

*Universidad Antonio de Nebrija  
Departamento de Lenguas Aplicadas*

Memoria de Máster en Español como Lengua Extranjera  
M.E.E.L.E.

La enseñanza de la cultura en el aula de ELE a través de la lectura:

*El cuento como revelador de la diversidad cultural del mundo  
hispanohablante*

Jeannie Founts  
*San Francisco, California - Junio 2005*

Tutora: Leylanis Gamboa Belisario

## **ÍNDICE**

### **Índice**

#### **Esquema**

#### **Introducción**

#### **Capítulo I**

1. La cultura en la enseñanza de ELE
  - 1.1. La definición de cultura
  - 1.2. Tipología de cultura
    - Cultura con mayúscula
    - Cultura con minúscula
  - 1.3. El conocimiento sociocultural
  - 1.4. La importancia del componente sociocultural
  - 1.5. Consideraciones sobre las dificultades que presenta la enseñanza de la cultura
  - 1.6. Estrategias para la enseñanza de cultura

#### **Capítulo II**

2. Las competencias comunicativas y el uso de textos literarios:
  - Destrezas y habilidades:
    - 2.1. Comprensión escrita
      - 2.1.1. Los procesos de la comprensión escrita
      - 2.1.2. Actividades de prelectura
      - 2.1.3. Actividades de lectura
      - 2.1.4. Actividades de postlectura
    - 2.2. - Expresión oral
  - 2.3. Objetivos de un programa de lectura
    - Por qué, qué y cómo
    - Los papeles del texto, del lector y del profesor
  - 2.4. Estrategias para la comprensión lectora

### **Capítulo III**

- 3.1. El vínculo entre la cultura y la lectura en la enseñanza de ELE
- 3.2. La importancia de usar textos auténticos en la enseñanza de ELE
- 3.3. Tipología de textos
- 3.4. El cuento
- 3.5. Los fundamentos teóricos en los que se basa la unidad didáctica

### **Capítulo IV**

- 4. La enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos
- 4.1. Breve descripción del sistema educativo en EE.UU.
- 4.2. El marco común de la enseñanza de lenguas extranjeras en Los Estados Unidos y el estado de California

### **Capítulo V**

- 5.1. La unidad didáctica centrada en los cuentos - Introducción al diseño de la programación
- 5.2. Descripción del grupo meta
- 5.3. Especificación de los contenidos lingüísticos
- 5.4. Secuenciación de las actividades

### **Conclusión**

### **Bibliografía**

### **Anexo**

## ESQUEMA DE LA MEMORIA

### 1. Área temática:

- El componente sociocultural en la enseñanza de ELE
- El uso del cuento como manifestación cultural y como recurso didáctica en el aula

### 2. Título:

La enseñanza de la cultura en el aula de ELE a través de la lectura:  
El cuento como revelador de la diversidad cultural del mundo hispanohablante

### 3. Objetivos:

#### 3.1. Objetivos generales:

- Ofrecer una panorámica general de la diversidad cultural del mundo hispanohablante y dar muestras de cómo presentarla en el aula, a partir del uso del cuento
- Ahondar en los fundamentos teóricos que inciden en la importancia del elemento sociocultural en la programación de un curso de ELE.
  - Considerar el papel de la lectura en el aula como vía para proporcionar al alumno una fuente de información cultural.
  - Analizar el uso del texto literario como recurso para fomentar la comprensión escrita y la producción oral del alumno.
- Crear y desarrollar una unidad didáctica aplicando los principios expuestos en el marco teórico.

#### 3.2. Objetivos específicos de la aplicación didáctica:

- Presentar el elemento sociocultural al alumno mediante el uso de cuentos pertenecientes a diversos países del mundo hispanohablante, que le permitan distinguir los rasgos socioculturales específicos de los países a los que aluden los cuentos seleccionados.
- Proporcionar al alumno la oportunidad de distinguir los rasgos socioculturales de los países hispanohablante estudiados en los cuentos escogidos y de contrastarlos con los de Estados Unidos, estableciendo para ello comparaciones no valorativas.

- Proponer actividades y tareas para potenciar el desarrollo de la expresión oral y la comprensión escrita a partir del empleo de textos literarios.
- Preparar al alumno para participar activamente en conversaciones sobre temas literarios.
- Fomentar la competencia sociocultural del alumno y promover sus conocimientos generales.
- Dar al alumno la oportunidad de ampliar sus conocimientos léxicos generales, como forma de reforzar su competencia comunicativa en la lengua extranjera.

#### 4. Procedimiento:

La primera parte de este trabajo consistirá en un de análisis de determinados estudios teóricos enfocados en la importancia del componente sociocultural y el uso de la lectura en el aula de ELE. Asimismo, se identificarán los principios de las destrezas asociadas a la comprensión escrita y se ofrecerán conclusiones sobre el vínculo existente entre la cultura y la lectura. En la segunda parte, se propondrá una unidad didáctica en la que se hará uso de los conceptos destacados en el marco teórico. Al final, se presentarán conclusiones y críticas sobre los resultados obtenidos y sobre la aplicación práctica de este proyecto de investigación.

#### 5. Marco teórico

##### I

1. La cultura en enseñanza de ELE
  - 1.1 Cómo define cultura
  - 1.2. Tipología de cultura
    - Cultura con mayúscula
    - Cultura con minúscula
  - 1.3. El conocimiento sociocultural
  - 1.4. La importancia del componente sociocultural
  - 1.5. Consideraciones sobre las dificultades que presenta la enseñanza de la cultura
  - 1.6. Estrategias para la enseñanza de cultura

##### II

2. Las competencias comunicativas y el uso de textos literarios:
  - 2.1.- Destrezas y habilidades:
    - comprensión escrita
    - expresión oral

## 2.2. Objetivos de un programa de lectura

- Por qué, qué y cómo
- Los papeles del texto, del lector y del profesor

## 2.4. Estrategias para la comprensión lectora

### III

#### 3.1. El vínculo entre la cultura y la lectura en la enseñanza de ELE

#### 3.2. La importancia de textos auténticos de la enseñanza de ELE

#### 3.3. Tipología de textos en la enseñanza de la lengua

#### 3.4. El cuento

#### 3.5. La metodología de la unidad didáctica

### IV

## 4. La enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos

### 4.1. Breve descripción del sistema educativo en EE.UU.

### 4.2. El marco común de la enseñanza de lenguas extranjeras en Los Estados Unidos y el estado de California

## 6. Aplicación didáctica:

### 6.1. Descripción del grupo meta

### 6.2. Especificación de los contenidos de la unidad

- Los contenidos lingüísticos
- Los contenidos socioculturales

### 6.3. Selección de materiales

### 6.4. Secuenciación de las actividades

- Actividades de prelectura
- Lectura
- Actividades postlectura
- Evaluación de las tareas

## 7. Bibliografía

## INTRODUCCIÓN

Un problema común en la enseñanza de lenguas extranjeras es no dedicar al componente sociocultural la atención que requiere, debido a la falta de conocimientos adecuados por parte del profesor, a la insuficiencia de tiempo o simplemente a su completa omisión, al constituir un tema tan amplio que no se sabe ni por dónde empezar (Omaggio Haley, 1993: 358).

No obstante, es absolutamente necesario incluir este componente en la didáctica de lenguas extranjeras, del mismo modo que se le concede un lugar a las otras competencias comunicativas, para que el alumno sea capaz de alcanzar un grado de eficacia comunicativa en la lengua meta, pues un hablante competente de una lengua extranjera que no desarrolla una adecuada competencia intercultural no puede integrarse al sistema cultural de la lengua aprendida (Corros Mazón, F., 2002: “Malentendidos culturales” en *Interculturalidad*, p.120)

En este orden de ideas, el marco teórico de este trabajo se propone definir los tipos de cultura y mostrar la importancia del elemento sociocultural y su rol fundamental en un programa de español. Además de destacar el aspecto sociocultural en la enseñanza de ELE, se plantea el uso de la literatura como recurso a través del cual presentar la cultura y profundizar en las destrezas de comprensión escrita y de expresión oral del alumno en su proceso de aprendizaje de la lengua . Por último, se examina la conexión entre la lectura y la cultura en la enseñanza de la lengua.

El trabajo se compone de dos partes:

1. La fundamentación teórica, centrada en la investigación del componente sociocultural en la enseñanza de ELE y el papel de la lectura en el desarrollo de este componente.

2. La aplicación práctica , que consiste en una unidad didáctica, en la que se hace uso del cuento como recurso literario para enseñar la cultura.

El objetivo principal de la unidad didáctica es tratar de potenciar en el alumno una visión de algunos de los rasgos distintivos de determinados países de habla hispana. Otros objetivos que se contemplan son dar al alumno la oportunidad de reflexionar de forma crítica sobre su propia cultura, al entrar en contacto con la cultura meta; fomentar en el alumno las destrezas de comprensión escrita y producción oral, así como de los recursos léxicos para reforzar su competencia comunicativa general.

Como se comentaba anteriormente, la propuesta didáctica se centra en el cuento como recurso literario a través del cual se presenta la cultura. Los cuentos con los que se trabajará ofrecen una visión de la vida cotidiana del mundo hispanohablante, aportando información sobre la situación actual de un país específico o presentando temas históricos. Los principios sobre los que descansa la unidad se basan en una combinación del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, para lo que se requiere una dinámica de interacción entre los propios alumnos con la participación activa de cada uno. Tales principios favorecen una reflexión personal y colectiva del grupo, a partir de la realización de actividades que pueden incluir conversaciones entre dos personas o en grupos, presentaciones, debates y discusiones, además de la realización de tareas pequeñas en grupos e individuales. De esta forma, se espera que el alumno llegue a enfrentarse con éxito a situaciones comunicativas con hablantes nativos fuera del aula, que resultan adecuadas en lo que al contenido sociocultural se refiere.

Al inscribirse este trabajo en el contexto de Estados Unidos, específicamente en California, y al orientarse el diseño didáctico a un grupo homogéneo de estadounidenses, se puede ver la necesidad de integración de la cultura en las clases de español. La historia de California está vinculada a la cultura mexicana, y a consecuencia de la fuerte inmigración proveniente de países latinoamericanos en las últimas décadas, se ha creado una sociedad multicultural, ante la cual resulta imperativo que el profesor tome en cuenta las diferencias culturales y que el alumno sea capaz de distinguir entre las diversas culturas de los ciudadanos hispanohablantes de su comunidad, además de acceder a un conocimiento general de la cultura hispana. En este sentido, el diseño didáctico que se plantea pretende ofrecer una programación que haga énfasis en el componente sociocultural, para que el alumno pueda alcanzar un conocimiento global del mundo hispanohablante y de la dinámica sociocultural específica en la que se inscribe su comunidad de hablantes.

## CAPÍTULO I

### LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Dando por sentado el hecho de que aprender una lengua extranjera requiere saber comunicarse con los miembros de su comunidad de hablantes, parece obvia la necesidad de incluir el conocimiento de ciertos aspectos socioculturales en la enseñanza de dicha lengua. Sin embargo, el conocimiento que se adquiere con frecuencia se limita al aprendizaje de vocabulario y de reglas gramaticales, lo que hace que cuando el alumno entra en contacto con la vida cotidiana de los hablantes nativos se dé cuenta de que lo que ha aprendido no tiene nada que ver con lo que se ve en la calle (García-Cervigón, 2002: “Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera” en *Interculturalidad*, p.9). La competencia lingüística por sí sola no basta para comunicarse eficazmente en una lengua extranjera. No se puede separar la lengua de la cultura a la que se adscribe, pues aprender un idioma es también aprender su cultura, ser capaz de utilizarlo con sus creencias y reglas socioculturales. Ciertamente, a través del aprendizaje de la cultura se pueden minimizar los malentendidos culturales, ya que el desconocimiento de las reglas socioculturales puede ser causa de un fracaso en la comunicación.

En niveles avanzados - y teniendo en cuenta que el diseño didáctico de este trabajo está dirigido a un grupo de un nivel tal - el alumno debe alcanzar una competencia comunicativa que le permita manejarse en la sociedad de la lengua meta. Ser competente comunicativamente hablando debería incluir el conocimiento de la información pragmática, social, situacional, geográfica y cultural. En relación con la enseñanza de los aspectos socioculturales del español como lengua extranjera, el objetivo es claro: lograr desarrollar en el alumno una competencia intercultural, que se vincula a la habilidad.

De actuar adecuada y flexiblemente frente a los miembros de otras culturas. El alumno debe ser capaz de valorar la nueva cultura desde su propia perspectiva y también desde la perspectiva de la cultura adquirida en el aprendizaje de la lengua (Garridos Ruiz de los Paños, 2002: “ El componente cultural en el aprendizaje de E/LE” en *Interculturalidad*, p.33).

Sin embargo, no es tan fácil definir la cultura. La primera asociación a la que lleva este intento es pensar en el arte y en la literatura, pero la cultura no se define simplemente como una manifestación artística. La cultura define a la gente de un país y su manera de vivir.

En lo que respecta al español y a su cultura, es evidente que, además de tratarse de un tema muy ambiguo, existe la peculiaridad de que la lengua española se habla en un extenso territorio que no sólo incluye España sino también Hispanoamérica y parte de los Estados Unidos (García-Cervigón, 2003:13). Tomando en consideración todos estos factores se pueden plantear las siguientes preguntas: ¿qué es la cultura?, ¿y qué cultura enseñar? Para poder contestar a estas preguntas, se deben tomar en cuenta algunos aspectos relacionados con la dificultad de definir el concepto de cultura.

## 1.1. LA CULTURA

¿Cómo se define la cultura? Una definición que se podría plantear es que una cultura consiste en todo el conocimiento humano aprendido por los miembros de una comunidad. Los integrantes de una misma comunidad comparten ciertas formas de ver el mundo, creencias y normas de conducta, y quieren comunicar algo sobre sí mismos y sobre su cultura (*op. cit.*, 16). Se trata de un conocimiento compartido y negociado entre las personas, que pertenece a todos ellas y no es idiosincrásico de un Individuo (Byram,1989:82).

No obstante, hay muchos investigadores que difieren en su interpretación de la cultura y

vale la pena presentar tales variaciones para acceder a una definición más precisa de aquella:

- Kaplan y Manners (1972: 3) postulan que la cultura es una buena etiqueta para el fenómeno de los significados en general o del sistema dentro de los sub-sistemas sociales, de arte, de tecnología, etc., y la forma en que existen y se conectan (Byram, 1989: 80).
- Goodenough (1964: 36) sostiene que la cultura de una sociedad consiste en todo lo que uno tiene que saber o creer para actuar de una manera aceptable frente a los miembros de esa sociedad (*op. cit.*,81).
- Geertz (1975:89) propone que la cultura es una norma de significados transmitidos históricamente en símbolos y sistemas de conceptos heredados, que se usan de una forma simbólica para comunicarse, realizar y desarrollar conocimientos de las actitudes hacia la vida (*op. cit.*,82.).
- Para Sapir, la cultura es todo lo que hace, piensa o dice un pueblo (Giovannini, A., Martín Peris y otros,1996b: 34).
- Harris destaca que la cultura es un conjunto de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar, los cuales han sido socialmente aprendidos o adquiridos (*op. cit.*).

- Porcher define la cultura de la siguiente forma: “toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones fundadas más en convicciones que en un saber” (*op. cit.*).

En resumen, resulta muy difícil llegar a un acuerdo en cuanto a lo que significa la cultura por el hecho de abarcar un sinnúmero de conceptos e ideas, pero podemos simplificar el asunto diciendo que la cultura es la totalidad de lo que siente, cree, piensa, dice, hace y tiene una sociedad (*op. cit.*, 35). Y es precisamente este vasto campo de información lo que impide al profesor asumir como prioridad su enseñanza. No obstante, aunque no haya una definición precisa en lo que a este concepto se refiere, el que el profesor cuente con una particular definición de cultura incidiría en la adquisición de la lengua extranjera, por parte del alumno, así como en el desarrollo de destrezas y aptitudes interculturales. Diciendo que el tema es demasiado amplio y evitándolo sólo limita el aprendizaje del alumno.

## 1.2. TIPOLOGÍA DE CULTURA

Puesto que la definición es tan extensa y compleja, se ofrece a continuación las categorías de cultura tal y como son conocidas dentro del contexto de aprendizaje de una lengua extranjera. Los dos tipos son:

- **La cultura con mayúscula:** se define como los conocimientos políticos o religiosos, el arte, la literatura, los monumentos, la música, la educación, la historia, la geografía o todas las estructuras institucionalizadas de la sociedad (*op. cit.*).

- **La cultura con minúscula:** se define como las convenciones sociales, las creencias y los valores de los miembros de la sociedad de la lengua meta (Brooks, 1975: 21). También incluye las normas de comportamiento personal y todos los puntos de contacto de interacción entre el individuo y la sociedad (Omaggio Haley, 1993:361).

