará al lenguaje (véase [3.2.3.1.2.](#)). Las formas gramaticales no se enseñan como un fin, sino como un medio para llevar a cabo el intento comunicativo. De este modo, el objetivo primordial de una programación comunicativa no apunta sólo a construir una competencia lingüística —o sea, el dominio del sistema de reglas que gobiernan las relaciones entre los sonidos y los significados— sino a utilizar esta competencia lingüística, a través del uso, en una comunicación efectiva (Widdowson, 1990; cfr. Alcón, 2002: 86). Esta habilidad para lograr una comunicación efectiva, ya sea oral o escrita, es lo que se denomina “competencia comunicativa”. Por lo tanto, el punto de partida de una programación comunicativa es qué se está expresando y qué propósito comunicativo conlleva la emisión.

La adopción de un enfoque comunicativo basado en funciones cuenta con mayor probabilidad de motivar más al aprendiz que un enfoque comunicativo con base gramatical ya que se aproxima en mayor grado a la finalidad del estudio de un idioma, que es la comunicación. Tucker (1974; cfr. Canale y Swain, 1996: 84) apunta que los alumnos que carecen de interés y se sienten frustrados ante un programa de enseñanza del idioma con base gramatical, con resultados muy pobres, pueden sentirse más motivados y animados ante un programa donde el énfasis recaiga sobre el uso de la lengua en situaciones de comunicación.

La programación es un objeto abstracto cuya función es la de proporcionar un conjunto de orientaciones para la acción del profesor, que puede adoptar cualquier técnica metodológica que sea apropiada para activar el aprendizaje (Widdowson, *Ibíd.*), y no un conjunto de instrucciones para las actividades de los alumnos. Por lo tanto, las actividades que los alumnos realizan no están

directamente determinadas por la programación sino que son consecuencia de cómo ésta es metodológicamente negociada por el profesor en la búsqueda de su propio modo de instrucción.

3.2.4.1. Principios metodológicos

Los principios metodológicos que subyacen en el diseño de nuestra UD se derivan esencialmente de la adopción del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, la peculiaridad de nuestra UD se encuentra en la asunción de que la L1 del alumno (italiano) constituye un recurso pedagógico de enorme potencial que puede y debe ser explotado al máximo de las posibilidades (a este respecto, véase [3.2.4.2.](#)).

Por lo que se refiere a los postulados de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras, en el diseño de nuestra propuesta hemos tenido en consideración los siguientes aspectos clave:

- a. El propósito comunicativo de la enseñanza.
- b. El trabajo integrado de las destrezas comunicativas.
- c. La focalización en el desarrollo de las estrategias comunicativas y cognitivas.
- d. La importancia del desarrollo de la conciencia metacognitiva del alumno.
- e. La secuenciación de los contenidos conceptuales a partir del modelo de las cinco fases (introducción, presentación, semantización, práctica y transferencia).

Como indicamos en [3.2.2.1.](#), la programación didáctica de la asignatura en la que se integra nuestra propuesta se exige al alumno que, una vez finalizado el curso, domine el uso contextualizado de los recursos lingüísticos necesarios para llevar a cabo las actividades comunicativas propias del nivel de competencia lingüística B1. En el marco más reducido de los objetivos específicos de esta UD (véase [3.2.2.2.](#)), nuestra acción didáctica deberá hacer hincapié en el manejo de las funciones por ellos determinadas. Resulta, por tanto, fundamental que las actividades de clase reflejen, de la manera más directa posible, las tareas comunicativas con las que probablemente el aprendiz de la lengua se vaya a encontrar en la vida cotidiana. Aún más, las actividades de comunicación deberán ser tan significativas como sea posible, así como estar impregnadas de los rasgos propios de la comunicación real: estar basadas en la interacción social, dar lugar a enunciados relativamente originales e impredecibles, orientarse hacia el cumplimiento de una meta o un

propósito y caracterizarse por su autenticidad (Morrow, 1977; cfr. Canale y Swain 1996: 84).

En el MCRE (2002: 26) se describe de una manera exhaustiva lo que deben aprender a hacer los aprendices de lengua con el fin de utilizarla para la comunicación, así como los conocimientos y las habilidades que deben desarrollar para ser capaces de actuar de manera efectiva. El MCER reelabora las cuatro destrezas clásicas y establece una tipología de actividades comunicativas: comprensión, expresión, interacción y mediación. Las destrezas receptivas (comprensión auditiva y comprensión lectora) y las destrezas productivas (expresión oral y expresión escrita) suelen engarzarse entre sí, dando lugar a destrezas interactivas (por ejemplo, dialogar o cartearse) o a destrezas de mediación (como leer un libro y a continuación escribir una reseña). La integración de destrezas consiste en la combinación en la clase de lenguas extranjeras de dos o más destrezas lingüísticas, engarzadas tal y como sucede en la vida real. Las actividades propuestas en [3.2.4.3](#) parten de la premisa de que el trabajo integrado de las destrezas acerca al alumno al uso real de la lengua, si bien entendemos que la integración de las destrezas debe seguir una progresión que facilite la adquisición de los contenidos establecidos en [3.2.3](#).

Durante el proceso de aprendizaje el alumno se encuentra, inevitablemente, con dificultades que limitan su capacidad de comunicación en un momento determinado. Las estrategias comunicativas son todos aquellos mecanismos de los que se sirven los alumnos para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta. De esta manera se hace posible mantener la comunicación en lugar de abandonarla ante dificultades imprevistas. Nuestra UD pretende incentivar el desarrollo de estrategias de compensación, es decir, la búsqueda de procedimientos alternativos, que permitan al hablante conseguir su propósito comunicativo: recurrir a claves extralingüísticas, parafrasear, explicar mediante ejemplos, pedir aclaraciones al interlocutor, usar términos inventados que se considera comprensible por el receptor, etc. Por ejemplo, nuestra UD parte de un texto (Actividad nº 2) en el que se presentan las estructuras gramaticales objeto de estudio junto con una pequeña porción de léxico nuevo. Con el propósito de evitar que la lectura sea heterodependiente (Cassany, 2004:1) del diccionario, es recomendable que sea el profesor el texto de ayuda. Por otra parte

debemos considerar que, de acuerdo con nuestra experiencia, el alumno italiano suele presentar una dependencia excesiva del diccionario bilingüe, al que está acostumbrado a recurrir automáticamente ante cualquier dificultad de tipo léxico (comprensión y/o expresión). Así pues, el desarrollo de las estrategias de comprensión, especialmente la inferencia, constituye un elemento crucial.

Un segundo centro de interés de nuestra UD está constituido por las estrategias cognitivas, que son aquellas actividades y procesos mentales que los alumnos realizan de manera consciente o inconsciente para mejorar la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización. Dada la especial naturaleza de nuestra UD, la comparación de estructuras de la L1 y la LE se configura como una estrategia de suma importancia.

Asimismo, consideramos fundamental que el alumno reflexione acerca de su propio proceso de aprendizaje. La reflexión metacognitiva alude a la capacidad de reconocer y discriminar lo que se está aprendiendo y las estrategias de estudio utilizadas. Junto con la reflexión metalingüística, que incluye los aspectos que tienen que ver con el funcionamiento del lenguaje (aspectos lingüísticos, pragmáticos y discursivos), constituye un paso previo para establecer contrastes con la lengua materna. El alumno es el protagonista del proceso de aprendizaje y en función de sus necesidades el docente tomará las decisiones que atañen al proceso de enseñanza. La reflexión metacognitiva se encuentra íntimamente ligada a la evaluación formativa (véase [3.2.5.](#)) y permite la correcta retroalimentación a lo largo de las distintas etapas del proceso de aprendizaje.

En [3.2.4.](#) indicamos que toda programación comunicativa parte del presupuesto de que el trabajo de las funciones comunicativas debe primar sobre el de los recursos lingüísticos en sí mismos. Sin embargo, existe un factor que condiciona de manera irremisible el equilibrio entre recursos lingüísticos y funciones comunicativas: los estilos de aprendizaje. Keefe (1988, cfr. Terrádez, 2008: 227) define los estilos de aprendizaje como “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje”. El llamado Modelo de Felder-Silverman (1996: 28) clasifica los estilos a partir de cinco dimensiones que hacen referencia al tipo de información que perciben preferentemente los

estudiantes (sensitivos o intuitivos), la modalidad a través de la cual perciben la información de manera más efectiva (visuales o verbales), el tipo de organización de la información con el que prefieren trabajar (inductivos o deductivos) y el modo de procesamiento de la información (activos o reflexivos). Un mismo individuo puede aplicar distintas estrategias pertenecientes a distintos estilos de aprendizaje, en situaciones diferentes. Los estilos de aprendizaje, si bien son relativamente estables, no son inamovibles, pueden cambiar a medida que los estudiantes avanzan en su proceso de aprendizaje y descubren otras formas de aprender. Cualquier propuesta didáctica debe dar cuenta de este elemento y mantener un equilibrio que permita a todos los alumnos progresar en su aprendizaje. Por este motivo hemos adoptado el llamado Modelo de las Cinco Fases para la secuenciación de los contenidos conceptuales.

- 1) Durante la fase de introducción se pretende crear el contexto de ubicación semántica a través de preguntas breves a las que el alumno puede responder haciendo uso a su conocimiento del mundo. La contextualización nos sirve para crear expectativas y despertar la motivación en el alumno.
- 2) En la fase de presentación se presentan contextualizados los recursos lingüísticos que se trabajan en esa parte de la unidad. Esta fase se refuerza con una explicación de los contenidos gramaticales, partiendo de aquellos a conocidos por el alumno y ampliando progresivamente la dificultad.
- 3) La semantización supone la asunción del protagonismo por parte del alumno, que dirige sus preguntas al profesor y por lo tanto se convierte en el motor de esta fase.
- 4) En la fase de práctica se realizan ejercicios de complejidad creciente: las actividades progresan de los ejercicios estructurales de rellenar huecos a los interactivos y, finalmente, a la expresión escrita. Es decir, se pasa del máximo control y respuesta cerrada al mínimo control y respuesta abierta.
- 5) La fase de transferencia se desarrolla a través de la realización de una tarea final (Actividad nº 9) en la que se ponen en juego todas las destrezas trabajadas de manera interactiva.

3.2.4.2. El papel de la L1

Si bien la implantación de los principios comunicativos de la enseñanza de lenguas extranjeras parece privilegiar una didáctica desde la propia lengua, no es

menos cierto que el MCER de manifiesto la creciente necesidad de mediación entre lenguas y culturas diferentes, subrayada por el propio texto en estos términos: “Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades” (2002: 15). Tal circunstancia hace aconsejable la adopción de un enfoque contrastivo, que potencie la conciencia lingüística del alumno.

