

MÁSTER UNIVERSITARIO

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



11ª promoción
2006-2008

Cultura con “C” en la clase de ELE: Propuestas didácticas

Marta María de Luis Sierra

Vº Bº

Director: Prof. Alberto Buitrago Jiménez



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

ÍNDICE:

Páginas

0.	Introducción	1
1.	Cultura y comunicación	4
1.1.	Relaciones entre lengua, cultura y sociedad	5
1.2.	¿Qué es lengua?	6
1.3.	La comunicación no verbal	10
1.4.	El paralenguaje	11
1.5.	La Kinésica	12
1.6.	Proxémica	13
1.7.	La Cronémica	14
2.	¿Qué es cultura?	16
2.1.	Definiciones	16
2.2.	Cultura con mayúsculas y cultura con minúsculas	18
2.3.	Interculturalidad	22
3.	Marco epistemológico de la enseñanza del español como LE	25
3.1.	Orígenes	25
3.2.	La Pragmática	26
3.3.	El Enfoque comunicativo	27
3.4.	La Enseñanza mediante tareas	28
3.4.1.	Descripción y tipologías	28
3.4.2.	La participación de los alumnos y la autonomía del aprendizaje ...	31
3.4.2.1.	El buen alumno	32
3.4.2.2.	La motivación	32
3.4.3.	El papel del profesor	34
3.4.4.	Trabajo cooperativo	35
3.4.5.	La evaluación	36
3.4.6.	Estrategias de aprendizaje	37
4.	El lugar de la cultura	38
4.1.	Los años 70 y el Nivel Umbral	38
4.2.	Los años 80 y la Escuela francesa de Galisson	38
4.3.	El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación	39
4.4.	Nacional Foreign Language	43
4.5.	Plan Curricular del Instituto Cervantes	43

5.	Propuesta de unidades didácticas	45
5.1.	Introducción	45
5.1.1.	Bases en las que sustentamos las unidades didácticas	45
5.1.2.	Razones por las que hemos elegido estos temas para nuestras actividades	47
5.2.	Unidades didácticas	50
5.2.1.	Las Meninas y Velázquez	50
5.2.2.	Al- Andalus	86
5.2.3.	Las Lenguas de España	100
6.	Referencias bibliográficas	116

0. INTRODUCCIÓN:

El trabajo que nos ocupa tiene un doble objetivo: por una parte trata de dar una visión general de la amplitud del término cultura y por otra la de proponer unidades didácticas basadas en lo que se viene llamando “alta cultura” o “cultura con mayúsculas”.

Si me remonto unos años en el pasado y pienso en la primera vez que afronté una clase de cultura, recuerdo la dificultad que encontré al realizar mi programa del curso: la materia era extensa, tenía muchos temas donde elegir y no sabía exactamente cuál de ellos escoger o rechazar. Después, con el transcurso de los años, me he dado cuenta de que la cultura lo envuelve todo, enseñamos cultura constantemente y en muchos casos sin ser conscientes de ello. El mismo profesor sin pretenderlo transmite pautas, comportamientos, ideas, apariencias...y todo ello comunica su origen cultural. Es así como tiene que ser, pues el profesor debe convertirse en un “mediador cultural”, evitar las “interferencias culturales” y convertir a sus estudiantes en “actores interculturales”.

Hoy día no cabe la menor duda de que quien aprende una segunda lengua irremediablemente aprende una segunda cultura. Todos los profesores tenemos la experiencia, no solo en la clase concreta de cultura, sino también en todas las demás opciones, en que nos encontramos con preguntas, textos, actividades donde el componente cultural está presente.

Hace ya algunos años, el primer día de clase evito mostrar el programa al inicio de la presentación del curso y son los mismos estudiantes los que lo elaboran. Ya lo sé, no es tan original, pero les hace ser muy conscientes de qué van a aprender y al mismo tiempo expresan sus preferencias: a unos les interesa más tratar las costumbres, a otros el arte; unos prefieren escuchar música, otros prefieren hablar para practicar la lengua y participar más activamente en la clase. Los intereses son diferentes, las formas de aprender también, no olvidemos que hablamos de cursos interculturales y de inmersión, lo cual, por otra parte, enriquece enormemente las clases. A continuación propongo un “torbellino de ideas” y la pregunta por supuesto es: “¿qué pensáis que vamos a tratar en clase de cultura?” o “¿qué es cultura?”. Todos conocemos la respuesta que se repite curso tras curso: geografía, gastronomía, historia, política, fiestas, arte, costumbres, música, literatura... y además religión, ropa, familia...no siempre en el mismo orden. Es evidente que mi objetivo para la clase de cultura, es que el grupo al final del curso

tenga una idea global de la cultura española en diferentes aspectos: la situación de España, el conocimiento de su diversidad geográfica, climática, lingüística, gastronómica..., nuestras costumbres y alguno de nuestros productos culturales más importantes ya sea en el ámbito del arte: pintura, literatura, cine... o en el de la historia. Es evidente que la historia de un pueblo condiciona su cultura y su forma de ser, así como sus obras de arte pueden decir mucho del contexto en el que se crean y de sus creadores.