Por todo lo anterior, es importante que se establezcan cuáles son los aspectos de la cultura que se quieren presentar en el aula. Asimismo, verificar que tales aspectos se correspondan con los objetivos del plan de clases y, siempre que sea posible, los contenidos culturales han de estar integrados en la práctica de las cuatro destrezas comunicativas y necesariamente contextualizados.

### 1.3. EL CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL

Según la teoría de Canale (1983), para que un alumno sea competente en una lengua extranjera tiene que desarrollar la competencia comunicativa, que se define como las reglas lingüísticas, psicológicas, culturales y sociales que una persona utiliza para actuar apropiadamente en la lengua extranjera. Este modelo postula la existencia de cuatro sub-competencias (Giovannini, Martín Peris y otros, 1996a: 29):

1. **La competencia gramatical o lingüística:** implica el uso adecuado de reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, entonación y formación de palabras y oraciones.
2. **La competencia discursiva:** es la capacidad de construir e interpretar textos en su conjunto.
3. **La competencia estratégica:** es la capacidad de aplicar estrategias apropiadas para compensar deficiencias en el dominio del código lingüístico u otras lagunas de comunicación.
4. **La competencia sociolingüística:** es el conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta, y la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para realizar fines comunicativos.

Aunque el alumno competente tiene que haber alcanzado un cierto grado de desarrollo en todas las competencias, el enfoque de nuestra investigación va a centrarse en la competencia sociolingüística. Dentro de este concepto se ubica la competencia sociocultural, que se define como “el conocimiento y la capacidad de utilizar las reglas sociales y las normas de interacción entre los individuos y las instituciones, el conocimiento de la historia cultural y las relaciones entre los objetos sociales” (Moirand, 1982:20). El alumno de español debe saber cómo utilizar las formas y registros de comunicación, usar marcadores lingüísticos, expresiones, así como las normas de cortesía, de manera que sea capaz de adecuarse a cada situación. Así, aunque la gramática y el léxico sean herramientas esenciales en la comunicación, para la adquisición de una lengua no sólo hay que tener conocimientos lingüísticos sino ser capaz de actuar en la sociedad de la lengua meta (Giovannini, Martín Peris y otros, 1996b:36).

#### 1.4. LA IMPORTANCIA DEL COMPONENTE CULTURAL

Hay una gran mayoría de profesores en los Estados Unidos que considera el componente cultural como la quinta destreza, y así es reseñado por el ACTFL - American Council on the Teaching of Foreign Languages - (Kramersch,1993: 87). Según tal representación, la competencia cultural se reduce a obtener unos conocimientos culturales y

a tener una aceptación general de la cultura extranjera. Por lo tanto, la tradición en la enseñanza de la cultura está limitada al ejercicio de transmitir información sobre la gente y sus actitudes generales. Sin embargo, este método no le permite a los alumnos poner su cultura en relación con la cultura estudiada.

Además de comprender la cultura meta, el alumno debe comprender la realidad de su propia cultura para que ésta no le impida la comprensión de la cultura extranjera (*op. cit.*, 216). La habilidad que tiene el estudiante de actuar tanto como un miembro de la comunidad de la lengua meta como un extranjero depende de su comprensión de las dos culturas (*op. cit.*,182). Según Byram (1989), la enseñanza de lenguas se debe situar en el marco de la formación personal, hay que ofrecer en interdependencia la práctica de la lengua y la interpretación y comprensión de las culturas propia y extranjera. El autor cree que hay que desarrollar una competencia comunicativa intercultural, lo que requiere fomentar en los alumnos la habilidad de poner en relación referentes, comportamientos y creencias, además de potenciar el desarrollo de la capacidad para construir interrelaciones, a partir de la afirmación de sus propios referentes: interrelación que resulta necesaria para la construcción de sentido, para la apertura a la comprensión del “otro”, de los “otros” (Byram, 1989): “*Cultural Studies in Foreign Language Education*” en Guillén Díaz, 2002:“La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras” en *Aula de verano - Lenguas para abrir camino* Madrid. Ministerio de educación, págs. 207-208).

Para Zarate (1982), Porcher (1986), Kramersch y McCohnell-Ginet (1992a.), un método intercultural en la enseñanza de la cultura es más que una simple transferencia de información entre culturas, debiendo incluir una reflexión de la cultura meta y de la cultura nativa. Este método de comparación ayuda a identificar y a evitar los estereotipos y los prejuicios, conduciendo al estudiante a tomar conciencia de la aceptación cultural (Kramersch, 1993: 205). Pero es importante que el profesor haga hincapié en que la razón para comparar no es juzgar sino desarrollar una comprensión más profunda de las

Dos culturas (California State Foreign Language Standards: <http://actfl.org/i4a/pages/index>).(<http://actfl.org/i4a/pages/index>.)

Si esta línea conceptual se traslada a la educación en los Estados Unidos, no cabe duda de que la enseñanza de la diversidad cultural debe ser una prioridad en la educación estadounidense, porque el alumno tiene que vivir en un mundo multicultural y cada vez más interdependiente. La integración y la sensibilidad cultural son importantes para la seguridad, la defensa, la economía y el futuro en general de los Estados Unidos (Omaggio Haley, 1993: 356).

En cuanto a las necesidades del aprendiente, los estudios realizados por Ely (1986), Morello (1988), Bacon y Finneman (1990) y Roberts (1992) confirman que los alumnos quieren estudiar los aspectos culturales, además de los aspectos lingüísticos, en las clases de lenguas extranjeras. El trabajo del profesor de lenguas extranjeras es animar y estimular

a los discentes a ir más allá en los estudios culturales y proveer la instrucción y la información necesarias.

### 1.5. CONSIDERACIONES SOBRE LAS DIFICULTADES QUE PRESENTA LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA

Con frecuencia se asume que al ofrecer al alumno situaciones de exposición a la lengua durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se le permite acceder también a la comprensión de la cultura, por lo que no se hace énfasis en este componente. Lambert (1974) sugiere que el proceso de aprendizaje sea relacionado no sólo con la comunicación sino también con la comprensión de las diversas comunidades de hablantes y sus estilos de vida. ACTFL (1988) llevó a cabo varios estudios que concluyeron que los estadounidenses carecían de ciertos conocimientos básicos, en lo que a habilidades lingüísticas se refiere. También recibían las puntuaciones más bajas en comparación con otros países, en lo que corresponde al conocimiento de información básica sobre geografía mundial, debido al hecho de que desde los años 50' la enseñanza de la geografía como asignatura ha sido completamente eliminada del currículum académico. En los últimos años ha habido un aumento en el interés de cursar estudios de lenguas extranjeras, sin embargo los Estados Unidos sigue siendo fundamentalmente un país monolingüe (Omaggio Haley, 1993: 356).

El enfoque en la conciencia intercultural consiste en el movimiento de una competencia monocultural a una competencia intercultural, de allí que sea tan importante el

objetivo de ser bilingüe. En este sentido, la meta es enfrentar y trascender este vacío de información, y ante este reto se plantean algunas dificultades:

- **El tiempo asignado a la clase de lenguas.** Los educadores dedican la mayor parte del tiempo de las clases a los componentes lingüísticos y no se le concede espacio al componente cultural, no tomando en cuenta que la enseñanza de la lengua y la cultura están enlazadas (*op. cit.*, 357).
- **El temor a la falta de conocimientos por parte del profesor.** Un problema puede ser la falta de conocimientos necesarios para hacerle frente a algunos temas culturales en el aula, pero para eso los profesores no tienen que convertirse en especialistas (*op. cit.*, 358). Es suficiente que estén abiertos a las diferencias de las culturas para que tomen una distancia que les permita enseñar objetivamente a sus alumnos (Giovannini, Martín Peris y otros, 1996b:36). Seelye (1984) afirma que el papel del profesor no es disponer de “datos” sino ayudar a los alumnos a obtener las técnicas necesarias para que puedan darle sentido a los descubrimientos culturales en el curso de sus estudios. Los datos aislados que no están en un contexto pragmático son insignificantes para el alumno (Omaggio Haley, 1993: 358).

- **La enseñanza de cultura requiere enfrentar las actitudes de los alumnos.**

Nostrand (1989) acota que frecuentemente cuando el fenómeno cultural es diferente al de los estudiantes la reacción de éstos puede ser negativa o dicho fenómeno puede resultarles extraño. Galloway (1992) opina que para entender una cultura nueva hay que crear una nueva referencia desde el punto de vista de la gente de la comunidad extranjera, pero primero hay que entender la referencia de la propia cultura y, con la ayuda del profesor, investigar las diferencias de la otra cultura. Aunque haya educadores que minimicen el malestar que producen las diferencias culturales, el objetivo de la educación intercultural es reconocer las diferencias y valorarlas positivamente a través de un diálogo abierto para prevenir el riesgo de establecer estereotipos, prejuicios y el etnocentrismo (Omaggio Haley, 1993: 358).

En suma, a pesar de tales dificultades en la enseñanza de la cultura, la comprensión cultural es la clave para la efectiva adquisición de la lengua extranjera. Por lo tanto, es necesario que el profesor capacite a los alumnos a desenvolverse en situaciones interculturales y que propicie el desarrollo de las estrategias necesarias para asegurar una base común para la comunicación.

## 1.6. ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA

Según Lafayette (1978, 1988), lo importante en la enseñanza intercultural es el grado de integración entre la cultura y la lengua. A continuación presentamos algunas estrategias que Lafayette ofrece para enseñar la cultura (Omaggio Haley, 1993: 374):

1. Integre en la programación de clases actividades culturales.
2. Presente los temas culturales con unidades temáticas y en relación con los contenidos gramaticales siempre que sea posible.  
Use los contenidos culturales para actividades lingüísticas.
3. Use varias técnicas para enseñar la cultura que impliquen la práctica en las cuatro destrezas.
4. Use las fotografías y los dibujos del libro de texto para motivar al alumno y ayudarlo a describir y a analizar el significado cultural.
5. Aporte información cultural a la hora de enseñar vocabulario.
6. Use técnicas de grupos, como conversaciones, debates, lluvia de ideas y juegos de rol.
7. Evite el error de sólo presentar “datos” culturales.
8. Use siempre que sea posible la lengua extranjera cuando enseñe la cultura.
9. Verifique la comprensión tan rigurosamente como verifica la comprensión lingüística.

En conclusión, después de dar unas definiciones globales de la cultura, este capítulo ha examinado la importancia de la cultura en la enseñanza de ELE, se han investigado las dificultades que acarrea presentar el tema cultural y se han ofrecido algunas sugerencias para que los profesores puedan ayudar a los alumnos a entender las diferencias culturales y a alcanzar una comprensión más profunda de la relación entre la realidad del país de origen y la de los países hispánicos, así como a estimularlos a desarrollar la competencia sociocultural. A continuación, se procurará mostrar cómo está presente la cultura en el ámbito literario y cómo usar el cuento como recurso de aprendizaje cultural. Asimismo, nos concentraremos en las

destrezas de comprensión escrita y producción oral del alumno y en cómo utilizar la lectura para potenciar estas habilidades.

## CAPÍTULO II

### LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y EL USO DE TEXTOS LITERARIOS

#### DESTREZAS Y HABILIDADES:

##### 2.1. LA COMPRESIÓN ESCRITA

El objetivo general de las actividades de comprensión escrita es desarrollar la habilidad del alumno para comprender el contenido de los mensajes escritos, con el propósito final de fomentar en él la construcción de la competencia comunicativa. Para leer en una lengua extranjera no es necesario dominar todo el léxico y la gramática, porque se tiene la ventaja de poder volver hacia atrás cuando sea necesario o saltar unas líneas o páginas del texto para comprenderlo. No obstante, leer no es un proceso pasivo, es una actividad que desarrolla la habilidad de interpretar la palabra escrita, por lo que tiene sus propias técnicas y estrategias (Giovannini, Martín Peris y otros, 1996c: 25-28).

No se lee a partir de cero, se tiene un corpus de conocimientos previos. Para comprender un texto hay que contar con conocimientos lingüísticos, además de tener conocimientos socioculturales, conocimientos del mundo y conocimientos del tema específico del texto (*op. cit.*, 29).

En los últimos años, ha habido avances importantes en los campos de la psicología, de la sociolingüística y de la antropología cultural, que explican el proceso de la lectura teniendo en cuenta una visión amplia del mundo cotidiano de los alumnos, los profesores,

las escuelas y la comunidad. Los tres aspectos claves destacados en los estudios sobre la comprensión escrita son la motivación, las influencias socioculturales y el proceso cognitivo (Alvermann y Phelps, 1994: 17).

En primer lugar, un aspecto de gran importancia en la comprensión escrita es el rol de la motivación del alumno cuando se encuentra con un texto. La clave es escuchar a los alumnos para entender qué les motiva a ellos a aprender. Según investigaciones realizadas por Barbara McCombs, los estudiantes quieren rigor y alegría en sus estudios, un equilibrio de complejidad y claridad, oportunidades para expresarse sobre sus valores y temas personales, quieren hacer actividades lúdicas y relevantes, y por último, desean experiencias en el aprendizaje que ofrezcan una selección de tareas (McCombs, 1995: 10). La falta de interés en el tema repercute negativamente en la comprensión (Giovannini, Martín Peris y otros, 1996c: 30).

Otro aspecto significativo en la comprensión de la lectura son las influencias socioculturales. Los rituales y las rutinas que forman las normas y las expectativas en el aula - lo que se llaman “las prácticas socioculturales del aula” - influyen en cómo diferentes estrategias cognitivas son percibidas, puestas en práctica y evaluadas. Dado que estos rituales y rutinas se diferencian entre profesores y alumnos de diversas sociedades, de distintas razas, clases sociales y sexos, éstos enfrentan dificultades en la comprensión escrita porque sus valores y creencias son diferentes (Patterson, Mellor y O’Neill, 1994: 66). James Gee (1996) opina que no es posible pensar en las prácticas literarias sin pensar en las prácticas sociales y culturales en la interacción grupal, al igual que en sus valores y creencias. Es importante que el profesor conozca las señales lingüísticas y sociales del grupo para fomentar el aprendizaje (Alvermann y Phelps, 1994: 25-26)

Por último, el proceso cognitivo tiene un rol fundamental en el proceso lector. El proceso cognitivo presume que el lector construye significados al integrar los conocimientos previos y los conocimientos nuevos y que utiliza estrategias para fomentar, comprobar y mantener la comprensión (Dole, 1991: 242). Comprender es incorporar nuevos conocimientos a los que ya se tienen (Giovannini, Martín Peris y otros, 1996c: 29).

Los psicólogos usan la palabra “schema” o “la estructura de los conocimientos previos” para describir la manera en que se organizan las experiencias y la información en patrones significativos. La schemata (plural) representa una colección de ideas y conceptos correlativos. Esta schemata interactúa con la nueva información y capacita al alumno a hacer generalizaciones, formarse opiniones y entender nuevas experiencias. En cuanto a la lectura, la schemata funciona como el sistema para llenar el vacío de información. De este sistema se recuperan los conocimientos relevantes y aporta, a su vez, la nueva información que le falta al alumno en la comprensión. En el acto de leer, la schemata de un tema le permite inferir y elegir lo importante de la lectura. Al terminar la lectura, la schemata sirve para recordar y reformular la información leída (Alvermann y Phelps, 1994: 17 -20). Así, la comprensión no es sólo una cuestión de procesar el significado de las palabras del mensaje, sino relacionar el significado del mensaje con el schema con el que tiene referencia en la mente (Hudson, 1982).

Los conocimientos previos pueden incluir un rango de ideas, habilidades y actitudes. El conocimiento del tema del texto es el factor más importante en la comprensión lectora (Alvermann y Phelps, 1994: 17-25). Hay dificultades en la comprensión cuando hay una carencia de conocimientos sobre el tema. El alumno que lee debe comprender las palabras, la intención y la actitud del autor. Para hacer eso tiene que saber algo de antemano que tenga relación con el tema y la experiencia (Giovannini, Martín Peris y otros, 1996c: 29).

### 2.1.1. LOS PROCESOS DE LA COMPRENSIÓN ESCRITA

Barnett (1989) define de tres maneras los procesos que llevan al lector a alcanzar la comprensión escrita al leer un texto: bottom-up, top-up e interactivo.

- El proceso **bottom-up** pone el enfoque en el texto, donde el lector comienza por descifrar las letras, las palabras y las frases. De esta manera, construye la comprensión del texto de manera lineal y, por consiguiente, presta atención a los detalles particulares.
- El proceso **top-up** pone el enfoque en el lector y la schemata que aporta al texto para lograr su comprensión global.
- El proceso **interactivo** implica una interacción entre el lector y el texto, en la que se descifran y muestran las características textuales de manera simultánea y cíclica.