Por otra parte, Calvi (2004:15) sostiene la necesidad de plantear la enseñanza de lenguas afines adoptando un enfoque contrastivo por dos razones fundamentales: en primer lugar, porque la comparación es una estrategia cognitiva universal en la que se apoyan las destrezas productivas en la LE, especialmente cuando ésta presenta grandes analogías con la L1; y en segundo lugar, porque el hecho de que la distancia entre ambas lenguas se perciba como mínima, implica un particular desarrollo del proceso de aprendizaje caracterizado por una marcada tendencia inicial hacia fenómenos de contaminación, muy evidentes en contextos nativos seguida de una posterior fase de distanciamiento. En definitiva, Calvi (2004:8) señala la existencia de “evidencias suficientes de la tendencia de los hablantes a emplear estrategias cognitivas específicas cuando perciben proximidad” y defiende la “necesidad de reforzar las actividades comparativas que el hablante realiza espontáneamente, ayudándolo en la tarea de discernir semejanzas y divergencias, regularidades e irregularidades; potenciando, en otras palabras, las estrategias de exploración interlingüísticas (Dabène 1996: 399)” con el objetivo de controlar las interferencias y beneficiarse de la transferencia positiva.

En efecto, no obstante la existencia de una serie de variables que determinarán el desarrollo del proceso de aprendizaje (los estilos de aprendizaje, el nivel de conciencia metalingüística, el enfoque metodológico adoptado por el profesor, etc.), la detección de similitudes y divergencias parece constituir una constante en el aprendizaje de lenguas afines, con independencia del espacio dedicado al estudio de la gramática. En su descripción del el proceso de aprendizaje del español por parte de itálofonos Calvi (*Ibíd.*) señala que en un primer momento el alumno se apoya en un cierto número de esquemas previos interiorizados elaborados a partir de sus contactos precedentes con el español que refuerzan las nociones sobre la cercanía entre ambos idiomas. A partir de entonces empieza a perfeccionar sus hipótesis sobre la lengua meta, activando estrategias de

aprendizaje, entre las que la equivalencia y la correspondencia resultan ser los procedimientos más eficaces, dado que gran parte de los nuevos elementos lingüísticos coinciden con la L1. Los errores de interlengua son especialmente frecuentes en las primeras etapas ya que el aprendiz no tiene todavía los instrumentos apropiados para la tarea que se le exige (Fernández, 1997: 26). A medida que el estudio de la LE va avanzando hacia niveles más profundos de análisis, la L1 deja de constituir un punto de referencia seguro como resultado del incremento de la percepción de la distancia interlingüística. Este cambio de percepción deriva en una modificación de las estrategias que emplea el alumno, de manera que la transferencia negativa se verifica no sólo como interferencia sino, sobre todo, como alejamiento de la L1.

Las correspondencias estructurales y la gran cantidad de coincidencias léxicas que presentan el español y el italiano dejan paso, apenas se profundiza en la comparación entre ambas lenguas, a una serie de sutiles divergencias, especialmente en los niveles de uso, en los que la transferencia indiscriminada genera numerosas ambigüedades y equivalencias más o menos parciales. Las diferencias más problemáticas para la adquisición del español por parte de alumnos italianos conciernen a la distribución en las dos lenguas del modo indicativo y del subjuntivo, al uso de las formas no personales del verbo y al de algunos modos y tiempos como el condicional compuesto y el futuro. En cuanto concierne al uso de los modos indicativo y subjuntivo, aspecto relevante para nuestra UD (véase [3.2.3.1.1.](#)), debemos tener en cuenta que en ambos idiomas el subjuntivo indica un matiz de incertidumbre o duda. No obstante, en el caso del italiano el uso del modo subjuntivo puede constituir en algunas ocasiones una mera marca formal, por lo que, en tales casos, actualmente se tiende a sustituirlo por el indicativo. En el [Anexo 4](#) examinamos estas diferencias de manera somera, ofreciendo algunas indicaciones útiles al docente de español para italianos.

Dado que la presencia de la contrastividad parece ser un hecho inherente a la combinación español-italiano, nuestra UD aboga por la adopción de estrategias contrastivas aplicados de manera dinámica, es decir, ateniéndose al propósito de fomentar en el alumno la toma de conciencia activa de la distancia interlingüística, que refleja, a su vez, la distancia entre el horizonte cultural de la L1 y el de la LE. Este planteamiento dinámico supone, ante todo, desarrollar en los alumnos la

capacidad de observación, secundando la tendencia natural de poner en contraste los conocimientos y utilizar la L1 como fuente de hipótesis sobre la LE. En definitiva, nuestro enfoque contrastivo se caracterizará por los siguientes elementos:

- Reflexión contrastiva explícita, que permita un adecuado desarrollo de la conciencia metalingüística (Giunchi, 1990 y Titone, 1992; cfr. Calvi, 2004:1), explotando lo que parece ser una tendencia natural en los alumnos.
- La potenciación de las actividades de tipo inductivo a través de las cuales el alumno pueda establecer los términos de contrastividad.
- La flexibilidad de la práctica didáctica, que se verá subordinada a las necesidades específicas que presente el alumno en cada momento.

3.2.4.3. Actividades

El diseño de actividades de enseñanza/aprendizaje exige la toma en consideración de los [criterios metodológicos](#) que guiarán la acción docente así como las características del alumnado y los medios de los que se dispone ([contexto de aplicación](#)). Por otra parte, las actividades deben ser coherentes con los [objetivos](#) y [contenidos](#) establecidos para la UD y secuenciarse de manera que permitan la consecución de los mismos. Además, el tratamiento de dichos contenidos debe ser integrador, es decir, los distintos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) deben aparecer interrelacionados dentro de una misma actividad. De manera análoga, la secuencia de actividades debe ser coherente con el proceso de aprendizaje en el marco del [enfoque comunicativo](#). En definitiva, las actividades deben estar organizadas de acuerdo con una secuencia de aprendizaje en la que se den relaciones claras, pertinentes y acordes con la globalidad.

Rivers (cfr. Arnold, 1991: 2) plantea la necesidad de que los alumnos participen de manera interactiva en la clase, de manera que tengan la oportunidad de aprender los elementos gramaticales de manera funcional, a través de la ejecución de tareas, usando la lengua objeto de estudio tanto como sea posible. Atendiendo a este criterio, nuestra metodología incluirá actividades prácticas, orales y escritas, en principio guiadas y, posteriormente, semilibres y libres, abarcando diversas modalidades: en parejas, en grupos y ante una audiencia (el conjunto de compañeros de clase). Para que el alumno pueda desarrollar su competencia comunicativa es necesario que el profesor cree las condiciones que le permitan

interactuar intercambiando puntos de vista y opiniones, imaginando o proponiendo soluciones alternativas a los problemas planteados y descubrir conocimientos nuevos para que pueda llegar así a ser más autónomo, crítico, imaginativo y creativo.

A la hora de seleccionar las actividades hemos tenido en cuenta, asimismo, que cualquier actividad didáctica en el ámbito de la enseñanza comunicativa de lenguas debe cumplir una serie de requisitos. En primer lugar, las actividades deben ofrecer contextos relevantes e interesantes, deben estar focalizadas en los puntos de interés del alumno. Es decir, debemos tener en cuenta factores como la edad y el origen sociocultural. En segundo lugar, las actividades deben fomentar la actividad reflexiva tanto en torno a los aspectos propios de la materia como a asuntos de la vida en sociedad. De esta manera nuestra UD, incluida en la programación de la asignatura Lengua Española, está abierta al tratamiento de temas transversales como las relaciones entre hombres y mujeres y el respeto de la opinión de los demás. Las actividades deben fomentar asimismo la participación y las actitudes ciudadanas positivas (solidaridad, no discriminación etc.). Por último, las actividades deben ser flexibles y permitir diferentes niveles de respuesta en función de las particularidades propias de cada uno de los alumnos. En definitiva, las actividades deben tener en cuenta las especificidades del grupo, de los alumnos considerados individualmente y del profesor que debe guiar la actividad docente.

En las páginas siguientes describiremos de manera detallada la secuencia de actividades resumida en el [Anexo 3](#), adaptación de Rastrero (2006), estableciendo la manera en que se relacionan entre sí con el objetivo de constituir una auténtica secuencia didáctica que permita la consecución de los objetivos establecidos para nuestra UD. Consideraremos no solo la secuencia, sino también la previsión temporal así como los agrupamientos (técnica de trabajo escolar cooperativo) y de la dinámica del grupo y el papel del profesor en cada momento.

Puntualizamos que la realización de la tarea final de la UD en la antepenúltima sesión, hecho que *a priori* podría resultar sorprendente, responde a las limitaciones impuestas por el horario de impartición de las clases. Reservamos la penúltima sesión para las actividades de [adaptación curricular](#) (ampliación y refuerzo), por coincidir con la hora establecida en el horario de la asignatura para las actividades de desdoble. Finalmente, dedicaremos la última sesión a una actividad de carácter más lúdico, que nos sirva de cierre a la UD, ya que según nos indica la

experiencia, la última clase de la semana suele ser poco rentable desde el punto de vista didáctico dado el cansancio que acumulan los alumnos.

PRIMERA SESIÓN	Duración: 100 minutos	Horario: lunes, 8:30 a 10:10
----------------	--------------------------	---------------------------------

Actividad nº 1. Se trata de una actividad de apertura que sirve como presentación del tema de la UD: los problemas de la vida sentimental. Se proponen al alumno una serie de preguntas que invitan y motivan a participar y dar su opinión sobre el tema que se expone. Se pretende que el alumno elabore hipótesis sobre cuáles suelen ser los problemas más frecuentes que afectan negativamente a las relaciones de pareja. La forma de trabajo será una “tormenta de ideas”: el profesor dirigirá una pregunta a la clase y pedirá a los alumnos que aporten sus ideas para escribirlas en la pizarra. Los contenidos conceptuales en juego serán las estructuras utilizadas para introducir el propio punto de vista. La duración aproximada de esta actividad será de unos 10 minutos. Las destrezas comunicativas implicadas serán la comprensión escrita (lectura de las preguntas) y la expresión oral (aportación de hipótesis).

Conviene señalar que a la hora de expresar sus propias opiniones los alumnos italianos presentan la tendencia a emplear las construcciones “por mí” o “para mí” (traducción directa de “*per me*”) y “según yo” (“*secondo me*”) En tal caso conviene reforzar el conocimiento sobre el uso de las preposiciones “por” y “para”, recordando que la preposición “*per*” italiana reúne los valores causal y final de las españolas, lo que da lugar a un error típico de la interlengua de los italianos (*Ha publicado una revista por las mujeres).

Actividad nº 2. Lectura de un texto en el que se exponen los problemas más frecuentes en la vida de pareja ([Anexo 5](#)). El objetivo de la actividad es saber reaccionar ante las opiniones de los demás, defendiendo o modificando el propio punto de vista. La actividad se plantea en tres fases:

- Primera fase: lectura silenciosa individual. La duración de esta fase será de unos 5 minutos.
- Segunda fase: resolución de dificultades de comprensión, según la dinámica pregunta del alumnos al profesor. A continuación, refuerzo de contenidos. El profesor subraya las estructuras más relevantes presentes en el texto y su funcionamiento. Los contenidos tratados serán los elementos de

organización del discurso (“en cambio”, “sin embargo”, “pero”, etc.) y las expresiones para indicar distintos grados de acuerdo y desacuerdo. La duración de esta fase será de unos 10 minutos.