Después de decidir el tema práctico, o quizá la parte más creativa de la memoria, era necesario dar un soporte teórico a la misma.

Mucho se ha estudiado y escrito sobre este tema. Por nuestra parte, hemos querido dar una visión general que enmarque nuestro trabajo y sea útil sobre todo a aquellas personas que se van a acercar a la enseñanza del español como segunda lengua, por ejemplo, neo-licenciados o profesionales que aunque trabajen en ello, su especialidad no se centre en el aspecto cultural y quieran tener esa aproximación teórica a la enseñanza de una cultura extranjera.

Al principio de nuestro trabajo nos hemos remontado en el tiempo para hacer una revisión histórica dentro del campo de la enseñanza de segundas lenguas y estudiar el papel que ha ocupado el componente cultural en estas disquisiciones teóricas.

Quizá la primera y más importante consideración es la definir el lenguaje como instrumento de comunicación y ponerlo directa y unívocamente en relación con la colectividad que lo habla, es decir, con una sociedad concreta, dentro de una cultura concreta. El hecho de que la lengua forme parte del sistema cultural y que nos sirvamos de ella para llevar a cabo procesos de socialización, da la idea de la importancia de lo cultural sobre lo lingüístico y de lo íntimamente ligados que están ambos conceptos.

Pero si estamos hablando de la comunicación entre individuos dentro de una red social, hay que señalar que no solo nos valemos del lenguaje para comunicar significados y sentimientos, sino que tenemos otros sistemas de comunicación que también varían entre las diferentes culturas. También hemos querido incluir el sistema de comunicación no verbal para mostrar esa complejidad de la comunicación y cómo es necesaria la inclusión de ciertas explicaciones en el aula de lenguas extranjeras.

El segundo capítulo lo hemos dedicado a las diferentes descripciones de “cultura” y cómo estas han ido cambiando o ampliando la definición del concepto a

través de los años, según las diferentes teorías y escuelas que lo han tratado así como el estado de la situación en la actualidad.

Más adelante hacemos una breve historia de los diferentes enfoques didácticos y de las disciplinas que más influencia han tenido en el desarrollo de la didáctica de una segunda lengua, centrándonos en el método que tiene mayor eco en la actualidad: el Enfoque mediante tareas.

Hemos dedicado un capítulo a desarrollar la forma en la que diferentes organismos nacionales e internacionales tratan el tema de lo cultural, plasmado en documentos oficiales que sientan las bases sobre las orientaciones metodológicas de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente y antes del desarrollo de las unidades didácticas, hemos elaborado una introducción a la parte práctica en la que explicamos en qué basamos nuestro trabajo, la forma en que vamos a desarrollarlo, y la razón por la que hemos elegido esos temas y no otros.

Hemos elaborado tareas de poca extensión para que puedan ser realizadas no solo en la clase concreta de cultura, sino también en las de otras opciones como por ejemplo destrezas orales o escritas, gramática... ya que también atienden a la forma lingüística.

Somos conscientes de la importancia de crear materiales atractivos y motivadores, variados en cuanto a la dinámica de trabajo (individuales, parejas, pequeños grupos, grupo-clase), en diferentes formatos: audiovisuales, Internet, libros, revistas..., en los que nuestros estudiantes puedan practicar la diferentes destrezas, tanto las productivas como las receptivas.

Nuestra principal pretensión es que el trabajo realizado en esta memoria tenga una utilidad práctica en el aula de ELE, y que los alumnos a los que van dirigidas estas actividades saquen provecho de las mismas, disfrutando de la aventura de aprender tanto como nosotros lo hemos hecho al realizarlas.

1. Cultura y comunicación

1.1. Relaciones entre lengua, cultura y sociedad

*La lengua es siempre espejo de la cultura
y de las formas de vida
de la colectividad que la habla.*
(J. Sánchez Lobato)

A nadie se le escapa la importancia que ha adquirido en los últimos años la integración de la cultura en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. El trabajo que queremos llevar a cabo consiste en el estudio “teórico” de la cultura en su sentido más amplio y su aplicación en el aula de E/LE. No se puede negar la gran complejidad del término y la dificultad con la que nos topamos al intentar hacer una definición del mismo, sin embargo no debemos olvidarnos, antes de afrontar esa difícil tarea, de poner en contacto tres conceptos tan importantes como son: lengua, cultura y sociedad.