Los teóricos del schema confirman que los dos primeros procesos ocurren a la vez en una actividad lectora. Sin embargo, Carrell (1988) sostiene que los lectores con experiencia pasan de un proceso al otro, mientras que los lectores principiantes siguen un solo proceso que con frecuencia da lugar a problemas de comprensión y a la omisión de detalles importantes del input (Omaggio Haley, 1993: 195).

### 2.1.2. ACTIVIDADES DE PRELECTURA

Los conocimientos previos son determinantes en el éxito de la comprensión lectora. El profesor puede activar los conocimientos previos de los alumnos al incorporar actividades de prelectura en la programación de la clase. El objetivo principal de las actividades de prelectura es motivar y estimular el interés de los alumnos a enfocarse en sus creencias e ideas, que pueden ser usadas posteriormente para provocar una discusión y verificar su comprensión. (Patterson, Mellor y O'Neill, 1994: 176). Por lo tanto, los ejercicios de prelectura deben estar basados en mensajes nuevos que incluyan palabras y frases no

estudiadas previamente y que suministren al alumno un objetivo concreto que lograr. De esta forma, el profesor debe formular preguntas abiertas para fomentar la expresión libre. Finalmente, y más importante aún, se debe trabajar con textos auténticos, porque reflejan los rasgos y propiedades del lenguaje escrito.

### ***SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE PRELECTURA:***

- Discutir sobre el tema: lo que saben, lo que opinan, lo que les interesa a los alumnos.
- Escuchar una historia o comentario sobre el mismo tema
- Comentar las imágenes, titulares, etc.(Giovannini, Martín Peris y otros, 1996c: 32).
- Provocar una lluvia de ideas
- Suscitar la formulación de una hipótesis o predicción (Phillips 1984)

### **2.1.3. ACTIVIDADES DE LECTURA**

Después de efectuar las actividades de prelectura, es importante fijar claramente la tarea y los objetivos de la lectura, es decir, dar un modelo de lo que se quiere que se haga después de realizar la lectura. A continuación, se debe hacer una serie de lecturas para comprender e interpretar lo leído, que conlleve a realizar la tarea asignada:

#### *Primera lectura:*

- Verificar la comprensión global de la lectura y plantear preguntas sobre el tema

#### *Segunda lectura:*

- Guiar a los alumnos en los puntos centrales o claves de la lectura y plantear preguntas

#### *Tercera lectura y realización de la tarea:*

- Hacer comentarios sobre el contenido del texto
- Trabajar los aspectos formales de la lectura

#### 2.1.4. ACTIVIDADES DE POSTLECTURA

Al finalizar la lectura, se debe terminar la secuencia con actividades de post-lectura que sirven para comprobar la comprensión y para evaluar la ejecución de las actividades de los alumnos. Esta etapa les da la oportunidad de analizar y criticar los temas de la lectura (Giovannini, Martín Peris y otros, 1996c: 33).

#### 2.2.LA EXPRESIÓN ORAL

El objetivo general en el trabajo de la expresión oral es desarrollar la habilidad del alumno para expresarse oralmente sobre el contenido de un mensaje, y para participar y mantener una conversación. El alumno debe tener la habilidad de expresar sus necesidades, como por ejemplo: pedir información, solicitar un servicio, etc., en la lengua meta. Para llevar a cabo este objetivo, las actividades de clase deben estar destinadas a entrenar al estudiante en el uso de dicha destreza (*op. cit.*, 49).

La definición de la destreza de comprensión oral incluye micro-destrezas y estrategias como el desarrollo de la entonación, la pronunciación, la gramática y la organización del discurso. También debe reflejarse la ejecución del acto de comunicación, como iniciar una conversación, ceder los turnos de palabra y mantener la conversación (*op. cit.*, 50). El profesor debe intentar incorporar la práctica de estas micro-destrezas en el desarrollo de la destreza de la expresión oral.

La lengua oral implica una serie de elementos discursivos que se distinguen de la lengua escrita porque incluye marcadores de espacio y tiempo, que tienen como punto de

referencia el momento del habla en el que se establece el contexto del intercambio comunicativo. Además, hay una limitación de tiempo en la interacción oral. El hablante tiene que pensar lo que quiere decir, decirlo, comprobar que se ha dicho bien y que se ha entendido en un corto espacio de tiempo. Una actividad importante que se debe hacer en la clase es la de suscitar en el alumno la conciencia de que se trata de un proceso normal de producción oral, en el que se usan los mismos recursos que cuando se habla en la lengua materna (*op. cit.*, p.53).

El lenguaje oral tiene dos funciones básicas: la transaccional, que se refiere a la transmisión de la información, y la interaccional que se centra en la interacción. Una conversación cara a cara o por teléfono llevada a cabo por dos hablantes puede representar un ejemplo de la práctica oral de carácter interaccional, cuyo objetivo principal es mantener la relación social y producir un intercambio de información (*op. cit.*, p.53-54).

Desgraciadamente, con frecuencia se practica la expresión oral a través de actividades de exposición de temas, discursos, conferencias y presentaciones. Pero la práctica oral no se puede confundir con la simple presentación en clase de una exposición preparada de antemano, de la que el hablante hace un tipo de discurso más cercano al escrito por la falta de interacción. Lo ideal es que la expresión oral sea lo más parecidamente posible a la de los hablantes nativos en su vida cotidiana.

Por lo tanto, en la interacción oral lo que importa es el significado y los contenidos, no se debe enfocar en la forma ni en el estilo. Por eso, las actividades deben ser significativas y reflejar la realidad e intereses de los alumnos. Asimismo, deben ser abiertas a muchas interpretaciones y propiciar un feedback significativo (*op. cit.*, p.62).

Al igual que en las otras destrezas, existe una secuencia de actividades en la práctica de la expresión oral, que tiene como norte hacer que la experiencia sea más eficaz y que incluye tres fases: preactividad, actividad y postactividad.

La fase de preactividad es muy importante, pues es donde se presentan los objetivos, el producto esperado al final y se explica la organización de los pasos de la actividad. Esta fase da la oportunidad de que se suscite un motivo para participar, establecer los criterios para que la expresión sea satisfactoria y ofrecer un modelo antes de realizar la tarea final.

Durante la actividad, el rol del profesor es observar cómo los alumnos realizan la tarea, ofrecerles ayuda en sus dificultades y corregir algunos errores de contenido pero nunca de forma.

Finalmente, una parte importante en el proceso de la expresión oral es la postactividad, porque le ofrece al profesor una manera de evaluar la comprensión y el progreso de los alumnos. De la misma manera, puede dar pie a otras actividades o ayudar al desarrollo de otras destrezas (*op. cit.*, p.53-63).

Durante la realización de actividades de expresión oral es importante que se les conceda a los alumnos el tiempo adecuado para organizar el discurso y buscar el léxico necesario para estar preparados. Esta preparación puede facilitar la correcta realización de la actividad. Otra técnica para garantizar el buen logro de la actividad es otorgar a los alumnos la responsabilidad de evaluar o resumir lo que otros hacen o dicen, lo que también les ofrece una manera de ampliar y profundizar en el tema presentado. Asimismo, se les concede a los aprendientes la oportunidad de practicar más la destreza de expresión oral y de incorporar la destreza de la comprensión auditiva.

## ***SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA EXPRESIÓN ORAL***

- Encuestas: ejercicios de completar información.
- Diálogos dirigidos: actividades que siguen unas pautas que no permiten cambiar o introducir nuevos temas.
- Diálogos abiertos: actividades que son abiertas en la conversación.
- Juegos de roles: los alumnos hacen papeles de personajes y hablan con los otros alumnos, actuando como tales personajes.
- Entrevistas: pueden hacerlas en clase o fuera y basarlas en temas de interés.
- Discusiones o debates: actividades libres para expresar y justificar opiniones.
- Uso de fotografía y dibujos: actividades para fomentar la conversación
- Juegos de descubrimiento: textos: las parejas trabajan con textos, donde cada miembro tiene parte de la información y cada uno tiene que encontrar la información que le falta para completar la situación.
- Dibujos: las parejas trabajan con dibujos; cada miembro tiene dibujos diferentes y sin enseñárselos a su compañero, tiene que descubrir las diferencias.
- Minicharlas: los alumnos usan minicharlas preparadas en casa sobre temas elegidos para preguntar y provocar una discusión.
- Solución de problemas: presenta una historia a la que le falta el final y los alumnos tienen que encontrar una solución; al final la clase se pone de acuerdo y justificar su postura.

Los ejercicios de expresión oral deben estar dirigidos siempre que sea posible a la expresión libre y ofrecer información que sirva como estímulo y fuente de ideas (*op. cit*, p.65-68). El profesor debe organizar las actividades en una serie, partiendo de lo más fácil a lo más difícil, siempre ligadas a la práctica gramatical, al aprendizaje de vocabulario y al entrenamiento en la pronunciación siguiendo el enfoque comunicativo (Vázquez, 2000: 66).

## 2.3. OBJETIVOS DE UN PROGRAMA DE LECTURA:

### **POR QUÉ**

El argumento principal para utilizar textos literarios es su habilidad para representar la voz particular de un escritor, perteneciente a muchas voces de una comunidad. La prosa es atractiva para los alumnos, porque recoge las emociones y los intereses de la población de una comunidad (Kramsch, 1993: 30-31). La literatura ofrece una variedad de materiales, a partir de los cuales dice algo fundamental sobre los asuntos humanos. La obra literaria trasciende el tiempo y la cultura para hablar directamente al lector que está en otro país o en otra época de la historia. El uso de textos aumenta la perspectiva del país, cuya lengua se está estudiando. Del mismo modo, la incorporación de la literatura en un programa de lenguas extranjeras promueve el enriquecimiento de las competencias lingüísticas, al poner el lenguaje en un contexto rico y significativo. El alumno se acostumbra a la formación y a la función de la variedad de las estructuras de la lengua. Además, sirve como recurso para la práctica de la expresión oral (Collie, 1987: 3-4).

### **QUÉ**

Qué literatura se utiliza en el aula depende del grupo particular, de sus necesidades, sus intereses y su nivel de competencia lingüística. Hay que elegir obras de lectura que sean relevantes para las experiencias, las emociones y los sueños de los alumnos. Se debe trabajar con un texto que sea un poco más elevado que el nivel del alumno, pues al convertirse en un reto, fomenta el desarrollo de la comprensión lectora (*op. cit.*, p.6).

### **CÓMO**

Para que tenga lugar una conexión personal con el texto, el profesor tiene que proporcionar al alumno preguntas abiertas y realizar actividades comunicativas. Dichas

actividades deben estar centradas en los alumnos, porque así se ayuda a mantener el interés y la participación.

De igual forma, el profesor debe ofrecer una variedad de actividades para enfocar al estudiante en las debilidades que puedan tener en algunas destrezas o competencias. A continuación debe explorar la dimensión emocional del texto, dado que es un aspecto integral de la literatura que con frecuencia no existe en los libros tradicionales de un programa de LE. Además, debe usar el recurso de los conocimientos previos y las experiencias del grupo para relacionar los temas del texto.

Con esta idea, es importante que se agrupe a los alumnos en parejas o en grupos para realizar las tareas de actividades lectoras. Trabajar con compañeros aumenta la confianza del estudiante y le ayuda en las posibles dificultades que comporte la lección. Muchas veces un miembro del grupo puede ayudar con una palabra desconocida o un vacío de información crucial, haciendo de la realización de la tarea un trabajo compartido. Con la ayuda del grupo, el individuo tiene más libertades para explorar sus propias reacciones e interpretaciones del texto.

Por último, hay que ofrecer a los estudiantes el mayor número de oportunidades posibles de usar la lengua meta cuando entren en el universo del texto. En tal sentido, los alumnos deben justificar en la lengua meta sus interpretaciones de la obra e intentar ponerse en la situación meta. El propósito es enseñar la literatura aprovechando los beneficios de actividades comunicativas para mejorar el uso de la lengua dentro de este contexto literario (*op. cit.*, p. 8-10).

## **EL PAPEL DEL TEXTO**

El texto informa, documenta y entretiene. Aporta información y contenidos, a partir de los cuales se estimula la capacidad de reconocer, inferir, construir e interpretar significados. La lectura hace que el alumno participe activamente en la construcción de conocimientos y dominios lingüísticos (Mendoza Fillola :2002 “Presentación” en *Aulas de verano*, p.12). Desde la perspectiva didáctica, funciona como un recurso básico y globalizador, que es eficaz para el autoaprendizaje y la autoevaluación. También sirve como una fuente de temas relevantes para la práctica de las cuatro destrezas. Las actividades centradas en la lectura de textos tienen una implicación personal y permiten acceder a la información plurilingüe en un contexto literario-cultural (Mendoza Fillola, 2002: “Notas introductorias sobre la lectura y la formación lectora” en *Aulas de verano*, p.26)

## **EL PAPEL DEL LECTOR**

El alumno es el protagonista principal de los procesos de aprendizaje. Tiene que asumir un papel activo, tomar la iniciativa de participar e implicarse en la toma de decisiones. Esto lo lleva a hacer propuestas en el desarrollo del curso y a expresar sus ideas y opiniones en clase. Tiene que estar abierto a las ideas de los demás, prestar atención y, por consiguiente, hacer sugerencias sobre la sección del cuento o lectura que esté trabajando y reaccionar con sus experiencias y sentimientos personales antes los temas tratados. Además, debe participar de forma activa y trabajar en parejas o en grupos. Es crucial que exprese sus problemas en la lengua meta a pesar de las dificultades que pueda tener. De esta manera, los alumnos de la clase deben estar disponibles a ayudarse y corregirse mutuamente (Giovannini, Martín Peris y otros, 1996a: .49, 114).

## **EL PAPEL DEL PROFESOR**

El profesor representa muchos roles en el aula. Según el diseño curricular del Instituto Cervantes, los papeles principales del profesor son los de director, organizador, guía, fuente de información, evaluador e investigador. Como director, establece las condiciones ideales para el aprendizaje. Como organizador, tiene que planificar el desarrollo de la clase y elaborar las actividades. Como guía, tiene que dirigir la clase y resolver problemas. Como fuente de información, aporta la información necesaria para las actividades. En su rol de evaluador, tiene que analizar el progreso de los alumnos y reflexionar sobre su propia actuación y, en su carácter de investigador, tiene que indagar sobre las necesidades de los alumnos y analizar la dinámica del grupo. Además de representar estos papeles, tiene que crear un ambiente de comunicación centrado en el proceso de aprendizaje y combinar el aprendizaje lingüístico con estas implicaciones comunicativas. Asimismo, ha de fomentar la cooperación entre los alumnos, a la par de promover la autonomía individual.

En las actividades de lectura, el profesor tiene que presentar temas que despierten el interés de los estudiantes y ofrecer opciones de obras de literatura para que éstos puedan participar en el desarrollo de su aprendizaje. Y siempre tiene que estar disponible para ayudarles a expresar sus ideas y a debatir sobre las opiniones diferentes(*op. cit.*, p.56).

### **2.4. ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN ESCRITA**

Hay técnicas que el profesor puede enseñar a sus aprendientes para mejorar la destreza de la comprensión escrita, lo que repercute también en el fortalecimiento de las destrezas de la expresión escrita y oral. Estas técnicas ayudan a los alumnos a concentrarse en el objetivo de la tarea de cada lectura y a emplear el método más eficaz para realizarla ([www.eslgold.com](http://www.eslgold.com)):

- A. El método de tres pasos:
  - el avance
  - la lectura
  - el repaso
  
- B. Skimming:
  - leer deprisa, pasando la vista sobre la página
  
- C. El esquema:
  - subrayar
  - apuntar
  
- D. Identificar la idea principal
  
- E. Leer las preguntas antes de dar inicio a la lectura del texto
  
- F. Preguntas para predecir
  
- G. Preguntas para el autor:
  - ¿Cuál era el propósito de escribir esta obra?
  - ¿Por qué ha puesto esta información aquí?
  - ¿Qué implica el autor?
  - ¿Qué no nos cuenta el autor?
  - ¿Cuál es el tono del autor?

En conclusión, hemos definido en este capítulo las destrezas de la comprensión escrita y de la expresión oral, además de dar unas sugerencias para la presentación de actividades didácticas en el desarrollo de dichas destrezas. De igual forma, en este capítulo se han presentado los objetivos de un programa de lectura para la enseñanza de una lengua extranjera. En el siguiente capítulo se intentará mostrar la conexión entre el uso de la literatura para la enseñanza de la cultura y la importancia de utilizar textos auténticos en el aula.