- Tercera fase: elaboración individual de respuestas. Se pretende que los alumnos comparen sus hipótesis con las propuestas por el texto. No deben elaborar un texto, sino valorar las hipótesis de manera aislada (una o dos frases por hipótesis). Los recursos lingüísticos que se emplearán serán las estructuras para expresar la opinión (acuerdo y desacuerdo), así como las estructuras para contrastar y reaccionar ante las opiniones de los demás. La duración aproximada de la fase de elaboración de conclusiones (expresión escrita) será de 10 minutos. La corrección se realizará en situación de pleno: el profesor pedirá a cinco alumnos (preferiblemente voluntarios que representen distintos niveles de competencia) que lean sus respuestas y reforzará con breves explicaciones los aspectos referentes al uso de las estructuras que articulan la actividad. La duración aproximada de la corrección será de 15 minutos.

El aspecto contrastivo más relevante en este caso es el uso de las conjunciones coordinantes adversativas. En efecto, los estudiantes italianos tienden a emplear la forma tónica “però” en lugar de la átona española “pero”. Además de las consideraciones relativas a la pronunciación, el funcionamiento gramatical de ambas palabras difiere en ocasiones. El profesor deberá actuar asimismo ante la frecuente confusión entre los falsos amigos “tuttavia” y “todavía”: la palabra italiana es un adverbio adversativo (“sin embargo”, “no obstante”), mientras que la española, es un adverbio temporal (“ancora” en italiano). Es importante que los alumnos entiendan que “Sin embargo” expresa oposición parcial a lo enunciado anteriormente en el discurso y no se debe confundir con “en cambio”, que expresa oposición total (“invece” en italiano).

Actividad nº 3. Se dedica al refuerzo de contenidos gramaticales y presentación de nuevos contenidos. La actividad se desarrolla en dos fases:

- Fase primera: repaso de conocimientos previos (conjugación verbal, modo subjuntivo) a través de preguntas que el profesor dirige a los alumnos. La respuesta del alumno será oral (recitado del verbo) o escrita (en la pizarra), en aquellos casos en los que existan dificultades ortográficas o de

interferencia (por ejemplo, presente de subjuntivo del verbo “ser”, “sea”, frente a “essere”, “sia”). Se recordará asimismo las reglas de funcionamiento estudiadas en pasado, con especial atención a aquellos elementos cuyo uso difiere en ambas lenguas (véase [Anexo 4](#)).

- Fase segunda: presentación de nuevos contenidos. Esa actividad constituye un punto de partida para la fase de semantización de los contenidos conceptuales de la UD.

El empleo de la L1 de los alumnos como lengua vehicular durante esta actividad será a discreción del profesor. En general, recomendamos recurrir a ella si los alumnos muestran dificultades de comprensión de las explicaciones. Cabe recordar que el objetivo de esta actividad es la comprensión de los fenómenos gramaticales, pasando el uso comunicativo de la lengua a un segundo plano.

Actividad nº 4. Práctica gramatical. El alumno la realizará individualmente, en casa. Consistirá en la realización de una hoja de ejercicios de tipo tradicional, centradas en los aspectos gramaticales. Se llevarán a cabo ejercicios de reconocimiento de formas verbales en frases aisladas, identificación de los infinitivos correspondientes a verbos conjugados, rellenado de tablas de conjugación completadas parcialmente y actividades de reflexión lingüística en las que el alumno deba justificar el sentido de una oración en función del tiempo verbal empleado.

SEGUNDA SESIÓN	Duración: 50 minutos	Horario: miércoles, 10:10 a 11:00
----------------	-------------------------	--------------------------------------

Actividad nº 5. Práctica gramatical. Corrección de la hoja de ejercicios. La duración de la de la actividad será de 30 minutos. La dinámica será la siguiente: el profesor solicitará la colaboración de un alumno para la corrección de cada ejercicio; tras oír la respuesta por el alumno, se pedirá la opinión a la clase; por último el profesor comentará la adecuación o no de las propuestas realizadas, haciendo hincapié en los aspectos más problemáticos y la relatividad de la gramática respecto a los posible contextos en los que puede aparecer el contenido lingüístico en cuestión.

Actividad nº 6. Consultorios sentimentales. Los objetivos de esta actividad son familiarizar a los alumnos con los consultorios sentimentales y ver su extensa presencia en la sociedad española, conocer expresiones (refranes) relacionados con

problemas de pareja y observar el modo como se plantean los problemas sentimentales y las formas para dar consejos. Por lo tanto, los contenidos tratados son de varios tipos: socioculturales, funcionales, léxicos y estratégicos (véase [Anexo 3](#)). Para esta actividad, que tendrá una duración total de 20 minutos, emplearemos la grabación cuya transcripción se ofrece en el [Anexo 6](#). Las destrezas implicadas son las siguientes la comprensión auditiva y la expresión oral. En primer lugar, pediremos a los alumnos que anoten las expresiones utilizadas para pedir y dar consejos. A continuación se pedirá a los alumnos que resuman el contenido de la grabación. Posteriormente, se propondrá a los alumnos que realicen hipótesis sobre el significado de las expresiones desconocidas en base al significado global del texto. Por último, se llamará la atención sobre otros rasgos de interés presentes en el texto.

Conviene que el docente tenga en cuenta las consideraciones relativas a la disimetría en el uso del indicativo y el subjuntivo que se produce en la L1 y la LE. A tal respecto, véase el [Anexo 4](#).

TERCERA SESIÓN	Duración: 50 minutos	Horario: jueves, 12:50 a 13:40
----------------	-------------------------	-----------------------------------

Actividad nº 7. Un consejo para cada consulta. La meta de esta actividad es relacionar problemas sentimentales con sus consejos. Esta actividad se focaliza en el trabajo de las destrezas de comprensión auditiva y lectora e interacción oral. La dinámica de trabajo será grupal colaborativa. Se entrega a cada grupo dos respuestas dadas por una experta de un consultorio ([Anexo 7](#)). A continuación, se hace una audición en la que cinco personas hablan de sus problemas sentimentales. Cada grupo intenta descubrir qué intervenciones corresponden a las respuestas entregadas. El profesor invitará a los alumnos a tomar notas mientras realizan la audición de manera que posteriormente puedan discutir la solución. Una vez que lleguen a una conclusión, deberán exponerla ante la clase. La actividad tendrá una duración de 25 minutos.

Actividad nº 8. Jugando el rol de expertos de un Consultorio sentimental, los alumnos dan consejos a dos consultas recibidas (véase [Anexo 8](#)). El propósito de esta actividad es comprobar la asimilación de los contenidos conceptuales y procedimentales presentados y practicados hasta el momento y emplearlos en una situación de interacción oral (simulacro de comunicación real). Las destrezas

implicadas serán la comprensión lectora y la interacción oral. La actividad se realizará por parejas. El profesor se irá acercando a las parejas para resolver las dudas que puedan surgir y estimular la comunicación cuando se produzcan dificultades. La duración de la actividad será de 25 minutos.

CUARTA SESIÓN	Duración: 50 minutos	Horario: viernes, 10:10 a 11:00
---------------	-------------------------	------------------------------------

Actividad nº 9. Tarea final. Cada alumno recibe una ficha en la que se enuncia un problema. Debe escribir a un amigo explicándole con detalle el problema y pidiéndole consejo. A continuación, dos compañeros responden de manera independiente a la carta. Por último el primer alumno deberá explicar a la clase cuál era su problema y cuáles han sido los consejos de los compañeros, estableciendo similitudes y diferencias y explicando que consejo ha decidido seguir. Los compañeros que han dado los consejos podrán intervenir, si consideran que no se ha interpretado correctamente su consejo y quieren matizarlo. El objetivo de esta actividad es aplicar lo aprendido en las sesiones precedentes a través de la elaboración de varios escritos (exponer problemas y dar consejos) y la práctica oral.

QUINTA SESIÓN – Desdoble	Duración: 50 minutos	Horario: viernes, 12:00 a 12:50
--------------------------	-------------------------	------------------------------------

Para la realización de esta sesión la clase se dividirá en dos grupos, A y B, tal y como se indica en [3.2.4.5](#).

El Grupo A realizará actividades de refuerzo de los contenidos gramaticales semejantes a las propuestas en la Actividad nº 4. Se prestará especial atención a los contenidos tratados en las UD precedentes que guarden relación con esta UD (por ejemplo, morfología de los tiempos del modo subjuntivo).

El Grupo B se ocupará de actividades de ampliación. Las actividades específicas quedan pendientes de programación, en función del grado de desarrollo de las destrezas que alcancen los alumnos participantes hasta el momento de la realización de esta sesión. En cualquier caso, la sesión se centrará en el trabajo sobre textos reales, no adaptados, procedentes de revistas destinadas a público diverso (hombres / mujeres, adolescentes / adultos), con especial incidencia de aquellos materiales en los que se haga uso del léxico propio de adolescentes.

SEXTA SESIÓN	Duración: 50 minutos	Horario: sábado, 12:50 a 13:40
--------------	-------------------------	-----------------------------------

Actividad nº 10. Esta sesión se dedicará al visionado de tres fragmentos de la película “Marido por sorpresa” (Griffin Dunne, 2008), a partir de los cuales se abrirá un debate. En la secuencia inicial, de 5 minutos de duración, se representa la llamada de una oyente a un consultorio radiofónico. La locutora (protagonista femenina de la película) le que rompa su relación con el protagonista masculino. En el segundo fragmento (1:09:55 a 1:11:20) se produce la llamada del protagonista masculino al consultorio para confesar a la locutora que está enamorado de ella. El tercer fragmento será la secuencia final de la película (1:17:45 a 1:20:15) en la que la locutora atiende a una nueva oyente y proporciona un consejo con el que demuestra un radical cambio de opinión acerca de las relaciones sentimentales. La dinámica de la actividad será la siguiente. Cada fragmento se verá al menos dos veces: la primera vez los alumnos deberán entender el sentido general del fragmento; la segunda vez el profesor detendrá la película para hacer notar a los estudiantes los contenidos trabajados a lo largo de la UD. Finalmente se abrirá un debate partiendo de la exposición de los diferentes puntos de vista que adopta la protagonista en los tres fragmentos, la propia opinión de los alumnos al respecto de las cuestiones que trata en sus intervenciones y la importancia de mostrar una actitud flexible ante los fenómenos que nos rodean.

3.2.4.4. Recursos

Los recursos materiales necesarios para la puesta en práctica de nuestra UD son de distinta naturaleza: bibliográficos y audiovisuales. Es importante organizar los recursos materiales de forma que se favorezca su utilización por parte del alumnado de la manera más autónoma posible. Una buena selección y distribución de los materiales resulta asimismo fundamental para atender a la diversidad (véase [3.2.4.5.](#)).

Para la realización de esta UD contamos los siguientes recursos bibliográficos:

- *Rápido, rápido. Curso Intensivo de español.* Ed. Difusión [libro de texto adoptado en el centro para la asignatura]
- Mateo Ortega, Y. (2006): *Gramática esencial del español.* Difusión.