Lengua y sociedad en su lento o rápido caminar, según se mire, guardan entre sí una cierta relación que cristaliza en la cultura global de la época, y de ella, no nos olvidemos, forman parte los hombres que la hacen posible y su medio de comunicación por excelencia: la lengua.

J. Sánchez Lobato (1993:59)

Todas las sociedades aceptan e interiorizan todo un conjunto de hechos culturales que les son transmitidos de forma innata y natural y pueden a su vez ser transmitidos a otros sistemas sociales. Podemos entonces decir que desde este punto de vista, la cultura es aprendida, compartida y heredada (Sánchez Lobato, 1999). La lengua, pues, subyace a la cultura, esta se expresa a través de aquella permaneciendo en el tiempo. Se puede afirmar que la cultura es una estructura acabada, aunque con continuidad en el tiempo en el sentido de que sigue haciéndose y generándose con el

andar de la sociedad. Asimismo la lengua es un ente mudable, tendente al cambio, aunque esos cambios son más lentos y también están fuertemente influidos por los cambios sociales. Si la sociedad cambia también tiene que cambiar la lengua adaptándose a las novedades para que la comunicación no se resienta. Así como la lengua es vehículo de la cultura, la cultura facilita la comprensión de todas las circunstancias que puedan aparecer en la comunicación.

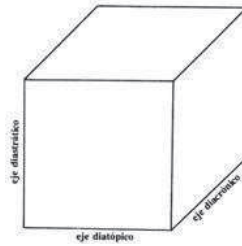
Los miembros de una comunidad emplean el lenguaje como instrumento socializante, pero la conducta verbal de cada uno de ellos también influye sobre la estructura social. No cabe duda de que los individuos con un mayor conocimiento y corrección en el empleo del lenguaje tienen una mayor aceptación social y alcanzan un mayor grado de socialización.¹

1.2. ¿Qué es lengua?

Según la definición propuesta por la RAE, *es el sistema de comunicación humana y expresión verbal propio de un pueblo o nación, o común a varios. Sistema lingüístico que se caracteriza por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una cultura diferenciada.*

Sin embargo, como decíamos anteriormente, la lengua es un ser vivo en cambio constante y no es unidimensional. Debemos tener muy presente el hecho de que la lengua se realiza a su vez en dimensiones diferentes que conocemos como: eje diacrónico, eje diatópico, eje diastrático y eje diafásico. El primero se refiere al estudio de los cambios lingüísticos a través del tiempo; el segundo a las diferencias lingüísticas en el espacio, es decir, a las variedades dialectales; el tercero está relacionado con el nivel sociocultural de los hablantes y el último hace referencia a los diferentes registros lingüísticos.

¹ HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN, A. (2002), “Lengua y cultura del español como lengua extranjera”, en J. GÓMEZ ASENCIO, y J. SÁNCHEZ LOBATO(dirs.), *Interculturalidad*, Cuadernos de didáctica E/LE, *Forma*, 4, pp. 9-26.????



Todo esto nos lleva a reflexionar que cuando aprendemos o enseñamos una lengua extranjera debemos de ser conscientes de esas múltiples dimensiones: tenemos que conocer en qué situación nos encontramos para utilizar el tipo de registro adecuado (culto, familiar, argot...), ser conscientes de las variedades y de las diferencias dialectales (por ejemplo en el léxico, en la pronunciación...) ², saber quién es nuestro interlocutor y actuar en consecuencia (un profesor, un amigo, el director de una importante empresa con quien estoy haciendo negocios...) ya que no debemos olvidar el concepto de lengua como instrumento de comunicación. A este respecto dice L. Porcher (*apud* Galisson 1983:90)

Chaque individu se trouve pris dans une multiplicité de reseaux sociaux, et, par consequent, est partie prenante sous des rapports très différents dans des situations de communication elles-mêmes très différentes. J'appartiens en effet à plusieurs groupes sociaux, et les relations hiérarchiques de la communication varient beaucoup de l'un à l'autre: Je peux être, sans exclusive, professeur, syndicaliste, joueur de billard, père de famille, écrivain. Je ne peux pas mélanger les rôles et les statuts et m'adresser à mes élèves comme à mes collègues de billard: la communication langagière est soumise aux mêmes codifications (implicites ou explicites, conscientes ou non, modifiables ou non) que toutes les autres activités du domaine des relations sociales. "Parcours socio-pédagogiques".