## CAPÍTULO III

### EL VÍNCULO ENTRE LA CULTURA Y LA LECTURA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

3.1. La lectura es una actividad cultural - leer es un arte que depende del talento, de la experiencia y de la cultura del individuo-. En el contexto de las necesidades de comunicación, la formación del receptor se muestra como clave para la integración en el marco de las relaciones sociales y culturales. Pero no sólo es necesario conocer la lengua sino dominar las habilidades y los recursos de todo tipo de interacción. Entre todas las habilidades, destaca la lectura, porque muchas de las relaciones del entorno social se apoyan en la comprensión de los mensajes con los que los miembros de los grupos sociales y culturales buscan el intercambio de ideas, de opiniones y de valoraciones (Mendoza Fillola, 2002: “Notas introductorias sobre la lectura y la información lectora” en *La seducción de la lectura en edades tempranas*, p.22). La lectura resulta ser el medio por el que se adquieren muchos de los conocimientos de la formación personal y del individuo como agente social (*op. cit.*, p.23). En lo que concierne al texto literario, ciertamente fomenta el aprendizaje a través de la interrelación de saberes, de conocimientos, de vivencias culturales y de la integración en los distintos bloques de saberes que componen la competencia lingüística y literaria (Mendoza Fillola, 2002: “La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras” en *Lenguas para abrir caminos*, p.117).

Lazar (1993) opina que la literatura proporciona maravillosos materiales para conseguir de los alumnos intensas respuestas emocionales, además de ser una manera provechosa de involucrar integralmente al alumno como persona. El uso de la literatura en el aula le da al alumno una excelente oportunidad de expresar sus opiniones, reacciones y sentimientos (*op. cit.*, 144).

La imaginación cultural ha sido creada durante siglos por los textos literarios y el uso de la literatura realista sirve de espejo de la sociedad de un país (Byram,1989:99). Una vez leído un relato, un poema, un texto argumentativo, etc., el lector ya no es el mismo sujeto que era antes, porque el texto intenta modificar una conducta del mundo del destinatario (Sánchez Corral, 2002: “Tipología textual y lectura comprensiva” en *La seducción de la lectura en edades tempranas*, p.39). La palabra escrita fomenta la reflexión. Se puede distinguir entre la voz convencional de la comunidad extranjera y la voz particular del autor. A través de la literatura el alumno tiene acceso a otro mundo de actitudes y valores, y a otra referencia histórica: la gente de la comunidad extranjera. Por lo tanto, la literatura y la cultura no se pueden separar (Kramsch,1993:176).

Efectivamente, la literatura da muestras reales de un rango de estilos, registros y tipos de textos. Con su uso en el aula el alumno tiene la oportunidad de realizar prácticas de interacción. Dado que cada texto da lugar a múltiples interpretaciones, es raro que dos personas tengan la misma reacción u opinión de un texto, lo que provoca discusiones a partir de respuestas personales basadas en las experiencias y las percepciones propias de los alumnos (Duff, 1990:6).

Aunque el mundo de una novela, una obra de teatro o un cuento sea creado, ofrece un contexto vivo donde residen personajes de muchas clases sociales. El lector puede descubrir los pensamientos, sentimientos y costumbres de estos personajes, además de lo que creen, compran, disfrutan, su forma de hablar y todo lo que refleja la realidad del mundo de los miembros de esta sociedad particular. La ficción muestra los códigos y los patrones de interacción social de un país. No sólo afecta la mente sino también toca el corazón del alumno, porque se trata de material con emoción y color que puede tener relevancia en su vida (Collie,1987: 4).

Sin embargo, algunos opinan que los materiales literarios no son útiles para actividades cotidianas de formación lingüístico-comunicativa, porque se considera que el uso de la lengua en las obras es una producción peculiar y particular. En realidad, no es un tipo de material extraño en el contexto social y cultural del aula de LE ni de la formación lingüística (Mendoza Fillola, 2002: “La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras” en *Lenguas para abrir caminos*, p.116). Los textos contienen diferentes exponentes de uso que enriquecen la competencia comunicativa en la experiencia de aprendizaje de LE, que al ser explotados en el aula, pueden ser altamente rentables y enriquecedores (*op. cit.*, 149). Aportan un amplio, variado y enriquecedor *input* lingüístico y cultural. Son soporte y reflejo de los usos lingüísticos en las funciones básicas de comunicación (*op. cit.*,116).

El texto literario, en general, aporta datos culturales, pragmáticos y socioculturales, y permite al alumno observar, inferir y sistematizar los referentes normativos (Mendoza Fillola, 2002: “La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras” en *Lenguas para abrir caminos*, p.141). Las actividades realizadas en la interacción lectora implican una participación personal y activa en la construcción del significado, también conducen al reconocimiento de los usos lingüístico-pragmáticos y culturales que corresponden al contexto (*op. cit.*, 143).

Según Collie y Slater (1987), la literatura es un valioso material complementario y al leer textos literarios, los alumnos tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos. Así pues, al participar de esta experiencia, el estudiante se familiariza más con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y convenciones de la lengua escrita. Además, la literatura le ofrece una gran cantidad de información cultural (Collie, 1987:4).

Un programa de lectura aproxima al alumno al conocimiento de autores de la lengua que aprende. Mediante la actividad lectora, se activa información específica sobre la civilización, la cultura, los convencionalismos sociales, las ideologías, las situaciones, etc., implícitas en los textos (Mendoza Fillola, 2002: “La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras” en *Lenguas para abrir caminos*, p.150). También puede ser un recurso motivador y estimulante para la comprensión de una variedad discursiva, así como de la diversidad socio-cultural (*op. cit.*, 142).

Así pues, el empleo didáctico de materiales literarios explota la interacción entre el texto y su lector y pone de manifiesto que leer es una experiencia lingüística, estética, pragmática y cultural, en la que toda la personalidad del alumno interactúa con el texto (*op. cit.*, 144).

### 3.2. LA IMPORTANCIA DE USAR TEXTOS AUTÉNTICOS EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Rogers y Medley (1988) definen los materiales auténticos como muestras lingüísticas, que son apropiadas en el contexto cultural y situacional de la lengua utilizada por hablantes nativos (Omaggio Haley, 1993:175). Los contextos para practicar la lengua deben provenir, siempre que sea posible, de estas fuentes culturalmente auténticas (Omaggio Haley,1993: 82). La literatura es material auténtico y su objetivo no está vinculado a un propósito específico en la enseñanza de la lengua. Es creada para el hablante nativo (Collie,1987: 4). Little y Singleton (1988:21) creen que un texto auténtico es un texto que fue creado para cumplir un propósito social en la comunidad donde fue producido. Los textos requieren que los lectores adopten estrategias de comprensión lectora, al igual que lo hacen los hablantes nativos. En la comunicación, los textos auténticos exigen que los participantes respondan con comportamientos que sean aceptables socialmente para el escenario, el estado de los interlocutores, el propósito, el

género, los instrumentos del intercambio y las normas de interacción por las que se rigen los hablantes nativos (Krasnch, 1993:177-178).

Sin embargo, en muchos libros didácticos destinados a la enseñanza de una lengua extranjera las muestras de literatura son simplificadas. Los textos simplificados reducen la redundancia natural y la comprensión puede resultar incluso más difícil (Omaggio Haley, 1993:198). Leer el texto en su forma original le permite al alumno usar señales no lingüísticas para interpretar los significados (Grellet, 1981). El objetivo principal de usar textos auténticos no debe ser sólo entretener y desafiar la habilidad individual del alumno para aprender la lengua, sino también desafiar su estilo intelectual (Krasnch, 1993:189). Si el texto es modificado o no, es siempre importante elegir el *input* apropiado en forma y contexto para el nivel de competencia del alumno. Del mismo modo, la tarea en relación con el texto debe ser adecuada al nivel del alumno (Omaggio Haley, 1993: 82). El profesor debe empezar a incorporar materiales auténticos desde los primeros estadios de aprendizaje de la lengua, procurando que tengan relación con las experiencias de los alumnos y que no sean demasiado largos (Omaggio Haley, 1993:175).

### 3.3. TIPOLOGÍA DE TEXTOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Grellet (1981:168) identifica algunos de los tipos de textos del discurso escrito que un alumno puede encontrar en la lengua meta:

1. Los textos literarios: novelas, cuentos, obras de teatro, poemas, ensayos, etc.
2. Los textos especializados o técnicos: reportajes, libros de textos datos estadísticos, diagramas, etc.
3. La literatura periodística: artículos de periódico y revistas, editoriales, titulares, anuncios publicitarios, reportajes del tiempo, lista de televisión.
4. Textos informativos: diccionarios, guías, libros de expresiones, guías telefónicas, horarios, mapas, signos, listas de precios, etc.
5. Realía: billetes, cartas, recetas, publicidad, etc.

Dado que hay una variedad de tipos de textos para la comprensión escrita, hay que pensar en el propósito y el objetivo de la elección de cada texto. Grellet (1981) piensa que entender un texto es extraer la información requerida de una manera eficaz. Dependiendo de qué información se busque, se usarán diferentes técnicas, por ejemplo: buscar la idea principal, encontrar detalles, etc., con el fin de cumplir una tarea específica (Omaggio Haley, 1993:168).

### 3.4. EL CUENTO

Puesto que nuestro diseño didáctico se basa en el cuento, a continuación presentamos algunas ventajas de usar este tipo de texto en la enseñanza de la cultura.

En primer lugar, un libro entero puede resultar muy duro y demasiado difícil para los alumnos de una lengua extranjera. Por el contrario, un cuento normalmente sólo consiste en algunas páginas, resultando más fácil de manejar dentro de unas sesiones de clase y menos atemorizador. Se puede leer un cuento entero en una clase o dos, o asignar unas secciones como tarea para la casa, lo que les da a los alumnos la oportunidad de releer el cuento fácilmente para llegar a una comprensión más profunda. Por otra parte, las actividades centradas en la lectura de cuentos pueden ser motivadoras y significativas porque se pueden completar varias obras y el alumno siente que ha logrado leer todo el texto, lo que puede estimular en él un interés hacia la literatura y mejorar sus competencias.

Esta idea también se puede aplicar en el contexto de cursos cortos que duran unas semanas o un número determinado de sesiones de clase. El profesor puede presentar unos cuentos en este tiempo y trabajar con ellos sin ningún problema para completarlos, por lo que esta forma de lectura permite una comprensión global.

Finalmente, el uso de cuentos permite ofrecer mucha más variedad de textos de diferentes autores y estilos a lo largo de un curso. De esta manera, se puede evitar la monotonía en clase, mientras se ofrece una variedad de cuentos para satisfacer los intereses y gustos de los alumnos (Collie, 1987: 11-12).

### 3.5. LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS EN LOS QUE SE BASA LA UNIDAD DIDÁCTICA

En la unidad didáctica que se presentará con este trabajo se combinarán los principios del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas. Puesto que el material principal en la enseñanza de ELE de nuestra clase es la literatura, y específicamente el cuento, hace posible la utilización de ambos enfoques para optimizar el aprendizaje del alumno.

El enfoque comunicativo ofrece oportunidades de práctica oral de preguntas y respuestas con el propósito, sobre todo, de propiciar en el alumno un dominio fluido del sistema lingüístico con fines comunicativos (Littlewood, 1981:82). El alumno propone desarrollar las destrezas comunicativas en las que se concibe como protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje. En este caso, los textos ofrecen muestras de lengua que ejemplifican contenidos funcionales. Lo esencial es la interacción o transacción de información en tareas, cuyo norte es la resolución de problemas. Este enfoque fomenta una comunicación auténtica, al igual que la fluidez. Así pues, los objetivos destacados en la programación de la unidad se conforman a partir de los principios de este enfoque.

En cambio, el enfoque por tareas se centra en la forma de organizar, secuenciar y realizar las actividades en clase. Cada tarea representa una unidad de organización del aprendizaje. En cuanto a los textos, posibilitan la realización de tareas, porque sirven como punto de partida de éstas. La interacción también es la base del aprendizaje de este enfoque (Vázquez, 2000:14). El programa basado en tareas forma una secuencia con

arreglo a su dificultad, que viene determinada por diversos factores, tales como la experiencia previa del alumno, la complejidad de la tarea, el lenguaje requerido para realizarla y el grado de apoyo (Richards, 1998:220). Las tareas activan tanto el procesamiento del *input* como del *output* necesarios para la adquisición de la lengua, y la ejecución de tareas es motivadora para el aprendizaje (*op cit.*, 224). Las tareas representan algo más que la mera práctica de un componente lingüístico, representan la elaboración de un producto, para lo cual es necesario usar la lengua estudiada (Giovanni, Martín Peris y otros, 1996a:97).

Para finalizar, puesto que el enfoque por tareas se ubica dentro del marco conceptual del enfoque comunicativo, parece lógico que muchos de los conceptos y principios de ambos enfoques sean parecidos. De esta manera, los dos resultan ideales para un programa de lectura que persiga unos objetivos como los esbozados para este trabajo. En este sentido, en el desarrollo de la unidad se percibirá el uso del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas desde esta doble óptica.

En suma, los capítulos anteriores han profundizado en la importancia del componente sociocultural. En este capítulo se ha intentado mostrar que la literatura tiene un enlace natural con la enseñanza de la cultura. Asimismo, se ha procurado mostrar que el uso de textos auténticos tiene una gran importancia en la enseñanza de la lengua, como forma de ofrecer a los alumnos un reflejo auténtico del mundo de la comunidad extranjera estudiada, con sus valores, sus creencias y su vida cotidiana. Y por último, se ha enfocado en el cuento como el tipo de texto a utilizar en la unidad didáctica de este trabajo. A continuación, nos concentraremos en el documento *Marco común de la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos y en el estado de California* (2003) y en los objetivos que persigue la enseñanza de la lengua extranjera en relación al grupo meta al que irá orientada la unidad didáctica del presente proyecto de investigación.



## CAPÍTULO IV

### LA ENSEÑANZA DE ELE EN LOS ESTADOS UNIDOS

#### 4.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LOS ESTADOS UNIDOS

El sistema educativo de los Estados Unidos ha perseguido objetivos diferentes desde la Primera Guerra Mundial. A diferencia de otros países, donde la educación es vista como una herramienta para desarrollar los conocimientos globales del individuo, las escuelas estadounidenses se dedican a preparar a los alumnos para las tareas de la vida, educar a los ciudadanos sobre las responsabilidades de la comunidad y así aumentar el empleo. La educación pública, y en concreto los estudios de lenguas extranjeras, están basados en la democracia y son un indicador del progreso (Kramsch, 1993: 187).

El 90% de los alumnos estadounidenses, de una edad aproximada de 16 años, asisten a las escuelas primarias y secundarias públicas gratuitas. La ciudad, el estado y en parte el gobierno federal suministran fondos para las escuelas públicas. La educación empieza con la escuela primaria, que incluye el “kindergarten”, el año anterior al primer año de estudios, hasta el sexto grado. Después, el niño asiste al “junior high school”, una escuela preparatoria para la escuela secundaria o “high school”. El “junior high” dura tres años hasta que el alumno tiene aproximadamente trece años. La escuela secundaria dura cuatro años, en los que el estudiante toma clases de educación general, que incluye asignaturas como inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales, programación y educación física, además de cursos electivos que el alumno elige según sus intereses. Hay escuelas secundarias públicas y

privadas. En el caso de las escuelas privadas, las familias pagan una inscripción mensual por cada hijo. Cuatro de cada cinco escuelas privadas son religiosas, y parte del currículum que aplican incluye clases de religión, a diferencia de las escuelas públicas, donde no se permite la

enseñanza de religión. Además de la educación tradicional, existe un pequeño número de padres que educa a sus hijos en casa, lo que se denomina “home schooling”(USIA - Portrait of the USA, 2004). Todos los estados requieren por ley que todos los niños asistan a la escuela hasta la edad de 16 años. Alrededor del 60% de los alumnos de la escuela secundaria continúa los estudios en la universidad (U.S. Educational System, p.1-2\*).

En cuanto a la educación universitaria, hay una variedad de opciones. El programa de instrucción dura cuatro años, durante los cuales el alumno toma clases de su especialidad, clases de educación general y cursos electivos. En la actualidad se ofrecen más de mil especialidades en las universidades. Al completar los cursos requeridos, el alumno recibe un título de su especialidad. Cada estado tiene sus propias universidades públicas y privadas. A diferencia de la escuela secundaria, hay un coste para la educación universitaria. Así pues, además de las universidades, hay escuelas denominadas “junior college o community college”, en las que se ofrecen clases a un precio más bajo para permitir al estudiante completar los requisitos de su educación general antes de asistir a la universidad. Hoy en día, la educación secundaria no basta para competir en el mercado laboral. Más del 60% de los trabajos del país requieren conocimientos y técnicas más avanzados, por eso es aconsejable continuar los estudios en la universidad y obtener un título (USIA - Portrait of the USA, p.1-2\*).