- Migotto, A. Bárcena E. y Rodríguez López, B. (2006): *Grammatica viva dello spagnolo*. En clave-ELE.
- Fichas de trabajo incluidas en los [Anexos 5 a 9](#).
- Revistas para las actividades de atención a la diversidad: Vale, Ragazza. Telva, Cosmopolitan, Men's Health.

El material audiovisual empleado consistirá en:

- Grabaciones cuyas transcripciones se incluyen en los [Anexos 6 y 7](#).
- DVD de la película *Marido por sorpresa (The accidental husband)*, de Griffin Dunne (2008).

Si bien las consideraciones sobre la organización espacio-temporal corresponden a la Programación de la asignatura, cada UD concreta que se trabaja implica, a menudo, modificaciones o concreciones a estas disposiciones más generales, que comportan acudir a espacios diferentes de los habituales, modificar los tiempos establecidos o establecer agrupamientos distintos. Por lo que respecta a los recursos espaciales necesarios para nuestra UD, nos valdremos de dos elementos, el aula habitual, con su conformación normal (tres columnas de pupitres, con dos alumnos en cada pupitre), el aula de desdoble, con una conformación similar, pero de tamaño menor y el aula de proyecciones.

3.2.4.5. Atención a la diversidad

Viendo las dificultades que entraña una lengua, somos conscientes de que las necesidades y experiencias de aprendizaje de los estudiantes pueden variar notablemente. Cada alumno tiene su propio “estilo” y personalidad: algunos prefieren analizar cada frase antes de empezar a hablar y otros se lanzan a la producción sin miedo a cometer errores, conscientes de que su objetivo debe ser “comunicar”.

Para atender a las diferentes necesidades de los alumnos, la UD debe ser lo suficientemente flexible como para permitir que los mismos objetivos se consigan a través de actividades distintas. Nuestra metodología didáctica debe atender las necesidades de todos los estudiantes, dotándolos de la información y pericias necesarias para que comprendan y construyan el sistema gramatical español, proporcionándoles material auténtico para que lleguen a obtener la fluidez requerida para la participación en intercambios comunicativos reales. Partimos del

presupuesto de que el estudiante quiere aprender el idioma para usarlo en todo tipo de contextos y por ello nuestro objetivo como docentes debe ser proporcionarle herramientas que le permitan desenvolverse con soltura en la vida real.

Mediante la incorporación del programa de desdobles (una hora semanal) a la docencia habitual de la asignatura se pretende hacer frente a las necesidades particulares del alumnado. El procedimiento de realización de esta actividad consiste en la división de la clase en dos partes, más o menos equilibradas desde el punto de vista numérico, que trabajan de manera independiente con dos docentes distintos. Si bien la división inicial fue realizada en base al nivel de competencia comunicativa de partida, con el transcurrir del tiempo se han introducido modificaciones en función del rendimiento de cada alumno. Así pues, existe un primer grupo, que trabaja con el docente habitual, en el afianzamiento de los contenidos mínimos de cada UD. Por su parte el segundo grupo, que demuestra una adquisición satisfactoria de dichos contenidos, se centra durante las sesiones de desdoble en los [contenidos de ampliación](#) y en el desarrollo de las destrezas orales, cuyo tratamiento alcanza menor incidencia cuando la clase se encuentra al completo por ser ésta demasiado numerosa.

3.2.5. Criterios e instrumentos de evaluación

En el ámbito educativo, la evaluación debe ser entendida como una parte integrante del proceso cuya función es la de obtener una información que servirá al docente para reajustar el proceso de enseñanza y al alumno, para tomar conciencia de su progreso. En este sentido, una de las cuestiones fundamentales que hay que tener en cuenta es la percepción del alumnado sobre los conocimientos adquiridos y el esfuerzo empleado para ello. En definitiva, debemos situar la evaluación en el contexto general de la UD, señalando cuáles van a ser los criterios e instrumentos empleados para efectuarla.

Hemos señalado en [3.2.4.3.](#) que el propósito de la Actividad nº 1 es activar los conocimientos previos de los alumnos. Mediante la corrección de esta actividad el profesor puede hacer un rápido diagnóstico del vocabulario y las estructuras que no dominan. La realización de esta evaluación diagnóstica permitirá acomodar el resto del proceso de enseñanza las necesidades específicas de los alumnos y convertirá a nuestra UD en un objeto dinámico, no en una mera abstracción.

En efecto, la evaluación puede ser llevada a cabo a través de las propias actividades de aprendizaje, siempre que en el momento de su realización se pongan en práctica estrategias e instrumentos de cuyo uso el profesor pueda extraer datos y conclusiones. La incorporación sistemática de las actividades de evaluación a lo largo de todo el desarrollo de la UD, permite evitar la frecuente disociación entre los procesos de enseñanza y evaluación y enfatizar determinados contenidos que forman parte de la programación y en ocasiones quedan sin evaluar. En efecto, la evaluación formativa (Scriven, 1967) constituye uno de los ejes de nuestra UD. El objetivo de esta evaluación es la obtención de una apreciación, no una calificación, que os permita realizar los ajustes y adecuaciones necesarias en la práctica docente para alcanzar los objetivos de la UD. La evaluación formativa posibilita una doble retroalimentación: indica al alumno su situación respecto a las etapas del aprendizaje y permite al profesor conocer cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como los mayores logros y dificultades de los que aprenden. En definitiva, la evaluación formativa responde a la consideración de la enseñanza como un proceso de toma de decisiones por parte del docente (Shavelson y Stern, 1981: 455) y constituye instrumento fundamental de regulación de proceso de enseñanza/aprendizaje.

Al finalizar la UD se prevé la realización de una prueba (evaluación sumativa) con el propósito de determinar si el alumno ha alcanzado un dominio suficiente de los contenidos conceptuales. La tipología de la prueba será de “evaluación de la competencia lingüística”, según el formato empleado habitualmente en los exámenes DELE y tendrá como referencia la descripción del nivel y los objetivos generales y específicos de la UD. Una vez corregida, el profesor informará a los alumnos sobre su rendimiento y les asesorará sobre las estrategias y las actuaciones para su mejora. No ofrecemos un modelo toda vez que la conformación definitiva de dicha prueba dependerá de las modificaciones realizadas en la programación de la UD como resultado de los resultados del proceso de evaluación formativa.

4. Conclusiones

En esta Memoria hemos pretendido ofrecer una propuesta para el empleo didácticamente productivo de la L1 de los estudiantes en un contexto concreto de enseñanza de español para extranjeros.

En el [Apartado 1](#) delimitamos el objeto de estudio de la presente Memoria, exponiendo las razones que motivaron su elección y poniéndolas en relación con nuestra experiencia en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el [Apartado 2](#) ofrecemos un breve repaso de la bibliografía sobre el uso de la L1 en el aula de lenguas extranjeras. En primer lugar revisamos los motivos del descrédito histórico del uso de la L1 en el aula de LE. En segundo lugar, teniendo en cuenta que toda práctica pedagógica se fundamenta de manera explícita o implícita en la adhesión del docente a algún enfoque, método o teoría en sentido amplio sobre qué es la lengua y cómo se produce el aprendizaje, hemos repasado las aportaciones de algunas de las principales corrientes metodológicas en didáctica de lenguas extranjeras, destacando el papel que atribuyen a la L1 en el proceso de aprendizaje y que básicamente se resume en las dos posturas recogidas por Stern (1983: 402):

“¿Se debe animar al alumno a que explote su conocimiento de la primera lengua y aprenda la lengua nueva "interlingüísticamente", es decir, a través de su primera lengua o, por el contrario, el alumno debe mantener completamente separado el proceso de aprendizaje de la segunda lengua y aprender la lengua meta a partir de ella misma, es decir, "intringüísticamente"?”

Hemos establecido que el Enfoque Comunicativo, que desde hace algunas décadas domina el ámbito de la ELE, no es incompatible con el empleo de la L1 como estrategia docente, particularmente como “instrumento facilitador” para el acceso a la LE. Por otra parte hemos determinado que las investigaciones sobre adquisición de lenguas extranjeras constatan que la L1 del alumno es un factor importante en el aprendizaje, puesto que constituye una fuente de conocimiento a la cual los alumnos recurren para asimilar los datos lingüísticos de la LE, modificando sucesivamente su *interlengua*.

A continuación analizamos el uso de la L1 en el aula, sistematizando las alternancias de lenguas en función de su propósito: entre las alternancias con

propósito didáctico, hemos comprobado que los participantes en la enseñanza/aprendizaje, entendida como una situación de interacción social, pueden alternar la L1 y la LE para hablar sobre la LE, sobre la tarea o sobre el proceso mismo de aprendizaje; en cuanto a la alternancia con valor comunicativo, hemos visto que responde a las necesidades expresivas del hablante, que decide consciente o inconscientemente recurrir a la L1 porque satisface mejor sus objetivos (le permite expresarse y/o ser entendido de manera más eficiente).

Por último hemos intentado caracterizar a la “traducción” como estrategia pedagógica en la ELE, esencialmente distinta de la “traducción” como actividad profesional, ya que su objetivo no es un producto, ni tan siquiera un proceso, sino más bien la extracción de conocimiento (léxico, gramatical, discursivo y, en definitiva, comunicativo) sobre la lengua objeto de estudio.

En el [Apartado 3](#) presentamos una Unidad Didáctica completa destinada a la enseñanza de español en las Secciones Españolas en Italia. Hemos determinado que el alumnado de estos contextos, en tanto que hablante de una lengua estrechamente emparentada con la lengua objeto de estudio, reúne una serie de características particulares:

- empleo de algunas estrategias de aprendizaje especialmente productivas, basadas en la comparación entre la L1 y la L2;
- variabilidad en la percepción de distancia, que determina oscilaciones entre acercamiento (transferencia) y alejamiento;
- rápida evolución de la *interlengua* en las fases iniciales, con sucesiva tendencia al estancamiento.

De estas consideraciones, se desprende la necesidad de adoptar un enfoque pedagógico apropiado, para aprovechar las ventajas de la proximidad controlando al mismo tiempo los aspectos negativos: la contrastividad, en sus distintas modalidades, es una de las estrategias didácticas más aconsejables. Ahora bien, las estrategias contrastivas deben servir para fomentar en el alumno la toma de conciencia activa de la distancia interlingüística, que refleja, a su vez, la distancia entre el horizonte cultural de la L1 y el de la LE, contribuyendo así al desarrollo de la competencia comunicativa, objetivo último de la enseñanza/aprendizaje. Lo que proponemos en nuestra UD es la aplicación dinámica de la contrastividad interlingüística con el objeto de desarrollar en los alumnos la capacidad de

observación y la conciencia metalingüística, secundando la tendencia natural de poner en contraste los conocimientos y utilizar la L1 como fuente de hipótesis sobre la LE.

Todas estas conclusiones parecen avalar un corolario final: el asunto es digno de proseguir su estudio con mayor profundidad. Acaso resulte propicio incidir en el campo del uso en el aula de L1 por los alumnos y/o por los profesores; quizá lo sea hacerlo respecto al empleo de la traducción y otras técnicas de enseñanza por parte de los profesores, o de aprendizaje, por los alumnos. Probablemente, sería de gran interés conseguir establecer unos criterios o pautas guía de cómo utilizar la L1 de un modo tal que se pueda lograr la máxima eficiencia en el estudio y discernir con claridad las peculiaridades propias de las diversas lenguas en relación con el español. Ardua labor es la descrita, como bien se ve, que necesariamente ha de posponerse para un tiempo futuro.

Bibliografía

Alcón, E. (2002): *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Madrid: Universitas.

Alonso, R. y E. González (1996): "Adquisición de segundas lenguas: Traducción y transferencia positiva". En C. Valero Garcés (ed.). *Encuentros en torno a la traducción II: Una realidad interdisciplinar*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 133-142.

Andersen, R. (1983): *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers.

Atkinson, D. (1993): "Teaching in the target language: A problem in the current orthodoxy". En *Language Learning Journal*, 8, 2-5.

– (1983): *Teaching monolingual classes*. Londres: Longman.

Barranco, J. L. (2007): "La colaboración del discurso del profesor en la adquisición de una lengua extranjera". En *redELE*, 10. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista.shtml>.

Beni, M. y P. Guil (2002): "Italiano y español: algunos puntos de contraste". En *Carabela*, 51, 69-93.

Birello, M. (2006): *La alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera. Su uso en las interacciones en subgrupo de alumnos adultos en Catalunya*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Breen, M. P. (1997): "Paradigmas contemporáneos en el diseño del programa de lenguas". En *Signos*, 19, 50-64. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo_id=680.

Calvi, M. V. (2004): "Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano". En *redELE*, 1. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista.shtml>.

– (2003): “Lingüística contrastiva de español e italiano”. En *Lingüística contrastiva y retórica contrastiva en la enseñanza del español/LE. Actas del congreso del 31 de octubre*. Disponible en: <http://www.ledonline.it/mpw/4-2003.html>.

Cambra, M. (1992): *Canvis de llengua i discurs a la classe de francès*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Cambra, M. y L. Nussbaum (1997): “Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l’enseignant”. En *ELA*, 108, 423-432.

Canale M. y M. Swain (1996): “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua”. En *Signos* 17, 78-89.

Cassany, D. (2004): “Las palabras y el escrito”. En *redELE*, 10. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista.shtml>.

Castellotti, V. (2001): *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. París: CLE International.

Centro Virtual Cervantes (s.f.): *Diccionario de ELE*. Disponible en: http://cvc.cervante.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*. Nueva York: C.U.P.

Chomsky, N. (1959): "A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior". En L. Jakobovits y M. Miron (eds.) (1967). *Readings in the Psychology of Language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, pp. 142-143. Disponible en: <http://www.chomsky.info/articles.htm>.

Cook, V. (1999): "Going beyond the native speaker in language teaching". En *TESOL Quarterly*, 33/2, 185-209.

Cuellar, C. (2004): “Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas”. En *Hermeneus*, 6, 41-57.

Dabène, L. (1996) : “Pour une contrastivité ’revisitée’“. En *Études de Linguistique Appliquée*, 104, 389-400.

De Arriba, C. (1997): "Traducción tradicional vs. Traducción pedagógica". En Cantero et al. (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 209-212.

Denudom, D. (1992) : "Alternances codiques en situation pédagogique, I. choix des codes, définitions et typologie". En *LIDIL*, 5, 85-95.

Di Sabato, B. (2007): "La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue". En *Studi di Glottodidattica, Rivista on line del Dipartimento di Pratiche linguistiche e analisi di testi*, 1. Disponible en: <http://www.glottodidattica.net>.

Dulay, H. y M. Burt (1977): "Remarks on creativity in language acquisition". En M. Burt, H. Dulay y M. Finnochiario (eds.). *Viewpoints on English as a second language*. Nueva York: Regents, pp. 95-126.

Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Escamilla, A. (1993): *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula*. Zaragoza: Edelvives.

Felder, R. M. (1996): "Matters of Style". En *ASEE Prism*, 6(4), 18-23.

Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Gajo, L. (2000) : "Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage". En *Le Français dans le monde : recherches et applications*, 1, 110-117.

García Santa-Cecilia, A. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

García Yebra, V. (1986): "Traducción y enseñanza de lenguas extranjeras". En F. Fernández y A. López García (eds.). *Actas del Tercer Congreso Nacional de AESLA*. Valencia: AESLA.

García-Medall, J. (2001): "La traducción en la enseñanza de lenguas". En *Hermeneus*, 3, 113-140. Disponible en: http://www.ub.es/filhis/culturele/garcia_medall.html.

Gibert, T. (1989). "Las prácticas de traducción y el proceso de adquisición de la L1", en: T. Labrador Gutiérrez et al (eds.). *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA)*. Santander: Universidad de Cantabria, pp. 271-275.

González Díaz, J. L. (2009): *El Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas: Revisión y Planteamientos Instruccionales*. Bubok.

Gumperz, J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hatch, E. M. (ed.) (1978): *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Hernández, M. R. (1998): "La traducción pedagógica en la clase de ELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros". En A. Celis y J. R. Heredia (coords.). *Actas del VII Congreso de ASELE*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 249-255.

Horwitz, E. K. (2007): *Becoming a language teacher: a practical guide to second language learning and teaching*. Boston: Pearson-Allyn and Bacon

Hurtado Albir, A. (1998): "La traducción en la enseñanza comunicativa". En *Cable*, 1, 42-45.

– (1994): "Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas". En *Actas III Congreso Internacional Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre, pp. 67-89.

James, C. (1996): "A cross-linguistic approach to language awareness" En *Language Awareness*, 5/3&4, 138-148.

Keefe, J. (1988): *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP.

Krashen, S. (1982): *Principles and practices in second language acquisition*. Nueva York: Pergamon.

– (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D. y T. D. Terrell (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Larsen-Freeman, D. y M. Long (1991): *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.

Lavault, E. (1985) : *Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*. París: Didier Érudition.

Liceras, J. (ed.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

Lüdi, G. y B. Py (2003): *Être bilingue*. Berna: Peter Lang.

Martín Martín, J. M. (2001): “Nuevas tendencias en el uso de la L1”. En *ELIA*, 2. Disponible en: <http://www.institucional.us.es/revistas/revistas/elia/pdf/2/12.Jose%20miguel.pdf>.

– (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

McLaughlin, B. (1992). *Myths and Misconceptions about Second Language Learning: what every teacher needs to unlearn*. Educational Practice Report 5. Santa Cruz, Ca: National Center for Research on Cultural Diversity and Second language Learning.

Meisel, J. M., H. Clahsen y M. Pienemann (1981): “On determining developmental stages in natural second language acquisition”. En *SSLA*, 3 (2), 109-135.

MEPSYD (2008): *El mundo estudia Español 2007*. Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/elmundo/2007/Completo.pdf>.

Morrow, K. E. (1977): *Techniques of evaluation for a notional syllabus*. Reading: Centre for Applied Language Studies.

Muñoz Hernández, C. (2007): *Usos de Lengua Materna (L1) y Lengua Meta (L2) en un Contexto de Inmersión Real*. Tesina. Indiana University.

Newmark, P. (1991): *About Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Nussbaum, L. (1990): "Plurilingualism in foreign language classroom in Catalonia". En *ESF Workshop on code switching and language contact: Impact and consecuencias: broader considerations*. Bruselas: European Science Foundation, pp. 141-163.

Py, B. (1996): "Reflection, conceptualisation and exolinguisic interaction: Observations on the role of the first language". En *Language Awareness*, 5/3&4, 179-187.

Rastrero, M. (2006): "Consultorio sentimental. Plan de las sesiones". En *FORMESPA. Enseñanza de español como lengua extranjera. (B1-B2) Para la clase: usuarios independientes*. Disponible en <http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/617947>.

Richards J. C. y T. S. Rodgers (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Rivers, W. M. y M. S. Temperley (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Nueva York: Oxford University Press.

Rumelhart, D. E. y J. McClelland (1986): *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.

Salaberri, M. y J. J. Zaro (2001): "Traducción y alternancia de códigos en el discurso del profesor de lengua extranjera". En N. A. Perdu Honeyman y J. Villoria Prieto (eds.). *La traducción, puente interdisciplinar*. Almería: Universidad de Almería, pp. 209-223.

Sánchez Sarmiento, R. "Traducción y enseñanza de lenguas extranjeras: dos caminos convergentes". En A. Martínez González (coord.). *Enseñanza de lenguas extranjeras*. Granada: Universidad de Granada, pp. 187-192.

Schumann, J. (1978): *The Pidginization Process: a Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers.

Schweers, C. W. (1999): "Using L1 in the L2 classroom". En *Forum*, 37(2), 6.

Scriven, M. S. (1967): "The methodology of evaluation". En *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.

Shavelson, R. J. y P. Stern (1981): "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior". En *Review of Educational Research*, 51, 455-498.

Sheen, R. (2000): "A response to Spada and Lightbown: 'Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition'". En *The Modern Language Journal*, 84, 102-106.

Snell-Hornby, M. (1988): *Translation Studies: An Integrated Approach*. Amsterdam: John Benjamins.

Simon, D. L. (1997): "Alternance codique en classe de langue: Ruptureou contrat de survie?". En *Études de Linguistique Appliquée*, 108, 445–456.

Stern, H. H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: University Press.

Teixidor, R. et al (2007): "El uso de la lengua materna en la enseñanza de idiomas extranjeros". En *Educación Médica Superior*, 21 (3). Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_3_07/emssu307.html.

Terrádez, M. (2007): "Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera". En M. J. Fernández Colomer y M. Albelda Marco (eds.). *Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*. Valencia: Universitat de València. Disponible en : <http://www.uv.es/foroele/foro3/>.

Thomas, N. (1995): "Apprendre à traduire le sens: réflexions sur la méthodologie de la langue seconde pour la traduction". En F. Lafarga, A. Ribas y M. Tricas (eds.). *La traducción. Metodología. Historia. Literatura. Ámbito hispanofrancés*. Barcelona: PPU, pp. 61-67.

Titford, C. y A. E. Hieke (eds.) (1985): *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Tucker, G. R. (1974): "The assessment of bilingual and bicultural factors of communication". En S. T. Carey (ed.). *Bilingualism, biculturalism and education*. Edmonton: University of Alberta Press.

Turnbull, M. y K. Arnett (2002): "Teachers' uses of the target and first languages in the classroom". En *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.

Ur, P. (2000): "The communicative approach revisited". En *Newsletter*, 6, 1-4.

Viqueira, M. J. (1992): "Revalidación de la traducción como elemento de trabajo en el inglés científico". En *Actas del II Congresso Luso-espanhol de Línguas Aplicadas às Ciências*. Évora: Universidade de Évora y Universidad de Extremadura, pp. 76-78.

Widdowson, H. G. (1990): *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

– (1979): *Teaching language as communication*. Oxford: University Press.

Willis, J. (1992): "Inner and outer: spoken discourse in the language classroom". En M. Coulthard (ed.). *Advances in Spoken Discourse Analysis*. Londres: Routledge, pp. 162-182.