\* Se desconoce el año de publicación de este documento

## 4.2. EL MARCO COMÚN DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS ESTADOS UNIDOS Y EN EL ESTADO DE CALIFORNIA

*“La lengua y la comunicación representan el centro de la experiencia humana. Los Estados Unidos tienen que educar a los alumnos para que estén preparados para comunicarse lingüística y culturalmente en una sociedad plurilingüe tanto en el espacio nacional como en el extranjero. Es una visión de futuro, en la que TODOS los alumnos desarrollarán y mantendrán una competencia en inglés y al menos en una lengua extranjera, bien sea moderna o clásica. Los niños que provienen del extranjero que asisten a las escuelas norteamericanas deben tener también la oportunidad de desarrollar y profundizar las competencias en su lengua materna”.*<sup>1</sup>

Esta declaración sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos refleja las metas y los objetivos para el futuro de los alumnos que son los líderes potenciales del país. En 1993, cuatro organizaciones de idiomas nacionales, The American Council on the Teaching of Foreign Languages, The American Association of Teachers of French, The American Association of Teachers of German, and The Association of Teachers of Spanish and Portuguese, desarrollaron las normas federales para la educación de lenguas extranjeras, desde el primer grado de la escuela primaria hasta el último año de la escuela secundaria. Una de las

---

<sup>1</sup>Declaración de filosofía - Statement of Philosophy. Standards for Foreign Language Learning - (Documento de internet disponible en <http://actfl.org/i4a/pages/index.>) (*la traducción es nuestra*)

**Versión original:** “Language and communication are at the heart of the human experience. The United States must educate students who are linguistically and culturally equipped to communicate successfully in a pluralistic American society and abroad. This imperative envisions a future in which ALL students will develop and maintain proficiency in English and at least other language, modern or classical. Children who come to school from non-English backgrounds should also have opportunities to develop further proficiencies in their first language”.

tareas principales era definir el marco común de los contenidos y objetivos en la enseñanza de LE, es decir, precisar lo que el alumno debe saber y debe saber hacer en la lengua extranjera. Con este documento los educadores, los empresarios, el gobierno y los miembros de las comunidades llegaron a un acuerdo en cuanto a los objetivos y el papel que ocupa la instrucción de los profesores dentro del sistema educativo de los Estados Unidos. La meta que se perseguía al crear dichas normas era que sirviesen de guía en la planificación académica local y estatal, así como de soporte al alumno a lo largo de sus estudios, que empiezan en la escuela primera, siguen en la escuela secundaria y se extienden más allá, con el fin de desarrollar un aprendizaje a lo largo de la vida.

Los objetivos y el propósito que persiguen los estadounidenses al estudiar un idioma varían. Algunos quieren aprender un idioma para hacer carrera en el mercado internacional o para acceder a un cargo gubernamental, mientras que otros lo hacen por un reto intelectual o por el deseo de conocer gente de otra cultura; en el caso de los adolescentes, es fundamentalmente por cumplir el requisito de dos años de estudios de lenguas extranjeras para graduarse en la escuela secundaria (*National Standards for Foreign Language Learning*, 2001: 2-3).

El National Foreign Language Standards destaca cinco áreas, que engloban los fundamentos sobre los que descansan los objetivos y metas que han establecido para la enseñanza de lenguas extranjeras: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades (*op. cit.*, 3-4):

- **La Comunicación** es la finalidad de estudiar una lengua extranjera, en lo que puede ser comunicación cara a cara, escrita o leída.

**Objetivos:** La comunicación en lenguas que no sean el inglés

- 1.1. Que los alumnos sean capaces de participar en conversaciones, dar y obtener información, expresar emociones y opiniones.
- 1.2. Que los alumnos sean capaces de comprender e interpretar la lengua hablada y escrita sobre una variedad de temas.

1.3. Que los alumnos sean capaces de presentar información, conceptos e ideas a interlocutores sobre una variedad de temas.

- **Las culturas** deben ser estudiadas para que los alumnos accedan a un conocimiento y a una comprensión de otros idiomas. El alumno no puede dominar la lengua meta hasta no dominar sus contextos culturales.

**Objetivos:** Adquirir conocimientos y comprensión de otras culturas

2.1. Que los alumnos sean capaces de mostrar una comprensión de la relación entre las prácticas y perspectivas de la cultura estudiada.

2.2. Que los alumnos sean capaces de mostrar una comprensión de la relación entre los productos y las perspectivas de la cultura estudiada.

- **Las comparaciones** y contrastes con respecto a la lengua estudiada ayudan a desarrollar la aceptación y comprensión de la lengua y su concepto de cultura, y dan la oportunidad de ver el mundo desde otras perspectivas. En tal proceso los alumnos desarrollan una comprensión de su propia lengua y cultura.

**Objetivos:** Desarrollar una comprensión de la naturaleza del lenguaje y de la cultura

3.1. Que los alumnos sean capaces de mostrar una comprensión de la naturaleza del lenguaje, comparando la lengua nativa con la lengua meta.

3.2. Que los alumnos sean capaces de mostrar una comprensión del concepto de cultura, comparando la lengua nativa con la lengua meta.

- **Las conexiones** que se establecen al estudiar idiomas exponen al estudiante a otros campos de conocimientos, que no están disponibles para el hablante monolingüe.

**Objetivos:** Conectar con otras disciplinas y adquirir información

4.1. Que los alumnos sean capaces de fomentar y ampliar sus conocimientos sobre otras disciplinas a través del estudio de la lengua extranjera.

4.2. Que los alumnos sean capaces de adquirir información y reconocer puntos de vista diferentes en otras personas, a partir del estudio de la lengua extranjera y de su cultura.

- **Las comunidades** multiculturales de EE.UU. y del mundo exigen competencias comunicativas.

**Objetivos:** Participar en comunidades multilingües en EE.UU. y en el extranjero

5.1. Que los alumnos sean capaces de usar la lengua meta en clase y más allá del ámbito escolar.

- 5.2. Que los alumnos sean capaces de dar muestras de estar formándose para la vida y de usar la lengua para agrado y enriquecimiento personal.

Todos estos componentes capacitan al estudiante para participar en las comunidades multilingües y multiculturales de los Estados Unidos y del mundo en una variedad de contextos.

Dentro de este marco común nacional, cada estado tiene sus propios objetivos. Dado que el estado de California ocupa un lugar muy importante en la economía global<sup>2</sup>, es importante que los alumnos del estado estudien y sean competentes en por lo menos una lengua durante su educación secundaria, para que puedan ser capaces de competir en el mercado laboral nacional y tender un puente que les permita trascender las barreras lingüísticas y culturales. California cuenta con un gran número de hablantes, cuya lengua materna no es el inglés, de hecho, hay más de 300 lenguas habladas en las escuelas de California y los alumnos que estudian lenguas extranjeras perciben la interconexión que se establece entre la gente, a pesar de no compartir una misma lengua materna. Asimismo, los que aprenden lenguas extranjeras tienen un mayor grado de motivación hacia el estudio de la historia, la geografía, el arte y la música que distinguen a la comunidad de hablantes de la lengua estudiada.

---

<sup>2</sup> El estado de California constituye la cuarta economía más grande del mundo, siendo líderes en programación y desarrollo de la industria de los ordenadores. También su industria agrícola es la más importante dentro de los Estados Unidos. Además Hollywood, ubicada en el sur de California, representa otra de las entradas fuertes de esta economía.

Con el mismo propósito que animó la reforma federal en 1995, el estado de California hizo una reforma de su sistema educativo, para que los estudiantes pudieran adquirir los conocimientos y las habilidades necesarios para tener éxito en la economía global del siglo 21. Con el objeto de ayudar a California a cumplir con las exigencias internacionales, la reforma ofrece cambios que promueven la enseñanza y la adquisición de lenguas extranjeras. Se observa que los alumnos europeos y asiáticos empiezan los estudios de lenguas extranjeras a muy temprana edad, en el fondo de lo cual subyace el propósito de que cuenten con el tiempo suficiente para desarrollar competencias en las lenguas que estudien. En este sentido, uno de los objetivos de la reforma es integrar los estudios de lenguas extranjeras en la educación general, para que los alumnos puedan competir con alumnos de otros contextos internacionales. Una comunicación que entrecruce distancias y culturas es fundamental para la prosperidad económica de California con su población multicultural (*Foreign Language Frameworks for California Public Schools*, 2003:2-3).

Esta diversidad que caracteriza a los estudiantes de California ofrece oportunidades y retos significativos a la enseñanza. Existe una variedad de habilidades, intereses y niveles de competencias que los discentes deben desarrollar en inglés, además de en otras lenguas. Para el profesor, las diferencias que caracterizan a la población de alumnos, y que se manifiestan en el aula, exigen una dinámica muy compleja para poder organizar la programación e instrucción, pero sobre todo para asegurar que cada estudiante reciba la instrucción apropiada a su nivel (*op. cit.*, 32).

La reforma ofrece pautas que ayudan a enfrentar estos problemas, es decir, para guiar al profesor en su objetivo de mejorar la educación del alumno. Antes de que se produjera esta reforma del estado, el alumno de lenguas extranjeras en California era valorado por el número de años que llevaba estudiando el idioma, por el contrario, la reforma propone precisar lo que el alumno debe saber y debe saber hacer en cada etapa de

su aprendizaje. El *Marco común* consiste en cinco etapas, que se dividen en funciones, contextos y tipos de textos.(*op. cit.*, 10-14):

•

#### **Etapas I :**

**Función** - Los alumnos desarrollan la habilidad de:

- saludar y responder a los saludos
- presentarse y responder al ser presentado
- participar en conversaciones
- expresar gustos
- pedir a alguien que haga algo
- comprender determinadas ideas y detalles
- empezar a dar información

**Contexto** - Los alumnos pueden hacer uso de estas funciones:

- cuando hablan cara a cara en interacciones sociales
- cuando escuchan en interacciones sociales o cuando escuchan una cinta o un vídeo
- cuando leen textos auténticos
- cuando escriben apuntes, listas, poemas y cartas

**Tipos de textos** - Los alumnos pueden:

- usar frases cortas, palabras aprendidas y algunas expresiones hechas
- comprender determinadas ideas y detalles expresados de una manera clara cuando escuchan
- comprender textos cortos acompañados de recursos visuales cuando leen

Esta etapa se caracteriza por la habilidad para comprender y producir algunas palabras y frases simples. Se manejan algunos elementos de la vida cotidiana en situaciones muy comunes. Se es capaz de comunicar en tareas sencillas y memorizadas. Esta etapa se corresponde al nivel de principiante, por lo cual puede albergar desde alumnos en edades infantiles hasta adultos (*op. cit.*):

•

#### **Etapas II :**

**Función** - Los alumnos amplían sus habilidades para hacer uso de las funciones desarrolladas en la etapa I. También desarrollan la habilidad de :

- pedir algo
- expresar necesidades
- comprender y expresar ideas importantes y algunos detalles

- describir y comparar
- usar y comprender expresiones de emoción

**Contexto** - Los alumnos pueden hacer uso de estas funciones:

- cuando hablan cara a cara en interacciones sociales
- cuando escuchan en interacciones sociales o cuando escuchan una cinta o un vídeo
- cuando leen textos auténticos, tales como textos narrativos cortos, billetes, anuncios, folletos, etc.
- cuando escriben cartas y composiciones guiadas

**Tipo de textos** - Los alumnos pueden:

- usar y comprender expresiones aprendidas, frases cortas, preguntas y mandatos formales cuando hablan y escuchan
- crear frases simples cuando escriben
- comprender ideas importantes y determinados detalles en el contexto de textos auténticos cuando leen

Esta etapa representa una progresión de la etapa I, puesto que aumenta la adquisición del léxico, la fluidez en la comprensión escrita, la comprensión oral, la expresión escrita y la expresión oral. Se puede producir y comprender la lengua creada. Se transmite información sobre sí mismo y se utiliza correctamente las normas de cortesía. Este nivel suele corresponder al primer, segundo y tercer año de la escuela secundaria o al primer año de la universidad (op. cit.):

•

### **Etapa III :**

**Función** - Los alumnos amplían sus habilidades para hacer uso de las funciones desarrolladas en las etapas I y II. Además, desarrollan la habilidad de:

- clarificar ideas
- expresar y comprender opiniones
- narrar y comprender una narración en el presente, en el pasado y en el futuro
- identificar, decir y comprender sentimientos y emociones

**Contexto** - Los alumnos pueden emplear estas funciones:

- cuando hablan cara a cara en interacciones sociales y en interacciones simples por teléfono
- cuando escuchan en interacciones sociales o cuando escuchan una cinta o un vídeo

- cuando leen cuentos, poemas, ensayos y artículos
- cuando escriben diarios, cartas y composiciones

**Tipo de textos** - Los alumnos pueden:

- usar cadenas de frases cuando hablan
- comprender la mayor parte de la lengua hablada, cuando el mensaje es expresado de manera clara por un interlocutor acostumbrado a hablar con alumnos que practican una lengua extranjera
- crear párrafos simples cuando escriben
- adquirir conocimientos y nueva información cuando leen

Esta etapa se define como una transición entre usar material controlado y la creación libre en el empleo de la lengua. El alumno empieza a utilizar la lengua extranjera por necesidades personales e intereses propios, así como para desarrollar la autonomía. Se comunica con estructuras más complejas sobre temas actuales. Este nivel suele corresponder al tercer o cuarto año de la escuela secundaria o al cuarto semestre de la universidad (op. cit.):

•

#### **Etapa IV :**

**Función** - Los alumnos amplían sus habilidades para hacer uso de todas las funciones desarrolladas en las etapas I, II y III. Además, desarrollan la habilidad de:

- dar y comprender consejos y sugerencias
- iniciar, participar y terminar una conversación
- comparar y contrastar
- expresar y defender una opinión

**Contexto** - Los alumnos pueden emplear estas funciones:

- cuando hablan cara a cara en interacciones sociales y en interacciones simples por teléfono, en conversaciones de grupos, en debates preparados y en presentaciones
- cuando escuchan en interacciones sociales o cuando escuchan una cinta o un vídeo, incluyendo entrevistas de televisión y telediarios
- cuando leen cuentos, poemas, ensayos y artículos
- cuando escriben diarios, cartas y composiciones

**Tipo de textos** - Los alumnos pueden:

- construir un discurso simple usando una serie de párrafos coherentes cuando hablan
- comprender la mayor parte de la lengua hablada cuando escuchan
- crear una serie de párrafos cuando escriben
- adquirir conocimiento y nueva información de textos auténticos cuando leen

Durante esta etapa, los alumnos pueden aplicar la autocorrección. Los alumnos exploran temas desconocidos y experimentan con estructuras gramaticales complejas. Son capaces de producir y comprender lenguaje de forma extensa. Pueden involucrarse en temas abstractos y prácticos, sociales y profesionales. Este nivel suele corresponder al cuarto año de la escuela secundaria o ubicarse entre el quinto y el octavo semestre de la universidad (op. cit.):

•

#### **Etapa V :**

***Función*** - Los alumnos amplían sus habilidades para hacer uso de todas las funciones desarrolladas en las etapas I, II, III y IV. También, desarrollan la habilidad de:

- establecer transacciones y negociar
- mantener y elaborar opiniones
- analizar y criticar

***Contextos*** - Los alumnos pueden emplear todas estas funciones en la mayoría de contextos, incluyendo situaciones complejas

***Tipos de textos*** - Los alumnos pueden hacer estas funciones en un discurso extenso de manera adecuada

Durante esta etapa, los alumnos pueden producir y comprender la mayoría de formas y estilos de la lengua dentro del criterio del *Marco común*. Pueden involucrarse en temas relacionados con las necesidades profesionales. Pueden entender el punto de vista de los miembros de la comunidad de hablantes de la lengua meta. Suelen tener mucha motivación e interés en seguir sus estudios de la lengua meta para conseguir un empleo que requiera competencia en la segunda lengua.

La mayoría de estos individuos son alumnos de la universidad. Para el alumno, en este nivel no hay límite en el desarrollo de las competencias comunicativas (*op. cit.*, 8).

Uno de los propósitos que nos ha animado a hacer una presentación del *Marco común de enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos y el estado de California*, además de dejar en claro los objetivos generales que ha de perseguir el profesor de español como lengua extranjera, es establecer el nivel del grupo meta de la aplicación didáctica de este trabajo. Así, presentamos a continuación el grupo meta al que irá orientada nuestra unidad didáctica, una de cuyas principales características es tener un buen nivel de español que les permite manejar textos auténticos y complejos. Se trata de alumnos de nivel avanzado del último año de la escuela secundaria o alumnos del “junior college” estadounidense en un curso avanzado, es decir, en la etapa IV o V, según el *Marco común de California*.

## CAPÍTULO V

### UNA UNIDAD DIDÁCTICA CENTRADA EN LOS CUENTOS INTRODUCCIÓN AL DISEÑO DE LA PROGRAMACIÓN

Para poner en práctica todo lo que hemos visto en los capítulos anteriores, presentamos la siguiente unidad didáctica. Los textos que se trabajarán en ella presentan una rica selección de literatura española e hispana, en la que cada uno representa un país hispanohablante y cubre una amplia gama de temas culturales.