Anexo 1: Glosario Básico

Adaptación curricular: estrategia educativa consistente en la adecuación en el currículo o la programación de un determinado nivel educativo con el objetivo de hacer que determinados objetivos o contenidos sean más accesibles al alumno.

Enfoque: conjunto de teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje en las que se fundamenta el método. Según Anthony (1963:63-7, cfr. Richards y Rodgers, 1998:22) se trata de “un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que se enseña”. En esta memoria reservamos el término “enfoque” para aquellas propuestas que incluyen de manera explícita una teoría de la lengua y del aprendizaje/adquisición de la misma

Lengua extranjera (LE): cualquier lengua distinta de la L1 aprendida en un contexto de L1. Dada la confusión terminológica imperante en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, en algunas de las citas textuales aparecerá el término “segunda lengua” o “L2” empleado en el sentido de lengua extranjera, y como tal deberá interpretarse, salvo que se indique lo contrario.

Marco Común Europeo de Referencia (MCER): documento elaborado por el Consejo de Europa con el que se definen seis niveles comunes de referencia para describir el grado de competencia en cualquier lengua. Los parámetros utilizados son: el contexto de uso, las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias, las competencias generales y comunicativas, los procesos comunicativos, los textos y las tareas. El MCER especifica las actividades y tareas que debe poder realizar el usuario de la lengua en cada uno de los niveles así como los conocimientos que tiene que adquirir y las competencias que tiene que desarrollar para actuar de una manera más eficaz.

Método: conjunto de procedimientos, un sistema que explica exactamente cómo enseñar una lengua (qué destrezas y contenido concretos deben enseñarse). “Un método se relaciona en el plano teórico con un enfoque, viene determinado por un diseño en lo relativo a la organización, y se aplica en la práctica con un procedimiento”. (Richards y Rodgers, 1998:23). En opinión de Anthony (1963:63-7, cfr. Richards y Rodgers, 1998:22) se trata de “un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental”. Sin embargo Anthony no tiene en cuenta que los métodos, además de determinar un programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo y los tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje, también especifican los papeles y funciones que profesores, alumnos y materiales didácticos se deben emplear en el aula. En este trabajo adoptamos la denominación “método” para referirnos a aquellas que se limitan a la determinación de los objetivos del aprendizaje (desarrollo de determinadas competencias y/o conocimientos, selección y organización del contenido lingüístico, papeles asignados a los

participantes en el aprendizaje y modos de interacción entre ellos, determinación de los materiales didácticos que deben ser empleados y sus funciones).

Primera lengua (L1): lengua de escolarización habitual del alumno, que generalmente coincide con la materna.

Procedimiento didáctico: conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. El aprendizaje de estas acciones no se cumple con el simple conocimiento de ellas, sino que el alumno debe ser capaz de llevarlas a cabo.

Secuencia didáctica: serie ordenada de actividades relacionadas entre sí a través de la cual se pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos.

Segunda lengua (L2): lengua extranjera que es objeto de aprendizaje en el país donde constituye vehículo habitual de comunicación. Dada la confusión terminológica imperante en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, en algunas de las citas textuales aparecerá el término "segunda lengua" o "L2" empleado en el sentido de lengua extranjera, y como tal deberá interpretarse, salvo que se indique lo contrario.

Técnica: una estrategia o actividad de clase, que puede ser específica o común a distintos métodos. Según Anthony (1963:63-7, cfr. Richards y Rodgers, 1998:22), constituye "la aplicación, lo que en realidad ocurre en el aula. Es un truco, una estratagema o un artificio que se usa para conseguir un objetivo inmediato. Las técnicas deben ser coherentes con el método y, por tanto, deben también estar en armonía con el enfoque". En esta Memoria denominaremos "técnica" a aquellas actividades específicas desarrolladas en el aula de lenguas extranjeras.

Anexo 2: Programación de la Unidad Didáctica

Curso	Sesiones	Unidad Didáctica de Lengua Española 1	
1º Sección Española en Italia	7 (segunda quincena de mayo)	<p align="center">“Sólo quiero que me quieras como te quiero yo” (La vida sentimental y las relaciones interpersonales a través de los consultorios)</p>	
Objetivos didácticos			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las reglas de formación de los tiempos del modo subjuntivo. 2. Emplear los mods indicativo y subjuntivo de manera eficaz en situaciones en las que estén involucradas las siguientes funciones comunicativas: expresar sentimientos, pedir consejos y manifestar opiniones favorables y divergentes. 3. Comprender el valor de la alternancia indicativo / subjuntivo en producciones orales y escritas de hablantes nativos relacionadas con tales funciones comunicativas. 			
Contenidos de aprendizaje			
Contenidos conceptuales			
Recursos Lingüísticos		Funciones comunicativas	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Contenidos gramaticales: <ul style="list-style-type: none"> • Presente, pretérito perfecto, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo: morfología y usos. • Pronombres y adverbios relativos: morfología y usos frecuentes. • Conjunciones y locuciones conjuntivas de uso frecuente. • Oraciones condicionales. • Alternancia indicativo / subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales (causales, finales, concesivas, condicionales, modales y consecutivas). 2. Léxico: campo semántico de los sentimientos y las relaciones interpersonales 3. Fonética y Pronunciación: <ul style="list-style-type: none"> • Entonación de las oraciones subordinadas. • Entonación asertiva y dubitativa. 4. Discurso: elementos de cohesión textual del discurso argumentativo (marcadores de reforzamiento, de secuencia lógica y de contraste). 		<ul style="list-style-type: none"> • Expresar sentimientos y actitudes: indiferencia, extrañeza o asombro, desconfianza, incredulidad, preocupación, miedo, desinterés y desacuerdo. • Juzgar y valorar. Exponer las razones de algo. • Pedir y expresar consejos. 	

Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> • Comparar y contrastar distintos puntos de vista. Extraer conclusiones. • Extraer información con el propósito de formarse una opinión propia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponerse en el lugar de otro o adoptar su punto de vista. • Respetar las ideas de los demás.
Contenidos de ampliación	
<p>1. Contenidos conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Léxico juvenil en el ámbito de la expresión de los sentimientos y las relaciones interpersonales. • Elementos discursivos propios de la escritura “informal”. <p>2. Contenidos procedimentales: adaptar la expresión de las funciones comunicativas estudiadas al contexto comunicativo concreto.</p>	
Metodología	
<p>1. Enfoque comunicativo centrado en las funciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El propósito comunicativo de la enseñanza. • El trabajo integrado de las destrezas comunicativas. • La focalización en el desarrollo de las estrategias comunicativas y cognitivas. • La importancia del desarrollo de la conciencia metacognitiva del alumno. • La secuenciación de los contenidos conceptuales a partir del modelo de las cinco fases (introducción, presentación, semantización, práctica y transferencia) <p>2. Aplicación dinámica de la contrastividad L1/LE</p>	
Evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación formativa (continuada) • Evaluación sumativa final (modelo “competencia lingüística” DELE) 	

Anexo 3: Secuencia de actividades

SECUENCIA DE ACTIVIDADES	OBJETIVOS	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	DESTREZAS	MATERIAL NECESARIO	TIEMPO
Actividad n º1: Batería de preguntas	Hacer hipótesis sobre los problemas más frecuentes que afectan a las relaciones de pareja.	CONTENIDO FUNCIONAL: expresión de opiniones <ul style="list-style-type: none"> • (yo) creo que... • (yo) pienso que... • a mí me parece que... • en mi opinión... • según mi experiencia... 	Clase entera Tormenta de ideas	Comprensión lectora Expresión oral	Preguntas que inviten y motiven al alumno a participar y dar su opinión sobre el tema.	10'
Actividad n º2: Lectura de un texto	Reaccionar ante las opiniones de los demás. Defender el propio punto de vista.	CONTENIDO FUNCIONAL: expresión de contraste de ideas CONTENIDO GRAMATICAL: nexos adversativos <ul style="list-style-type: none"> • sin embargo • en cambio • pero CONTENIDO FUNCIONAL: expresión de acuerdo y desacuerdo <ul style="list-style-type: none"> • no es verdad que... • (yo) (no) estoy de acuerdo • (yo) no lo creo que.... • tienes razón • sí, eso es verdad, pero... • bueno, en parte sí, pero... CONTENIDO GRAMATICAL: alternancia indicativo/subjuntivo	Individual Clase entera Respuesta individual ante la audiencia	Comprensión lectora Expresión escrita	Texto (véase Anexo 5)	5' + 10' + 15'
Actividad n º 3: Repaso y presentación de contenidos gramaticales	Sistematización de los conocimientos gramaticales	CONTENIDOS GRAMATICALES	Clase entera	- - -	Ficha de ejercicios	10'

Actividad nº 4: Ficha de ejercicios	Consolidación de la competencia gramatical.	CONTENIDOS GRAMATICALES	Individual, fuera del aula	Comprensión lectora Expresión escrita	Ficha de ejercicios	- - -
Actividad nº 5: Corrección de ejercicios	Consolidación de la competencia gramatical.	CONTENIDOS GRAMATICALES	Clase entera	Comprensión auditiva	Ficha de ejercicios	30'
Actividad nº 6 Consultorios sentimentales	Entender las opiniones de otras personas y reaccionar ante ellas de manera favorable o desfavorable	<p>CONTENIDOS SOCIOCULTURALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • los consultorios como hecho cultural • el consultorio en los medios de comunicación (revistas, radio, Internet). <p>CONTENIDOS FUNCIONALES:</p> <p>Solicitar consejos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué me aconseja/s? • ¿Puede/s ayudarme a solucionar mi problema? • ¿Qué puedo / debo hacer? • ¿Qué piensas? ¿Qué crees? ¿Qué te parece a ti? ¿Cuál es tu opinión? ¿Cómo lo ves? <p>Dar consejos</p> <ul style="list-style-type: none"> • te aconsejo que + subjuntivo • si fuera tú + condicional • yo, en tu lugar + condicional • yo que tú + condicional • lo mejor sería que + subjuntivo <p>CONTENIDOS LÉXICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refranes: “corazón que no ve, corazón que no siente”, “no hay mal que por bien no venga” • Expresiones habituales: salvar la relación / el matrimonio, ocuparse del hogar, etc. <p>CONTENIDO PROCEDIMENTAL: deducir el significado de una expresión a partir del contexto.</p>	Individual	Comprensión auditiva Expresión escrita	Grabación (véase la transcripción en el Anexo 6)	20'

Actividad nº 7: Un consejo para cada consulta	Establecer el paralelismo existente entre un consejo y el problema al que da solución.	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES: relacionar problemas y consejos. CONTENIDO LÉXICO: refranes y expresiones habituales (el tiempo lo cura todo, el amor es ciego, romper la relación)	Colaborativa	Comprensión auditiva Interacción oral	Grabación y textos (véase transcripción en el Anexo 7)	25'
Actividad nº 8: Juego de rol	Aplicar los contenidos conceptuales y procedimentales trabajados	CONTENIDOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES	En parejas	Comprensión lectora Interacción oral	Textos (véase Anexo 8)	25'
Actividad nº 9: Tarea final	Aplicar todos los conocimientos y competencias trabajados en la UD	CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES	Clase entera	Comprensión lectora Interacción escrita Expresión oral	Fichas de trabajo (véase Anexo 9)	50'
Sesión de desdoble	Atención a la diversidad	CONTENIDOS CONCEPTUALES y/o PROCEDIMENTALES	En función de las necesidades Grupos reducidos	En función de las necesidades	Revistas españolas Hojas de ejercicios elaboradas <i>ad hoc</i>	50'
Actividad nº 10: Visionado de secuencias y debate	Aplicar los contenidos trabajados en una actividad cotidiana	CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES	Clase entera	Comprensión auditiva Interacción oral	DVD de la película "Marido por sorpresa"	50'

Anexo 4: Notas contrastivas español / italiano

Las similitudes entre español e italiano favorece sin duda el aprendizaje inicial del español por parte de los alumnos itálofonos. No obstante, con el aumento de la competencia lingüística, dichas semejanzas dificultan con frecuencia el desarrollo de la interlengua y en ocasiones generan fenómenos de fosilización característicos. En este Anexo consideraremos las divergencias más problemáticas desde el punto de vista del sistema verbal.