La duración de la unidad didáctica es de aproximadamente doce horas de clase, y el número de alumnos estimados es de veinte. Hemos elegido cuatro cuentos y, como se ha mencionado antes, la unidad está dirigida a un grupo de estadounidenses de la escuela secundaria, por lo que puede ser aplicada dentro de un programa de un año o de un semestre escolar. La duración de cada sesión es de una hora, siendo catorce sesiones en total las que se requieren para completar la unidad. Las competencias específicas destacadas en la unidad son las de comprensión escrita y expresión oral. Puesto que es norma de este ámbito en los Estados Unidos, hemos contemplado la aplicación de un examen final al terminar la unidad, que cubrirá todo lo estudiado a lo largo del trabajo con los cuatro cuentos, mientras que en las diferentes sesiones se realizarán tareas pequeñas previas a la tarea final.

La tarea final de la unidad consistirá en hacer una crítica sobre uno de los cuatro cuentos estudiados, con la posterior realización de un concurso, en el que la clase elegirá una crítica ganadora para cada cuento. Estos trabajos serán publicados en versión bilingüe<sup>1</sup> el periódico escolar.

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que serán los mismos estudiantes quienes se encargarán de hacer el ejercicio de traducción directa - del español al inglés - de las críticas que resultan seleccionadas en el concurso. Con dicha tarea se persigue potenciar en los alumnos el desarrollo de destrezas de traductoras que indudablemente podrían ser de gran utilidad, dado el carácter multilingüe del contexto sociocultural al que se adscriben.

## **I. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO META**

**EDAD:** Alumnos entre los 17 y los 18 años de edad que desean asistir a la universidad o adultos jóvenes en un nivel avanzado de español en el “junior college”.

**NÚMERO DE ALUMNOS:** Entre 15-20 alumnos

**CENTRO EDUCATIVO:** Escuela secundaria o “junior college”

**CONTEXTO EDUCATIVO:** Clase optativa

**EDUCACIÓN:** Alumnos del último año de la escuela secundaria, cuyas edades están comprendidas entre los 17 y los 18 años, o adultos jóvenes en las etapas avanzadas de sus estudios

**PAÍS:** Estados Unidos

**LUGAR DE RESIDENCIA:** San Francisco, California

**LENGUA MATERNA:** Inglés

**NIVEL:** Superior avanzado

**NECESIDADES E INTERESES:** En el caso de los alumnos de la escuela secundaria, la prioridad es obtener créditos de cursos electivos para graduarse u obtener créditos de cursos específicos para asistir a la universidad. En lo que concierne a los adultos del “junior college”, la necesidad principal es obtener créditos para continuar sus estudios de lengua española o bien por intereses personales relacionados con la voluntad de conocer gente y culturas diferentes.

**LÍNEA CONCEPTUAL:** El enfoque comunicativo y el enfoque por tareas

**DINÁMICA DE TRABAJO DE GRUPO:** Individualmente, por parejas, en grupos pequeños o en gran grupo, dependiendo de la tarea.

**MATERIALES:** Cuentos de varios países hispanos y materiales complementarios.

## II. CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

“Cajas de cartón”

<b>Contenidos nocio-funcionales</b>	<b>Contenidos gramaticales</b>	<b>Contenidos léxicos</b>	<b>Contenidos socioculturales</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Reaccionar ante la información nueva, haciendo referencia al conocimiento anterior</li><li>- Preguntar sobre el significado de una palabra y pedir información sobre sus diferentes usos</li><li>- Formular hipótesis</li><li>- Extraer información relevante para hacer un resumen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Usos del futuro de indicativo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los falsos cognados</li><li>- Vocabulario general: verbos, sustantivos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Datos generales sobre los hispanos en los Estados Unidos</li><li>- Las dificultades culturales de ser extranjero</li><li>- Los conocimientos generales de los inmigrantes campesinos hispanos en California</li><li>- Las dificultades económicas (la pobreza) de los inmigrantes campesinos</li></ul>

“El tiempo y el espacio”

<b>Contenidos nocio-funcionales</b>	<b>Contenidos gramaticales</b>	<b>Contenidos léxicos</b>	<b>Contenidos socioculturales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntar sobre el significado de una palabra y pedir información sobre sus diferentes usos</li> <li>- Formular hipótesis</li> <li>- Comparar y contrastar</li> <li>- Expresar y argumentar una opinión</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario general: verbos, sustantivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El concepto de tiempo en los países hispanos</li> <li>- El concepto de la puntualidad</li> <li>- El concepto de citarse con alguien</li> </ul>

“El décimo”

<b>Contenidos nocio-funcionales</b>	<b>Contenidos gramaticales</b>	<b>Contenidos léxicos</b>	<b>Contenidos socioculturales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntar sobre el significado de una palabra y pedir información sobre sus diferentes usos</li> <li>- Formular hipótesis</li> <li>- Reaccionar ante una declaración</li> <li>- Juzgar y valorar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión del pluscuamperfecto de indicativo</li> <li>- Revisión de los participios pasados irregulares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario general: verbos, sustantivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La lotería (el Gordo) en Madrid</li> <li>- La suerte y el destino</li> </ul>

“El Beso de la Patria”

<b>Contenidos nocio-funcionales</b>	<b>Contenidos gramaticales</b>	<b>Contenidos léxicos</b>	<b>Contenidos socioculturales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntar sobre el significado de una palabra y pedir información sobre sus diferentes usos</li> <li>- Expresar opiniones y gustos</li> <li>- Justificar y argumentar una opinión</li> <li>- Extraer información relevante para hacer un resumen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usos del imperfecto de indicativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario general: verbos, sustantivos, adjetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La pobreza en Cuba</li> <li>- El sistema educativo- escuelas públicas y privadas -</li> <li>.</li> <li>- Las clases sociales</li> </ul>

## II. SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

### *MÉXICO/ EE.UU.*

**CUENTO UNO:** “Cajas de cartón”, de Francisco Jiménez

**TEMA:** Los inmigrantes hispanos (mexicanos) en EE.UU.

### SESIÓN 1

#### TAREA 1

**Descripción breve:** Lluvia de ideas - Los inmigrantes hispanos -.

**Objetivo general:** Identificar y ampliar los conocimientos previos sobre los inmigrantes hispanos, y estimular a los alumnos a conocer más sobre este tema.

**Destrezas:** Expresión oral, comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- La clase trabajará para elaborar una lista a partir de los conocimientos previos que se tengan sobre los inmigrantes hispanos que viven en EE.UU., apoyándose para ello en casos concretos. Se aportarán datos relacionados con: países de origen, dedicación u oficio, motivos para haber emigrado, sentimientos que experimentaron al irse de su país, etc.

**Tiempo estimado:** 10 minutos

**Material didáctico:** - - -

#### TAREA 2

**Descripción breve:** Lectura - “Los hispanos en los Estados Unidos”-.

**Objetivo general:** Comprobar y relacionar los datos sobre los inmigrantes hispanos aportados en el ejercicio previo.

**Destrezas:** Comprensión escrita y expresión oral

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- Los alumnos leerán juntos el artículo sobre los hispanos en los Estados Unidos.
- La clase comprobará sus conocimientos previos, manifestados en la lluvia de ideas inicial, con los datos de la lectura.

**Tiempo estimado:** 15 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo, -“Los hispanos en los Estados Unidos”.

### TAREA 3

**Descripción breve:** Presentación del vocabulario nuevo - “Cajas de cartón”: primera parte-

**Objetivo general:** Deducir el significado del vocabulario nuevo presentado en el cuento previo a su lectura.

**Destrezas:** Comprensión escrita, expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Individual y gran grupo.

**Procedimiento:**

- Cada alumno sacará un papelito de una bolsa que tiene escrito una palabra del vocabulario del cuento.
- Luego, buscará su palabra en un diccionario bilingüe y preparará una descripción, una actuación o un ejemplo con la palabra en contexto.
- A continuación, presentará su palabra a la clase.
- La clase intentará adivinar el significado de las palabras en inglés.
- Puesta en común del significado de las palabras.

**Tiempo estimado:** 20 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo, - Vocabulario - “Cajas de cartón”-.

### TAREA 4

**Descripción breve:** Adivinanza sobre el contenido del cuento.

**Objetivo general:** Hacer una hipótesis sobre los posibles temas del cuento, a partir de su título

**Destrezas:** Comprensión escrita, expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- La clase leerá el título del cuento y, a partir de él, intentará adivinar el argumento de la historia.
- La clase observará con atención el dibujo que figura en el cuento, y primero, dará una descripción del contenido de la imagen; luego, hará predicciones sobre los personajes y la temática del cuento.
- Toda la clase leerá sobre el autor de la obra.

**Tiempo estimado:** 10 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

## SESIÓN 2

### TAREA 1

**Descripción breve:** Leer “El fin de la cosecha” y “La mudanza”.

**Objetivo general:** Leer sobre las dificultades de los inmigrantes campesinos hispanos en California.

**Destrezas:** comprensión escrita y expresión escrita

**Agrupamiento:** Parejas

**Procedimiento:**

- Las parejas leerán las primeras dos partes del cuento, “El fin de la cosecha” y “La mudanza”. Cada persona leerá en voz alta fragmentos del texto para practicar la pronunciación. Los dos miembros del grupo se ayudarán en la comprensión.
- Las parejas contestarán las preguntas de comprensión, desde la número 1 hasta la 16, por escrito.

**Tiempo estimado:** 40-45 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

## TAREA 2

**Descripción breve:** Corrección de las preguntas de comprensión asignadas - de la 1 a la 16 - y comprobación de la comprensión.

**Objetivo general:** Comprobar la comprensión escrita y exponer los acontecimientos del cuento.

**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- El profesor dirigirá a la clase en la corrección de las preguntas de comprensión.

**Tiempo estimado:** 15 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

**Tarea para la casa:** Leer “La llegada a Fresno” y contestar las preguntas desde la número 17 hasta la 22 - ver anexo.

## SESIÓN 3

### TAREA 1

**Descripción breve:** Repaso de la primera parte del cuento y comprobación de la comprensión escrita.

**Objetivo general:** Comprobar la comprensión escrita.

**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- El profesor dirigirá a la clase en el repaso del cuento hasta este punto.
- Los alumnos harán un ejercicio de preguntas de verdadero y falso para comprobar la comprensión.

**Tiempo estimado:** 15 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

## TAREA 2

**Descripción breve:** Presentación del vocabulario nuevo- “Cajas de cartón”: segunda parte-

**Objetivo general:** Deducir el significado del vocabulario nuevo presentado en el cuento previo a su lectura.

**Destrezas:** Expresión oral, comprensión auditiva y comprensión escrita.

**Agrupamiento:** Parejas y gran grupo

**Procedimiento:**

- Cada pareja sacará dos papelitos con dos palabras de una bolsa.
- Luego, buscará las palabras en el diccionario bilingüe.
- Posteriormente, preparará una actuación utilizando sus palabras.
- La clase adivinará el significado de las palabras en inglés.
- Puesta en común del significado de las palabras.

**Tiempo estimado:** 20 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

## TAREA 3

**Descripción breve:** Leer “Trabajando en la viña” y “La escuela”.

**Objetivo general:** Leer sobre las dificultades de los inmigrantes campesinos hispanos en California (niños trabajadores) y, en particular, para asistir a la escuela cuando no hablan la lengua del lugar.

**Destrezas:** Comprensión escrita.

**Agrupamiento:** Parejas

**Procedimiento:**

- Las parejas leerán la primera parte de “Trabajando en la viña” y “La escuela”. Cada persona leerá fragmentos del texto en voz alta para practicar la pronunciación. Los dos miembros del grupo se ayudarán en la comprensión.

**Tiempo estimado:** 25 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

**Tarea para la casa:** Contestar las preguntas de comprensión, desde la número 1 hasta la 16- ver anexo.

## SESIÓN 4

### TAREA 1

**Descripción breve:** Repaso de la primera parte del cuento, corrección de las preguntas de comprensión asignadas - de la 1 hasta la 16 - y comprobación de la comprensión.

**Objetivo general:** Comprobar la comprensión escrita.

**Destrezas:** Comprensión auditiva y expresión oral

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- El profesor dirigirá a la clase en un repaso del cuento hasta este punto y comprobará su comprensión con la corrección de las preguntas asignadas.

**Tiempo estimado:** 20 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

TAREA 2

**Descripción breve:** Ejercicio de identificación y observación del funcionamiento de los falsos amigos.

**Objetivo general:** Repasar y conocer nuevos falsos cognados.

**Destrezas:** Expresión escrita, expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Parejas

**Procedimiento:**

- Las parejas trabajarán juntas para crear frases originales, utilizando falsos cognados.
- En gran grupo, los alumnos compartirán sus frases.

**Tiempo estimado:** 25 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo - “Transformación”.

TAREA 3

**Descripción breve:** Sopa de letras.

**Objetivo general:** Practicar los falsos cognados.

**Destrezas:** Comprensión escrita.

**Agrupamiento:** Individual

**Procedimiento:**

- Los alumnos harán individualmente una sopa de letras, buscando las palabras escritas en el banco de palabras en inglés y cambiándolas al español en la sopa de letras.

**Tiempo estimado:** 15 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

**Tarea para la casa:** Leer “El señor Lema” y “La trompeta”- ver anexo.

## SESIÓN 5

TAREA 1

**Descripción breve:** Ejercicio de ordenación de los acontecimientos del cuento.

**Objetivo general:** Comprobar la comprensión escrita.

**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Gran grupo y grupos pequeños

**Procedimiento:**

- Los grupos recibirán sobres que contienen papelitos con frases sobre los acontecimientos del cuento.
- A continuación, pondrán las frases en orden, según el cuento.

**Tiempo estimado:** 10 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

### TAREA 2

**Descripción breve:** Repaso del cuento, utilizando los símbolos que figuran en él.

**Objetivo general:** Identificar los símbolos presentados en el cuento y reflexionar sobre sus significados.

**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** parejas y gran grupo

**Procedimiento:**

- Las parejas trabajarán en hacer dibujos de los símbolos representados en el cuento.
- La clase compartirá sus ideas sobre los símbolos del cuento y sus significados.
- El profesor pondrá una transparencia de tales símbolos, que servirá como una actividad de repaso.
- Cada alumno recontará a su pareja la historia, utilizando los dibujos de la transparencia (5 minutos, cada uno).

**Tiempo estimado:** 20 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

### TAREA 3

**Descripción breve:** Tarea de apoyo lingüístico: repaso de los verbos en futuro de indicativo.

**Objetivo general:** Repasar la conjugación de los verbos en futuro de indicativo.

**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Individual y gran grupo

**Procedimiento:**

- El profesor dirigirá a la clase en un repaso de la conjugación de los verbos en futuro de indicativo.
- Los alumnos harán los ejercicios de conjugación - “¡Otra vez!”-.
- La clase corregirá el ejercicio.

**Tiempo estimado:** 10 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

### TAREA 4

**Descripción breve:** Juego- “La lotería de actividades”-.

**Objetivo general:** Practicar los verbos en futuro de indicativo.

**Destrezas:** Comprensión escrita, expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Individual y en parejas

**Procedimiento:**

- Los alumnos rellenarán cuadros con actividades que van a hacer en el futuro (10 minutos).
- En parejas, cada alumno le preguntará a su compañero si ha planeado hacer una actividad específica en el futuro. Si tiene la actividad mencionada en su hoja, el alumno

tachará este cuadro. El propósito de esto es adivinar las actividades del compañero y tachar todos los cuadros, antes de que le toque el turno a éste.

**Tiempo estimado:** 20 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

**Tarea para la casa:** Preguntas para reflexionar: *Póngase usted en el lugar del personaje del maestro. ¿Qué pensamientos y sentimientos tendría con respecto a Panchito y su familia? Imagínese que usted estuviera en una escuela de un país hispano. ¿Cómo se sentiría? ¿Qué haría para comunicarse mejor en español?*

## SESIÓN 6

### TAREA 1

**Descripción breve:** Dramatización en parejas.

**Objetivo general:** Producir un pequeño guión sobre los personajes del cuento y, a partir de él, hacer una representación.

**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Parejas

**Procedimiento:**

- Las parejas crearán un pequeño guión y lo dramatizarán. Tema: *Diez años más tarde, Panchito y Roberto reflexionan sobre su pasado. ¿Qué hechos de su juventud recuerdan?*
- Las parejas harán sus dramatizaciones frente a la clase.

**Tiempo estimado:** 25 minutos

**Material didáctico:** - - -

### TAREA 2

**Descripción breve:** Tarea final del cuento: La portada del cuento.

**Objetivo general:** Profundizar en el desarrollo de los personajes y resumir las ideas principales del cuento.

**Destrezas:** Expresión escrita.

**Agrupamiento:** individual

**Procedimiento:**

- Los alumnos crearán una portada del cuento con 4 caras, en cada una de las cuales figurarán los siguientes aspectos:
  - Descripción de un personaje
  - Dibujo del personaje
  - Resumen del cuento
  - Citas del personaje

**Tiempo estimado:** 35 minutos

**Material didáctico:** - Ver anexo.

**Tarea para la casa:** Terminar el proyecto de la portada.

## **ESPAÑA**

**CUENTO DOS:** “El tiempo y el espacio”, de Julio Camba

**TEMA:** El concepto de tiempo en los países hispánicos.

**CUENTO TRES:** “El décimo”, de Emilia Pardo Bazón

**TEMA:** La lotería en España.

## **SESIÓN 7**

### TAREA 1

**Descripción breve:** Presentación del vocabulario nuevo - “El tiempo y el espacio”-.

**Objetivo general:** Deducir el significado del vocabulario nuevo presentado en el cuento previo a su lectura.

**Destrezas:** Expresión escrita, expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Individual y en gran grupo

**Procedimiento:**

- Individualmente, el alumno buscará las palabras desconocidas en el diccionario bilingüe.
- Puesta en común del significado de las palabras en inglés.

**Tiempo estimado:** 20 minutos

**Material didáctico:** - Ver anexo.

### TAREA 2

**Descripción breve:** Predicciones basadas en el título.

**Objetivo general:** Hacer hipótesis sobre los posibles temas presentados en el cuento y discutir sobre el tema del tiempo.

**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- Los alumnos intentarán adivinar de qué se trata la lectura, a partir del dibujo que figura en el relato.
- La clase hará una discusión sobre el concepto de tiempo y la puntualidad en EE.UU.

**Tiempo estimado:** 10 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

### TAREA 3

**Descripción breve:** Leer el cuento “El tiempo y el espacio”.

**Objetivo general:** Leer sobre el concepto de tiempo en los países hispanos.

**Destrezas:** Comprensión escrita y expresión oral.

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- Alumnos voluntarios leerán partes del cuento en voz alta, mientras que la clase les seguirá en silencio.

- Los alumnos harán un ejercicio que consiste en encontrar los errores o la falsa información sobre los acontecimientos del cuento, para comprobar la comprensión escrita.

**Tiempo estimado:** 15 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

#### TAREA 4

**Descripción breve:** Debate sobre la puntualidad.

**Objetivo general:** Identificar y establecer comparaciones culturales sobre las diferencias del concepto de tiempo entre los países hispanos y EE.UU.

**Destrezas:** Expresión escrita, expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Gran grupo y parejas

**Procedimiento:**

- Las parejas crearán párrafos breves, partiendo de sus respuestas a las siguientes preguntas:
  - ¿Qué ventajas o desventajas tiene ser puntual?
  - ¿Qué diferencias hay con respecto al concepto de la puntualidad entre los EE.UU. y los países hispanos?
  - ¿Cuál es su opinión personal sobre la puntualidad? Dé ejemplos específicos para apoyar sus ideas.
- La clase se dividirá en dos grupos. Un grupo defenderá este concepto según la visión de los países hispanos y el otro grupo de acuerdo a la perspectiva estadounidense.

**Tiempo estimado:** 15 minutos

**Material didáctico:** - - -

## SESIÓN 8

#### TAREA 1

**Descripción breve:** Presentación del vocabulario nuevo - “El décimo”-.

**Objetivo general:** Deducir el significado del vocabulario nuevo presentado en el cuento previo a su lectura.

**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- El profesor describirá y les dará a los alumnos ejemplos de las palabras nuevas.
- La clase adivinará el significado de las palabras en inglés.
- Puesta en común sobre el significado de las palabras anteriores.

**Tiempo estimado:** 20 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

#### TAREA 2

**Descripción breve:** Predicciones basadas en el dibujo y título del cuento.

**Objetivo general:** Hacer hipótesis sobre los posibles temas del cuento.

**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- Los alumnos intentarán adivinar de qué se trata la lectura a partir del dibujo y del título del relato.

**Tiempo estimado:** 10 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

### TAREA 3

**Descripción breve:** Leer el cuento “El décimo”.

**Objetivo:** Leer sobre la lotería en Madrid.

**Destrezas:** Expresión escrita y comprensión escrita.

**Agrupamiento:** Individual y en parejas

**Procedimiento:**

- Las parejas leerán las primeras dos secciones del relato “La compra del billete” y “La pérdida del billete”.
- Los alumnos contestarán las preguntas de comprensión, de la 1 a la 15, por escrito y luego oralmente.

**Tiempo estimado:** 30 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

**Tarea para la casa:** Hacer predicciones de lo que va a pasar en la última sección del cuento, “La visita de la chica”.

## SESIÓN 9

### TAREA 1

**Descripción breve:** Presentaciones de las predicciones y discusión sobre la importancia cultural de *El gordo* en España.

**Objetivo general:** Presentar hipótesis sobre el final del cuento y conocer la lotería en España y su importancia cultural.

**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva.

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- Cada alumno presentará su predicción sobre cómo terminará el cuento.
- El profesor dirigirá a la clase en una discusión sobre la importancia de la lotería en España y su posible comparación con la lotería en EE.UU.

**Tiempo estimado:** 15 minutos

**Material didáctico:** - - -

### TAREA 2

**Descripción breve:** Leer la última parte de “El décimo”.

**Objetivo general:** Comprobar o negar las predicciones del final del cuento.

**Destrezas:** Comprensión escrita

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- Estudiantes voluntarios leerán la conclusión del cuento en voz alta y harán un ejercicio de preguntas de verdadero y falso para comprobar la comprensión escrita.

**Tiempo estimado:** 15 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

TAREA 3

**Descripción breve:** Tarea de apoyo lingüístico: repaso de los participios pasados y del pluscuamperfecto de indicativo.

**Objetivo general:** Repasar los participios pasados y el pluscuamperfecto de indicativo.

**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- El profesor dirigirá a la clase en un repaso de los participios pasados, haciendo una lista de los irregulares en la pizarra.
- La clase hará el ejercicio - “¡Otra vez!”- y entre todos lo corregirán.

**Tiempo estimado:** 15 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

TAREA 4

**Descripción breve:** Crucigrama de los participios pasados irregulares.

**Objetivo general:** Practicar los participios pasados irregulares.

**Destrezas:** Comprensión escrita y expresión oral

**Agrupamiento:** Individual y gran grupo

**Procedimiento:**

- Los alumnos harán el crucigrama.
- La clase corregirá las respuestas oralmente.

**Tiempo estimado:** 15 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

## SESIÓN 10

**CUENTO CUATRO:** “El Beso de la Patria”, de Sonia Rivera-Valdés

**TEMA:** La pobreza, el sistema educativo y las clases sociales en Cuba.

TAREA 1

**Descripción breve:** Lluvia de ideas sobre Cuba.

**Objetivo general:** Identificar y ampliar los conocimientos que se tengan de Cuba.

**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- El profesor dirigirá a la clase en la creación de una lista basada en conocimientos previos y en datos que se tengan sobre Cuba y su cultura.

**Tiempo estimado:** 10 minutos**Material didáctico:** - - -TAREA 2**Descripción breve:** Presentación del vocabulario nuevo -“ El Beso de la Patria”-.**Objetivo general:** Deducir el significado del vocabulario nuevo presentado en el cuento previo a su lectura.**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva**Agrupamiento:** Gran grupo**Procedimiento:**

- El profesor presentará cada una de las palabras con un dibujo en la pizarra.
- La clase adivinará el significado de las palabras en inglés
- Puesta en común sobre el significado de las palabras.

**Tiempo estimado:** 20 minutos**Material didáctico:** Ver anexo.TAREA 3**Descripción breve:** Leer el cuento “El Beso de la Patria”.**Objetivo general:** Leer sobre la pobreza y la educación en Cuba.**Destrezas:** Comprensión escrita y expresión escrita**Agrupamiento:** Parejas**Procedimiento:**

- Las parejas leerán las primeras dos secciones, “Santa Fe” y “El Beso de la Patria”.
- Los alumnos contestarán las preguntas de comprensión, de la 1 a la 15, por escrito.

**Tiempo estimado:** 30 minutos**Material didáctico:** Ver anexo.**Tarea para la casa:** “La mente abierta”- pensamientos de la narradora. Ver anexo.**SESIÓN 11**TAREA 1**Descripción breve:** “La mente abierta”y comprobación de comprensión.**Objetivo general:** Comprobar la comprensión escrita y profundizar en el desarrollo del personaje principal del cuento.**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva**Agrupamiento:** Gran grupo y grupos pequeños**Procedimiento:**

- Los alumnos contestarán las preguntas de comprensión de la 1 a la 15, oralmente.
- Los alumnos compartirán sus impresiones sobre los pensamientos de la narradora del cuento.

**Tiempo estimado:** 15 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

### TAREA 2

**Descripción breve:** Leer el final del cuento - “La parada”- y comprobar la comprensión escrita.

**Objetivo general:** Leer sobre las clases sociales en Cuba.

**Destrezas:** Comprensión escrita

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- Alumnos voluntarios leerán en voz alta el final del cuento.
- Los grupos recibirán sobres que contienen papelitos con frases de los acontecimientos del cuento.
- Posteriormente, pondrán las frases en orden según el cuento.

**Tiempo estimado:** 20 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

### TAREA 3

**Descripción breve:** “Nuevo final del cuento”.

**Objetivo general:** Reflexionar sobre los acontecimientos del cuento y crear otro final.

**Destrezas:** Expresión oral, expresión escrita y comprensión auditiva

**Agrupamiento:** grupos de 5

**Procedimiento:**

- Los grupos crearán un final nuevo para el cuento (15 minutos).
- Los grupos harán una representación de su versión ante la clase (10 minutos).

**Tiempo estimado:** 25 minutos

**Material didáctico:** - - -

**Tarea para la casa:** Preparación de argumentos para una discusión en clase sobre la siguiente pregunta: *¿Hay una marcada diferencia social entre las escuelas públicas y las privadas en este cuento, ocurre lo mismo en EE.UU.?*

## SESIÓN 12

### TAREA 1

**Descripción breve:** Debate sobre las escuelas privadas y las públicas en Cuba y en EE.UU.

**Objetivo general:** Expresar opiniones sobre la educación en Cuba y en EE.UU.

**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva

**Agrupamiento:** Dos grupos y gran grupo

**Procedimiento:**

- La clase se dividirá en dos grupos (10 minutos para preparar sus argumentos). Un grupo aportará argumentos a favor de la perspectiva de los países hispanos frente a la educación y el otro defenderá la visión estadounidense de la educación.

**Tiempo estimado:** 20 minutos

**Material didáctico:** - - -

## TAREA 2

**Descripción breve:** Tarea de apoyo lingüístico: repaso del imperfecto de indicativo.

**Objetivo general:** Practicar el imperfecto

**Destrezas:** Expresión oral y comprensión auditiva

**Agrupamiento:** Gran grupo

**Procedimiento:**

- La clase hará el ejercicio - “¡Otra vez!” - oralmente.

**Tiempo estimado:** 10 minutos

**Material didáctico:** Ver anexo.

## TAREA 3

**Descripción breve** - Comienzo del proyecto final - elaborar una crítica sobre uno de los cuentos trabajados a lo largo de la unidad didáctica y organizar un concurso para elegir la mejor crítica para cada uno de los cuentos. Tales trabajos serán publicados en el periódico escolar en versión bilingüe.

**Objetivo general:** Expresar opiniones y gustos sobre los temas y personajes presentados en los cuentos de la unidad, así como sobre la realidad sociocultural del país hispano en el que se inscriben, sus rasgos y valores específicos y, cuando corresponda, sobre el tema de la inmigración y las características particulares a las que va a asociada.

**Destrezas:** Expresión escrita, expresión oral y comprensión oral

**Agrupamiento:** Individual y gran grupo

**Procedimiento:**

- Cada alumno trabajará, en una crítica escrita de su cuento favorito, utilizando verbos en imperfecto de indicativo cuando sea necesario.
- Los alumnos presentarán sus críticas a la clase.
- Los alumnos elegirán las mejores críticas para cada uno de los cuatro cuentos, que serán publicadas en el periódico escolar.

**Tiempo estimado:** 30 minutos

**Material didáctico:** - - -

## SESIÓN 13

### Tarea final de la unidad

## TAREA 1

**Continuación del proyecto final:** Elaborar una crítica sobre uno de los cuentos trabajados a lo largo de la unidad didáctica y organizar un concurso para elegir la mejor crítica para cada uno de los cuentos. Tales trabajos serán publicados en el periódico escolar en versión bilingüe.

**Objetivo general:** Expresar opiniones y gustos sobre los temas y personajes presentados en los cuentos de la unidad, así como sobre la realidad sociocultural del país hispano en el que se inscriben, sus rasgos y valores específicos y, cuando corresponda, sobre el tema de la inmigración y las características particulares a las que va a asociada.

**Destrezas:** Expresión escrita, expresión oral y comprensión oral

**Agrupamiento:** Individual, gran grupo y en grupos cuatro

**Procedimiento:**

- Cada alumno trabajará, en una crítica escrita de su cuento favorito, utilizando verbos en imperfecto de indicativo cuando sea necesario.
- Los alumnos presentarán sus críticas a la clase.
- Los alumnos elegirán las mejores críticas para cada uno de los cuatro cuentos, que serán publicadas en el periódico escolar.
- En grupos, y con la ayuda del profesor y del diccionario bilingüe, los alumnos traducirán las críticas al inglés con el objeto de que sean publicadas en ambas lenguas para la comunidad bilingüe de estudiantes de la escuela.

**Tiempo estimado:** 90 minutos (30 minutos de la clase anterior)

**Material didáctico:** -

**Dinámica del ejercicio de traducción:**

- El profesor circulará entre los diferentes grupos para observar el desarrollo del ejercicio de traducción, aclarar las posibles dudas y ofrecer toda la asesoría que los alumnos pudieran requerir.
- Corrección, por parte de los diferentes grupos y siempre con la ayuda del profesor, del primer borrador de la traducción, adaptación de los aspectos modificados y elaboración del segundo borrador.
- Para finalizar la tarea de traducción, el profesor recogerá los trabajos para aplicar una evaluación de acuerdo a los siguientes criterios:
  - Planificación y ejecución del ejercicio de traducción
  - Organización textual y coherencia de la versión
  - Destrezas traductoras síntesis o amplificación (según el caso) y paráfrasis
  - Adecuada reconstrucción del sentido del texto original en lengua materna
  - Creatividad y buen uso de los elementos discursivos para atraer la atención hacia el personaje correspondiente y hacia la realidad sociocultural del país hispano al que pertenece
  - Buen empleo de los elementos léxicos y gramaticales del español

**EVALUACIÓN:****I. Evaluación procesual y evaluaciones informales**

- Evaluaciones informales: observaciones durante la realización de las tareas comprobando la comprensión y observando la participación individual y el esfuerzo del grupo o de la pareja.

- Observaciones a propósito de las reflexiones de los alumnos durante la ejecución de las tareas y en la puesta en común al final de éstas, también como forma de evaluar la eficacia de las lecciones.
- Evaluación, haciendo uso de una escala con criterios específicos, tras el ejercicio de traducción de las críticas al inglés.

**Material didáctico:** Ver anexo - hoja de evaluación del proyecto.

## **II. Evaluación formal**

Examen final - ver anexo (día 14).

## CONCLUSIÓN

En este trabajo se ha examinado el rol fundamental del componente sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras - y, en particular, en la enseñanza de ELE -, con el objetivo principal de ayudar al alumno a llegar a ser competente en la lengua meta, proceso que exige el desarrollo de la competencia sociocultural como componente primordial de la competencia comunicativa.

Después de dar algunas definiciones de cultura, hemos presentado la lectura como un recurso útil a partir del cual enseñar la cultura y la diversidad cultural del mundo hispanohablante. Además, procuramos fomentar las destrezas de la comprensión escrita y de la expresión oral del alumno. En el curso del aprendizaje cultural, también hemos intentado mostrar el enlace natural entre la lectura y la cultura.

Por último, hemos esbozado los objetivos específicos de la enseñanza del español como lengua extranjera en relación a nuestro grupo meta, con el norte de diseñar nuestra unidad didáctica partiendo de sus necesidades e intereses.