Uno de los aspectos más llamativos del sistema verbal es la alternancia de los modos indicativo y subjuntivo en ambos idiomas. Si bien el subjuntivo refleja, en ambas lenguas, un matiz de incertidumbre o duda, en ocasiones en italiano puede constituir una mera marca formal de dependencia sintáctica. Por este motivo en estos casos se tiende a remplazarlo por el indicativo. Adoptando una perspectiva contrastiva podemos establecer la siguiente dicotomía: casos en los que el español requiere el empleo del subjuntivo y el italiano, el indicativo y viceversa.

El español emplea subjuntivo en la forma negativa del imperativo informal de segunda persona singular, que en italiano está representada por el infinitivo (No molestes / *Non disturbare*). Es muy frecuente que durante las primeras etapas del aprendizaje los alumnos italianos mantengan la construcción propia de la L1 (*no fumar en esta sala).

En algunas subordinadas adverbiales (temporales o modales), de carácter no factual y valor no asertivo el español emplea subjuntivo y el italiano, indicativo presente o futuro (Nos vemos cuando quieras/ *Ci vediamo quando vuoi, ci vedremo quando vorrai*). Como consecuencia de esto los alumnos italianos presentan interferencias bastante persistentes (*Cuando vendré iré a tu casa).

El empleo del modo indicativo o subjuntivo en las subordinadas concesivas depende en italiano de la conjunción (*anche se* + indicativo, *benché sebbene, malgrado*, etc. + subjuntivo). Por su parte en español depende del sentido de la frase, de manera que una misma conjunción puede introducir ambos modos en función del carácter factual, no factual o contrafactual de la subordinada (*Verró anche se non ne ho voglia, verró malgrado non ne abbia voglia* / Vendré aunque no tengo ganas, vendré aunque no tenga ganas).

En las completivas dependientes de un verbo que expresa una orden, una petición, una sugerencia, al subjuntivo español le corresponde en italiano una oración de infinitivo introducida por la preposición “di” (Te ruego que no fumes / *Ti prego di non fumare*).

En el polo opuesto encontramos aquellas situaciones en las que el italiano requiere subjuntivo y el español, indicativo. Es el caso de las construcciones afirmativas con verbos que expresan opinión o duda (*Credo che tu abbia ragione*/ Creo que tienes razón) y las oraciones interrogativas indirectas (*Non so se sia vero* / No sé si es verdad). Como consecuencia de esta disimetría los alumnos italianos tienden a emplear el subjuntivo en las construcciones con verbos de opinión (*Creo que sea muy importante).

El uso de las formas no personales del verbo constituye un segundo punto de divergencia, Especialmente en el ámbito de las subordinadas con construcción implícita en alternancia con las construcciones explícitas.

En el caso de los verbos de opinión, cuando las oraciones subordinada y principal tienen el mismo sujeto, el italiano muestra una mayor frecuencia de uso de la construcción de infinitivo (introducida por la preposición “di”), mientras que el español suele decantarse por la construcción con verbo flexionado, si bien ambos idiomas admiten ambas posibilidades (*Crede di essere il migliore della classe* / Cree que es el mejor de la clase). Por este motivo los alumnos itálofonos tienden a emplear la construcción de infinitivo (**Cree de ser muy simpática*). En el caso de los verbos que expresan deseo, temor o decisión, la construcción de infinitivo empleada en aquellas frases donde el sujeto de la subordinada no cambia respecto a la oración principal, común a ambas lenguas, difiere en la ausencia o presencia del nexo introductor (*Ho deciso di fare un viaggio* / He decidido hacer un viaje). Con muchísima frecuencia los alumnos italianos mantienen el nexo propio del italiano en sus producciones en LE (**Pienso de ir al cine*).

El empleo del gerundio está mucho más extendido en español que en italiano. En español el sujeto de los gerundios oracionales puede coincidir o no con el de la principal (incluso ocasionando ambigüedades), pero en italiano ambos sujetos deben coincidir, pues de lo contrario se usa una frase relativa o, en caso de tener un valor temporal, una subordinada con –mentre (Lo cogieron robando una manzana / *Lo*

presero mentre rubava una mela). En los casos en que un español el gerundio, con función adjetival, se predica de un sintagma nominal, el italiano presenta una oración subordinada de relativo y, en algunos casos, un participio presente (Se quemó con agua hirviendo / *Si scottò con l'acqua bollente*).

Si bien la perífrasis “estar + gerundio”, con valor aspectual progresivo, existe en ambos idiomas, cabe señalar que en italiano sólo es posible con los tiempos simples. Por su parte la perífrasis española con valor aspectual continuativo “seguir / continuar / proseguir + gerundio” se construye en italiano mediante “*continuare / seguire + a + infinitivo*”, o añadiendo el adverbio “*sempre*” al verbo conjugado (*¿Sigues yendo a la universidad? / ¿Frequenti sempre all'università?*). Con frecuencia los estudiantes italianos presentan interferencias debidas a estas construcciones (*siguen a trabajar).

Una de las asimetrías relativas al uso de los tiempos verbales que genera mayor número de errores es la relativa al empleo del condicional compuesto en italiano frente al condicional siempre en español (*Mi disse che mi avrebbe chiamato / Me dijo que me llamaría*). En relación con este fenómeno podemos aludir también al modo de expresar acciones virtuales desde el presente, para lo que el español recurre al condicional o el subjuntivo, mientras que el italiano emplea el futuro (*Te lo dirò quando lo saprò / Te lo diré cuando lo sepa*).

En relación con la formación de los tiempos compuestos del verbo, debemos tener en cuenta que el italiano cuenta con dos auxiliares (*essere y avere*), frente a un único auxiliar español *haber*, y además el participio pasado de las formas compuestas establece concordancia con el sujeto si el auxiliar es *essere* y con el complemento directo pronominal antepuesto si el auxiliar es *avere*. N cambio en español no existe concordancia alguna. En ocasiones los alumnos italianos presentan errores debidos a este fenómeno (*Las hemos llamadas). Asimismo es fuente de numerosos errores la posición intermedia entre auxiliar y participio pasado que en italiano ocupan ciertos adverbios (**No lo has nunca visto*).

Anexo 5: Texto para la Actividad nº 2

LOS 10 PRINCIPALES PROBLEMAS QUE DETERIORAN EL AMOR

La práctica clínica psicológica señala que existen 10 principales problemas que deterioran el amor y las relaciones armoniosas de pareja. Además, estos problemas son los que aparecen con mayor frecuencia en los Consultorios Sentimentales.

1.- Las grandes y pequeñas diferencias. Diferencias en objetivo, en intereses y en los hábitos cotidianos que, día a día, van generando una serie sucesiva de conflictos pequeños que pueden provocar el desamor.

2.- La pareja se extiende. La llegada del embarazo genera en algunos casos disgustos y decepciones, generalmente con el primer hijo y cuando éste no es ni esperado ni deseado. Muchas veces el embarazo impide el cumplimiento de objetivos académicos, profesionales, económicos y obliga a cambiar los intereses y metas de la pareja.

3.- La insatisfacción sexual. Algunas parejas –algunas encuestas indican más del 30%- conviven sin tener una plena sexualidad y, lo que es peor, sin comentárselo entre ambos. Tampoco buscan ayuda profesional.

4.- La comunicación negativa. Nos referimos, en primer lugar, a los eternos pensamientos paranoicos que algunos tienen, en el sentido de que piensan que su pareja, de una u otra forma, les va a hacer daño. Por ejemplo, si la pareja está callada porque simplemente está pensando en algún suceso del día, el pensamiento paranoico provoca reacciones como ésta: “Debe estar callado(a) porque está enfadado(a) conmigo”. Otro es el pensamiento negativo, donde siempre creen algunos que todo les sale mal, o que tienen una autoestima muy baja. No importa lo que haga la pareja, nunca estarán satisfechos. Sólo ven lo negativo, nunca lo positivo.

5.- Las distintas etapas del amor también generan problemas a la pareja. La primera crisis ocurre generalmente al tercer año de relación, cuando decae la etapa que llamaremos *pasional*, donde tiene una gran importancia el dedicarse el uno al otro. En este momento, cada miembro de la pareja, comienza a pensar en los otros objetivos y metas que le reclaman la vida y la rutina se hace cada vez más presente.

6.- ¿Quién se ocupa del hogar? La distribución de las cargas de las tareas del hogar, siempre genera conflicto. En la actualidad, las mujeres piden igualdad en las labores caseras y los hombres, generalmente se resisten a aceptarlo.

7.- Otro problema son papá y mamá, o dicho de otra forma los problemas que generan las familias de cada miembro de la pareja.

8.- La infidelidad y los celos. Esta circunstancia genera un profundo resentimiento en la pareja engañar. Sin llegar a la infidelidad, de igual manera, los celos son un factor de perturbación en el amor.

9.- La carga del medio ambiente. Nos referimos a los problemas que significan para la pareja el que uno de los dos consuma drogas o alcohol. La influencia de los amigos, las reuniones de trabajo, el status social, etc.

10.- Por último –no podían faltar- los problemas económicos: ¿En qué gastaste el dinero?... Todo lo que tú haces es gastar.

Anexo 6: Transcripción de la grabación para la Actividad nº 6

Consulta

Hola, Pilar:

Hace mucho tiempo que escucho tu programa pero sinceramente nunca pensé que te llamaría. Sin embargo, desde hace unos meses, mi matrimonio ha cambiado mucho. Todo empezó cuando despidieron a mi marido del trabajo y, pese a sus esfuerzos, no encontraba nada. Yo intentaba animarle pero poco a poco nos hemos ido distanciando más. Yo sigo luchando por salvar nuestro matrimonio y a veces me digo que el tiempo cura todas las heridas, pero cada vez soy más pesimista. Ya no sé qué hacer y por eso he acudido a ti a ver si me podías ayudar. ¿Qué puedo hacer? No quiero perder a mi marido.