Pensamos que este proyecto de investigación ha puesto de manifiesto la importancia de incluir el componente cultural en el aula de español como lengua extranjera y con nuestro diseño didáctico hemos intentado ofrecer un ejemplo de una unidad didáctica basada en el uso del cuento como recurso para presentar la cultura. Dentro de este campo, las posibilidades no tienen límites. La utilización de la lectura fomenta la creatividad del profesor y la de los alumnos, aporta un recurso para practicar las cuatro destrezas, y sobre todo, ofrece una visión auténtica del mundo de los hispanohablantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVERMANN, D. y PHELPS, S. (1994): *Content, Reading and Literacy*. Needham Heights. Allyn & Bacon.
- AULAS DE VERANO - INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (2002): *Lenguas para abrir el camino*. Madrid. Ministerio de Educación.
- AULAS DE VERANO - INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO(2002): *La Seducción de la Lectura en Edades Tempranas*. Madrid. Ministerio de Educación.
- BYRAM, M. (1989): *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Avon. Multilingual Matter. Ltd.
- COLLIE, J. (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge. University Press.
- DUFF, A. y MALEY, A. (1990): *Literature - Resource Books for Teachers*. Oxford. Oxford University Press.
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M y SIMÓN, T. (1996)a: *Profesor en acción - El proceso de aprendizaje 1*. Madrid Edelsa
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (1996)b: *Profesor en acción - Áreas de trabajo 2*. Madrid. Edelsa.
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (1996)c: *Profesor en acción - Destrezas 3*. Madrid. Edelsa.
- GÓMEZ, J. Y SÁNCHEZ LOBATO, J. (2002): *Interculturalidad*. Madrid. Sociedad general española de librería, S.A.
- JARVIS, A., LEBREDO, R. y MENA-AYLLÓN, F.(1991): *Aventuras literarias*. Lexington. D.C. Heath and Company.
- KRAMSCH, C. (1993): *Context & Culture in Language Teaching*. Oxford. Oxford University.
- LITTLEWOOD, W. (1981): *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge. Cambridge University Press.
- MOIRAND, S. (1982): *Enseigner a communiquer en langue étrangere*. Paris. Hachette.
- OMAGGIO HALEY, A. (1993): *Teaching Language in Context*. Boston. Heinke & Heinke Publishers.
- RICHARDS, J.y RODGERS, T.(1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge. Cambridge University Press.
- TEACHER'S DISCOVERY (1996): *Treasure Book of Supplemental Lessons*. Auburn. Teacher's Discovery.
- VALETTE, R. y RENJILIAN-BURGY, J. (1984): *Álbum*. Lexington, Massachusetts. D.C. Heath and Company.
- VÁZQUEZ, G. (2000): *La destreza oral - Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado*. Madrid. Edelsa.

*Direcciones en internet*

- eslgold.com\*  
<http://www.eslgold.com>
- U.S. Educational System\*  
<http://www.conversal.com>
- USIA - Portrait of the USA.\*  
<http://usinfo.state.gov/usa/infousa/facts/factsover>
- Foreign Language Frameworks for California Public schools (2003)
- <http://www.cde.ca.gov>
- National Standards for Foreign Language Learning (2001)  
<http://www.actfl.org>

\* Se desconoce el año de la publicación de esta obra.

## ANEXO

### VOCABULARIO

“Cajas de cartón”, de Francisco Jiménez (primera parte)

#### Verbos

1. detenerse
2. mudarse
3. encender
4. escoger
5. cargar
6. abollar
7. derramar
8. esconderse
9. pertenecer
10. toser

#### Sustantivos

11. las fresas
12. los braceros
13. el volante
14. el polvo
15. las lágrimas
16. la choza
17. el colchón
18. la olla
19. el sudor
20. los agujeros
21. la cosecha
22. la esquina
23. la temporada
24. las filas
25. el lazo

## VOCABULARIO

“Cajas de cartón”, de Francisco Jiménez (segunda parte)

### Verbos

1. hervir
2. marearse
3. susurrar
4. tragar
5. entretener
6. matricular
7. pizcar
8. brincar

### Sustantivos

9. la viña
10. la jarra
11. las rodillas
12. camión
13. las uvas
14. el racimo
15. el fideo
16. la harina
17. el algodón
18. la nube
19. la muchedumbre
20. el juguete
21. la asignatura
22. el alivio
23. el zumbido
24. el asiento
25. la manguera

## VOCABULARIO

“El décimo”, de Emilia Pardo Bazón

### Verbos

1. apurarse
2. dividir
3. sacudir
4. tender
5. arrojarse
6. engañar
7. equivocarse

### Sustantivos

8. el décimo
9. la cantidad
10. un duro
11. el bolsillo
12. el sobretodo
13. el premio
14. la mitad
15. la alegría
16. la fe
17. las señas
18. el criado
19. la vela
20. el armario
21. el cesto
22. el rincón
23. la riqueza
24. la ternura
25. la discusión

## VOCABULARIO

“El Beso de la Patria”, de Sonia Rivera - Valdés

### Verbos

1. enganchar
2. sujetar
3. apoyarse
4. rizar
5. oscurecer
6. amanecer
7. desarrollar
8. exigir

### Sustantivos

9. la lata
10. el palo
11. el clavo
12. la orilla
13. la deuda
14. el hada
15. el gitano
16. el bombillo
17. la guerra
18. los huesos
19. el requisito
20. las trenzas

### Adjetivos

21. plateado/a
22. lacio/a
23. vacío/a
24. teñido/a
25. fino/a

Material para la sesión 5 - cortar los acontecimientos en papelitos a ser ordenados por los alumnos

El padre, Roberto y Panchito llegaron a casa y vieron todo empacado en cajas de cartón.

La familia llegó al campo de trabajo en Fresno.

Ito gritó que era la hora de salir.

La cosecha terminaba y los braceros recogían las últimas fresas.

El papá, Roberto y Panchito durmieron bajo los árboles mientras la mamá y los niños durmieron en el colchón.

La familia desempacó las cajas y preparó el garaje para la estancia.

La mamá le habló a Sullivan y consiguió trabajo para la familia para la temporada.

Roberto y Panchito pusieron las cajas en la “carcanchita” para la mudanza.

Panchito fue a la escuela por primera vez en noviembre.

El señor Lema ayudaba a Panchito durante el almuerzo.

El señor Lema le iba a enseñar a Panchito a tocar la trompeta.

Panchito llegó a casa después de la escuela y vio todo empacado en cajas de cartón otra vez.

Nombre \_\_\_\_\_

“Cajas de cartón” - primera parte

“La llegada a Fresno”

Indica si las siguientes frases son verdaderas o falsas.

1. \_\_\_\_ El papá hablaba al capataz en inglés para pedir trabajo.
2. \_\_\_\_ El seZor Sullivan le dio trabajo al papá.
3. \_\_\_\_ La familia de Panchito se quedó en la casa del seZor Sullivan.
4. \_\_\_\_ El garaje tenía muchas ventanas y era moderno.
5. \_\_\_\_ La madre preparó la casa para la familia.
6. \_\_\_\_ La madre preparó la comida.
7. \_\_\_\_ Panchito, Roberto y el papá durmieron en el colchón.

Nombre \_\_\_\_\_

“El décimo”

Indica si las siguientes frases son verdaderas (V) o falsas (F).

1. \_\_\_ La historia es de una boda.
2. \_\_\_ El cuento tiene lugar en Sevilla.
3. \_\_\_ El narrador le compró el billete a un hombre viejo.
4. \_\_\_ El décimo es un billete de la lotería.
5. \_\_\_ El señor le prometió a la chica la mitad del dinero cuando ganara.
6. \_\_\_ Ella reaccionó mal frente a su regalo.
7. \_\_\_ El señor puso el billete en su bolsillo.
8. \_\_\_ Todo pasó en abril.
9. \_\_\_ El señor ganó miles de duros.
10. \_\_\_ La chica le había traído mala suerte.
11. \_\_\_ La chica vino a la casa del señor cuando se enteró de que habían ganado.
12. \_\_\_ El señor no le dijo que había perdido el billete.
13. \_\_\_ Ella se fue y no se volvieron a ver en su vida.

Nombre \_\_\_\_\_

“El tiempo y el espacio”

Corrige los errores de los hechos en las siguientes frases.

1. El término “elástico” en el cuento significa “exacto”.

\_\_\_\_\_

2. El señor dice que siempre está libre a las tres.

\_\_\_\_\_

3. El señor dice que va a estar en el café, sin falta, a las cinco o a las seis.

\_\_\_\_\_

4. El señor dice que la gente es como un tren.

\_\_\_\_\_

5. Por fin, ellos quedan en reunirse de siete a siete y media.

\_\_\_\_\_

6. El amigo llegó a tiempo a la cita.

\_\_\_\_\_

7. El amigo cree en el concepto de la puntualidad.

\_\_\_\_\_

8. El tiempo es muy importante para los españoles.

\_\_\_\_\_

Material para la sesión 11 - cortar los acontecimientos en papelitos a ser ordenados por los alumnos

Ella tomó exámenes para pasar de grado por primera vez.

En el pueblecito sus padres no se peleaban tanto y su vida era más tranquila.

La narradora estaba triste y tenía vergüenza, pensando en el momento en que le fueran a dar los zapatos.

Ella estaba en cuarto grado e iba a la escuela cada día con su mejor amiga Rita.

Le advirtieron que era necesario ir uniformada y llevar zapatos de piel o charol negro a la parada.

Debido a este premio fue elegida para llevar el estandarte en la parada.

Noemí, la estudiante mala, llevó el estandarte en la parada.

La narradora y su familia se mudaron a Santa Fe cuando ella tenía ocho años.

Los maestros nunca le dieron los zapatos.

Los maestros le dijeron que ganó el “Beso de la Patria”, el premio que los profesores daban al mejor alumno de cada grado.

No pensó en otra cosa, excepto en los zapatos durante un mes, y no tenía alegría por los estudios.

El día de la parada llegó y ella se puso los zapatos de tenis, los únicos que tenía.

Una maestra no le permitió llevar el estandarte por no tener los zapatos negros, pero le prometió que los profesores iban a reunir dinero para comprárselos para el próximo año.

**Tabla de evaluación del profesor**  
(Escala del 1 a 5)

	“Cajas de cartón” <i>Grupo 1</i>	“El tiempo y el espacio” <i>Grupo 2</i>	“El décimo” <i>Grupo 3</i>	“El Beso de la Patria” <i>Grupo 4</i>
- Planificación y ejecución del ejercicio de traducción				
- Organización textual y coherencia de la versión				
- Destrezas traductoras: síntesis o amplificación (según el caso) y paráfrasis				
- Adecuada reconstrucción del sentido del texto				

Observaciones - Grupo 1

---



---



---



---

Nota final de tarea \_\_\_\_\_

Observaciones - Grupo 2

---



---



---



---

Nota final de tarea \_\_\_\_\_

Observaciones - Grupo 3

---

---

---

---

Nota final de tarea \_\_\_\_\_

Observaciones - Grupo 4

---

---

---

---

Nota final de tarea \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

## EXAMEN FINAL

### I. “Cajas de cartón”

A. Llena el espacio con la palabra en español equivalente al término en inglés, a seleccionar del banco de palabras.

1. Antes de cocinar la pasta, necesitas \_\_\_\_\_ el agua.
2. Sinónimo de mucha gente junta. \_\_\_\_\_
3. Se usan \_\_\_\_\_ para hacer vino.
4. Tengo cinco cursos pero mi \_\_\_\_\_ favorito es el inglés.
5. El jersey es de buena calidad. Está hecho de seda y \_\_\_\_\_.
6. No me encuentro bien, estoy enfermo. Me siento \_\_\_\_\_.
7. ¡No hables en voz alta en la biblioteca, debes \_\_\_\_\_ para no molestar a los otros.
8. La casa está muy sucia. Hay un montón de \_\_\_\_\_ por todas partes.
9. Los asientos están en \_\_\_\_\_ en el aula.
10. Los libros no le \_\_\_\_\_ a ella. Son de Miguel.

Banco de palabras

grapes	to belong	rows
cotton	to boil	subject
whisper	crowd	dust
dizzy		

B. Marca verdadero (V) o falso (F) al lado de cada frase.

1. \_\_\_ Roberto y Panchito fueron a la escuela en la primera semana de noviembre.
2. \_\_\_ Panchito no quería ir a la escuela.
3. \_\_\_ Panchito iba a estar en el sexto grado ese año.
4. \_\_\_ Panchito y Roberto no hablaron durante el desayuno porque estaban enojados.
5. \_\_\_ Panchito caminó hasta la escuela.
6. \_\_\_ Panchito habló con la señora en la oficina en inglés.
7. \_\_\_ El maestro de la clase era muy impaciente y antipático.
8. \_\_\_ Panchito leyó en el baño.





### III. “El décimo”

A. Llena el espacio con la palabra en español equivalente al término en inglés a elegir del banco de palabras.

1. Él es muy religioso. Tiene mucha \_\_\_\_\_.
2. Es el lugar donde pones las llaves y el dinero en los pantalones o el abrigo. \_\_\_\_\_.
3. Una moneda que valía cinco pesetas en España. \_\_\_\_\_.
4. Sinónimo de abrigo. \_\_\_\_\_.
5. Lo que tú ganas en un concurso o competición. \_\_\_\_\_.

prize  
pocket  
coin

faith  
half

address  
overcoat

B. Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Dónde tuvo lugar la historia que narra el relato?

---

2. ¿Qué es un décimo en el cuento?

---

3. ¿Cómo respondió la chica cuando el señor le explicó que se le había perdido el billete?

---

4. Después de educar y proteger a la chica ¿qué hizo el señor?

---

---

5. ¿Cuál es el tema del cuento y por qué? Argumenta tu respuesta.

---

---

**IV. *El Beso de la Patria***

**A.** Da una definición en español de las siguientes palabras.

1. Rizar \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Apoyarse  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.  
La  
deuda \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. La guerra  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Teñido  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Exigir  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**B.** Contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Qué representó la mudanza a Santa Fe para la narradora? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. ¿Con qué soñaba la narradora cuando estaba sola en la  
playa? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. ¿Qué premio ganó y por qué?

---

4. ¿Qué necesitaba ella para la parada?

---

5. ¿Qué le dijo la maestra antes de empezar la parada?

---

6. ¿Quién llevó el estandarte? ¿Cómo era ella?

---

7. ¿Qué le prometió la maestra a la narradora? ¿Cumplió su promesa?

---

8. ¿Qué harías tú en su lugar?

---

---

## LOS HISPANOS EN LOS ESTADOS UNIDOS

De los 340 millones de hispanos que viven en el mundo de hoy, unos 22 millones viven en los Estados Unidos. Los hispano-americanos representan más o menos el nueve por ciento (9%) de la población total de los Estados Unidos. Es una minoría que está creciendo muy rápidamente en casi todo el país. Ha aumentado el 53% desde el año 1980. Si este aumento continúa sin cambio habrá más de cuarenta millones en el año dos mil (2000).

No hay que ser sociólogo para saber por qué están creciendo tanto los hispanos. Hay dos factores importantes que contribuyen a este aumento. Las familias hispanas son más grandes y más jóvenes. Tienen más hijos que los norteamericanos. Además la inmigración a los Estados Unidos (legal e ilegal) crece más y más cada día. La mayoría de los inmigrantes vienen de México por los medios de transporte legales con pasaporte; pero otros tratan de cruzar el Río Grande nadando o usando otros métodos ilegales, algunas veces muy ingeniosos.

Se encuentran hispanos por todas partes del país, pero la mayoría viven concentrados en cuatro estados cerca de los dos océanos y del Río Grande. Estos son California, Texas, New York, y Florida. También hay muchos hispanos en Illinois, New México, New Jersey, y Arizona. El estado más hispano (en donde el mayor porcentaje de la población 38.2% es hispana) es New México, seguido por California--25.8%, y Texas 25.5%.

Las personas de origen hispano (latino) pueden ser de cualquier raza, o mezcla de razas. Vienen de las diecinueve (19) repúblicas latino-americanas o de España, pero la mayoría son mexicanos, puertorriqueños, o cubanos.

Los mexicoamericanos, o chicanos, son el grupo que representa el aumento en población más dramático. La mayoría se establecieron en California, Texas y el suroeste o por otras partes donde había trabajo. Como los mexicanos, los otros hispanos generalmente vinieron a los Estados Unidos en busca de trabajo y de seguridad económica. Muchos empezaron a trabajar en el campo por muy poco dinero y algunos, años después, hallaron trabajo en pequeñas fábricas y otras industrias, en los hoteles, y en los varios negocios. Seguramente los chicanos pueden gozar de nuestro sistema de pensiones, del sueldo mínimo, del cuidado médico, y del seguro social--bienestares que no existen en muchos países de hispanoamérica.

Los dos millones y medio de puertorriqueños que viven en los EE. UU. constituyen el once por ciento (11%) de la población hispana de los EE.UU. Casi la mitad vive en Nueva York, que es la ciudad con la mayor población puertorriqueña del mundo. San Juan, la capital de Puerto Rico, tiene 437.745 habitantes. La población de la isla puertorriqueña es 3.522.037.