Respuesta

Lamentablemente este es uno de los problemas que más están afectando en la actualidad a las parejas. Yo te aconsejo que no te rindas, que demuestres a tu marido que tu estas ahí para apoyarle y que no has dejado de quererle. Yo, si fuera tú, hablaría directamente con él sobre lo que os esta pasando. Hablar es siempre lo mejor, y sobre el hecho de que el tiempo lo cura todo es mejor no pensarlo porque todavía estas a tiempo de salvar vuestra relación.

Consulta

Buenas tardes, Pilar:

Ante todo quiero felicitarte por el programa. Eres una persona muy comprensiva y das mucha confianza.

Mira, mi problema es que mi pareja es muy celosa. Yo lo sabía antes de irnos a vivir juntos pero antes se controlaba mucho más. Pero desde que vivimos juntos mi vuelta a casa es como entrar en un interrogatorio. Como voy vendiendo por las casas se imagina que le soy infiel y me aplica el “corazón que no ve, corazón que no siente”. Yo la quiero mucho pero así no puedo seguir. A veces pienso que va a cambiar pero no estoy del todo seguro y no quiero esperar hasta que sea demasiado tarde. ¿Qué me aconsejas?

Respuesta

Bueno, de nuevo el tema de los celos. No es fácil afrontar una situación así pero lo más importante es que tu pareja sepa lo mucho que la quieres y la necesidad de que haya confianza entre vosotros. Lo mejor sería que le dieras alguna sorpresa, algún viaje en el que podías estar tranquilos y hablar del tema. Si tu pareja es consciente de que estás muy enamorado de ella y que no quieres estar con nadie más, será mucho más comprensiva. Yo en tu lugar haría algo así, ya verás que después de eso vuestra relación irá mucho mejor: “No hay mal que por bien no venga”.

Ese es mi consejo pero ahora eres tú quien tiene que decidir lo que hacer.

Anexo 7: Transcripción y textos para la Actividad nº 7

Consulta 1

Mi llamo Virginia y tengo 16 años y de antemano te doy las gracias por escucharme. Mi problema es el siguiente. Hace dos días que fui a una audición. No sé qué me paso, pero todo lo que tenia planeado para presentar en el casting falló: me puse muy nerviosa y se me olvidó. Sé que no me van a elegir, ya que en las caras del jurado se les vio que no les había gustado. La verdad es que estos dos días han sido horribles, no tengo ganas ni de despertarme por las mañanas, estoy en una profunda depresión, y para colmo, un sentimiento de culpabilidad y fracaso enorme, siento que no tengo ganas de seguir luchando en la vida, ahora que sé que los nervios me pueden traicionar siempre. Por favor ayúdame y dime qué puedo hacer: una frase, un libro, un consejo....algo que me ayude a superar este fracaso ya que por mi misma no puedo.

Respuesta 1

Comprendo que le habías puesto mucha ilusión y todas tus esperanzas, pero no te sientas mal contigo misma por haber tenido un fallo. Todos cometemos errores, pero no te lo tomes como algo malo sino como una oportunidad para crecer e ir aprendiendo en la vida. Aprende a perdonarte a ti misma porque te puedo asegurar que este no será el único error que cometes, habrá muchos más, pero tienes que utilizarlos de un modo positivo en lugar de algo malo.

Consulta 2

Hace un tiempo entró a trabajar a la empresa un chico muy simpático. Nos hicimos muy amigos porque los dos estamos solos, pero después él conoció a alguien. Ya llevan más de un año juntos, pero nosotros seguimos siendo amigos... Hace poco confundimos la amistad y nos besamos. Desde entonces no puedo dejar de pensar en eso y no sé cómo hacer para conquistarlo o simplemente olvidarlo. Ayúdame por favor, me siento como una adolescente, sola y además ni siquiera me siento en culpa por su pareja.

Respuesta 2

En primer lugar no te sientas para nada culpable frente a su pareja. Lo que surgió entre los dos es algo que llevabais cultivando mucho tiempo. Lo de besaros... tú simplemente hiciste lo que sentías: le quieres y se lo manifestaste. Y a él creo que también le pasó lo mismo. En cuanto a lo que debas hacer, deja que el tiempo decida porque es muy posible que la relación con su pareja se enfríe y acabéis juntos. Tú sigue a su lado. No creo que tarde mucho en surgir el tema y habléis los dos de lo que más os interesa. Y si no ocurre nada... pues cada uno a seguir con su vida y a fortalecer sus relaciones, sus amistades y su pareja.

Consulta 3

Mi mujer me dice que desde que estamos juntos nunca le ha gustado ningún hombre más que yo. Sin embargo dice que reconoce a los hombres guapos, pero no significa que le gusten. Por ejemplo me señala que tal artista le parece guapo pero dice que no le gusta. ¿Es posible eso?

Respuesta 3

¡Pues claro que es posible! Y de lo más normal. Un famoso o cualquier otro hombre puede resultar atractivo o guapo, pero eso no significa que te guste para nada más. Ciega no es, y tú tampoco. ¿O es que tú como hombre no te fijas en otras mujeres famosas? Pero eso no quiere decir que tendrías una relación con ellas, ¿verdad? No le des vueltas a algo tan insignificante con eso.

Consulta 4

¡Hola! Llevo con mi chico casi 3 años y nos queremos mucho. El problema es que no hablamos mucho, porque ambos somos tímidos, y en algunas cosas, chocamos un poco. Yo lo pienso mucho y lo cierto es que hay cosas que me molestan: por ejemplo, él tiene más dinero que yo y soy yo la que pago casi todo, él llega a mi casa y come en mi casa, cena en mi casa, usa mi ordenador... Ahora está esperando que su padre se compre un coche y ya dice que después será para él... en el verano le pide a su hermana ir a su apartamento de la playa... siempre busca disfrutar de lo de los demás, a pesar de que tiene más dinero. En lo referente a la boda, siempre saco yo el tema, y él siempre me da largas. Sé que me quiere, pero hay cosas que no me gustan y no sé qué pensar.

Respuesta 4

Creo que hay un error de apreciación por tu parte, Ada. Puede que tú seas tímida, pero me parece que él es un simple aprovechado, un egoísta. Me parece que a este chico sólo le mueve el dinero, el interés y es muy difícil que cambie, y más difícil aún si todo le sale bien, si consigue que la gente le dé o le preste o le pague las cosas que él necesita mientras sigue guardando su dinero, sus cosas y sigue cultivando su avaricia y su absoluta falta de generosidad... Tú verás si te conviene seguir con él, pero yo en tu caso le dejaría... Una relación entre una persona generosa como tú, con un egoísta, sólo puede acabar mal. De todas maneras, sólo tú sabes si te merece la pena o no, seguir con él. Y no creo que con él consigas nunca hablar de boda... Creo sinceramente que para su boda él tiene otros planes...

Consulta 5

Hola amigos. Espero que alguien me pueda ayudar dándome un buen consejo. Tengo 42 años y he conocido a un chico de 35, hemos empezado a salir y nos caemos muy bien, a mí me gusta mucho y según dice él, y parece sincero, yo también a él. El problema es que tengo miedo de que la diferencia de edad pueda ser un problema en el futuro. Por ejemplo: yo ya tuve hijos pero él es soltero y sin hijos, lo que me lleva a pensar que en el futuro el querrá ser padre, y en ese caso, yo ya no podría...

Respuesta 5

¡Cuántas cosas pueden ocurrir de aquí a unos meses o a unos años! Estás viviendo una experiencia maravillosa. ¿Por qué piensas que él quiera ser padre? Yo creo que lo que debería preocuparte en estos momentos es lo que le puedes dar y lo que le puedes amar. No creo que puedas adivinar lo que él puede querer o dejar de querer de aquí a unos meses o unos años. Además estás dando sentado que pueden ser sólo sus problemas los que pongan en peligro el amor que ahora sentís, sin darte cuenta que tú también puedes descubrir, cuando el amor madure, que a lo mejor no es lo que hasta ahora te ha parecido que es. Con esto sólo te quiero animar a que vivas cada momento... No podemos pretender que lo que hoy sentimos sea eterno, pero podemos hacer que todos los momentos que dependen de nosotros sean perfectos e inolvidables. ¡Mucha suerte!

Anexo 8: Textos para la Actividad nº 8

Después de terminar la carrera de Psicología, has encontrado trabajo escribiendo artículos para el consultorio de una revista para mujeres. Te acaba de llegar la carta de una lectora, pero como tienes poca experiencia, necesitas que un compañero más experimentado te ayude. Cuéntale el problema de esta lectora a tu compañero y discute con él cómo podrías ayudarla.

Opción A

Hola:

Mi problema es que desde hace varios meses he empezado a trabajar en una empresa como secretaria y poco a poco me han ido dando más responsabilidades en el trabajo. Mi marido al principio estaba contento de que yo trabajara, pero ahora que ve que gano casi tanto dinero como él y noto que no se siente muy cómodo.

Ahora hablamos menos que antes, siento que nos hemos distanciado y creo que todo es debido a mi trabajo. No entiendo por qué tiene ese comportamiento, no creo que yo esté haciendo nada malo. He intentado hablar con él sobre el tema pero siempre lo evita. Yo le quiero mucho pero no creo que la solución sea dejar mi trabajo para que él se sienta bien. Él me dice que no le pasa nada pero yo le noto algo raro y como no quiere hablar del tema conmigo no sé qué hacer. ¿Qué me aconsejas?

Opción B

Hola:

Te escribo para hacerte una consulta y que me des tu punto de vista y tu consejo, si es posible.

Llevo con mi novio casi 2 años, yo tengo 35 y él 40, ambos estamos solteros y sin hijos. El problema es que él no quiere tener hijos y prefiere terminar la relación que tenerlos. Su situación ideal es que nos casemos y vivamos juntos sin hijos. No le gustan los niños y no le hace ninguna ilusión ser padre. A mí, en cambio, sí me gustaría tenerlos. Entre los dos hemos llegado a la conclusión de que tendremos que terminar la relación ya que no hay solución al problema. La única solución que yo veo, para evitar la ruptura, es que yo decida no tener hijos ¿Debo acabar mi relación? ¿Debo renunciar a tener hijos? Yo lo quiero, y quisiera poder plantearme un futuro con él pero no sé si eso es posible. ¿Qué me aconsejas? ¿Qué puedo hacer?

Anexo 9: Textos para la Actividad nº 9

1. Ayer por la tarde un amigo tuyo vio a tu novio en la entrada del cine. Después de cinco minutos apareció una chica y entraron juntos en la sala... ¿No te estarás haciendo una película?
2. Llevas dos semanas en el hospital porque te has roto una pierna. Al principio tu novio venía a verte dos veces al día, pero ahora hace dos días que no le ves el pelo. Tienes un mal presentimiento...
3. La semana pasada te dieron las notas. El cuatrimestre pasado tuviste un problema con tu novio y no estudiaste mucho, así que has suspendido tres asignaturas. Desde que se enteró, tu padre ha dejado de darte la paga. ¡Estás sin un duro!
4. Hace días que tu mejor amiga está muy rara. Sois amigas desde niñas y ahora casi ni te saluda. Tú no sabes por qué, pero has oído un rumor...