1.3. La competencia comunicativa:

Hoy día no es discutible el hecho de que la lengua es un instrumento al servicio de la comunicación, fruto de la interacción entre dos o más personas, que esta interacción se produce dentro de un contexto determinado y que este contexto, surge en el seno de una comunidad lingüística. El habla es en sí misma una acción y a través de esta actuamos en situaciones de la vida cotidiana desde las más simples a las más

² Con más motivo en el caso del español, lengua hablada por más de 400 millones de personas además de en España, en Andorra, en 20 repúblicas de América central y América del sur, Puerto Rico, comunidades hispanas en EEUU, Guinea Ecuatorial, algunas minorías en Filipinas, Marruecos, Sahara Occidental y entre los sefardíes que aún la conservan.

sublimes, convirtiéndonos en agentes sociales. Si no fuera necesario actuar y expresar sentimientos no necesitaríamos hacer uso de la lengua. Si bien esta no es la única forma de comunicación humana. Asimismo debemos señalar, que para que se lleve a cabo la comunicación, según W. Hund,³ *es necesario que emisor y receptor dispongan del mismo repertorio de señales para el correcto desciframiento de las mismas* y con esto no solo nos referimos al mismo código lingüístico, sino también a determinados usos sociales propios de una cultura que la diferencian de otras.

De estas reflexiones, surge en los años 70 el concepto de Competencia comunicativa de la mano de D. Hymes, quien en el ámbito de la adquisición del lenguaje infantil y de la Etnografía del habla quiso definir y determinar los factores que intervienen en la educación:

Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiriera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, y de qué, con quién, dónde, en qué forma. D. Hymes (1971 *apud* Santos Gargallo, I. 1995:34).

La creación del término competencia comunicativa supuso un antes y un después en la enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera, pues da relevancia al estudio de la lengua en uso, dejando atrás al estructuralismo, que primaba el estudio del sistema lingüístico descontextualizado y a las teorías de aprendizaje del conductismo, que respondían al binomio estímulo- respuesta.

La reformulación de la teoría de Hymes más aceptada hoy es la de Canale, quien en 1983 propone que **la competencia comunicativa** se compone a su vez de otras destrezas o habilidades:

La competencia gramatical o competencia lingüística, relacionada con el dominio de las estructuras gramaticales.

La competencia discursiva, que trata de aspectos sobre la coherencia y cohesión en los distintos tipos de textos.

La competencia estratégica, que se refiere a las estrategias lingüísticas que pueden utilizarse para favorecer la comunicación.

³ W. D. Hund, *Comunicación y sociedad*, Traducción de J.J. Acero, Jacobo Muñoz y J. Solana, (2ª edic). Barcelona, Alberto Corazón.

La competencia sociolingüística o sociocultural, que hace referencia a las reglas sociales y culturales de uso que determinan la adecuación al contexto, y que es la que a nosotros nos interesa de manera especial.

Es, pues, necesario que el discente desarrolle todas estas competencias para ser eficaz comunicativamente.

Durante mucho tiempo se ha ignorado la importancia del componente sociocultural y aún hoy continúa ignorándose, bien es cierto que cada vez en menor medida. Cuando aprendemos una segunda lengua, no solo aprendemos un sistema lingüístico sino también, al mismo tiempo, se nos transmite todo un universo social y cultural, una forma de ver la vida y de interpretar el mundo, una forma de actuar e incluso de sentir, que nos es ajena y que tenemos que aprender y aprehender para así poder interactuar dentro de esa comunidad de la lengua objeto de estudio.

Lourdes Miquel (1999:35) lo explica así:

Hablamos de competencia cultural para referirnos (...) a un conocimiento operativo ligado a hábitos, objetos de campo, posiciones de esos objetos, saberes, creencias y presuposiciones del que disponen los miembros de una cultura y subrayamos que todo ese conocimiento se estructura y organiza en torno al discurso. El discurso es una serie de continuas decisiones en función de lo ya dicho, de lo consabido, de lo presupuesto, de los objetos y estrategias de los hablantes, donde el interlocutor tiene que elegir entre varias opciones. Pues bien, buena parte, una gran parte del instrumental que tiene que manejar el interlocutor es cultural.

Pongamos algún ejemplo para aclarar estos conceptos:

¿Qué hace un español cuando encuentra en la calle a una amiga o conocida que ha tenido un bebé? En primer lugar dar la enhorabuena e inmediatamente hacer un cumplido sobre el niño, preguntar la edad para así poder hacer observaciones sobre lo bien que se cría, preguntar o hacer observaciones sobre los parecidos familiares...Esto no ocurre en otras culturas en las que simplemente se preguntará el nombre del niño y poco más. Esta clase de comunicaciones responden o entran dentro de lo que L. Miquel denomina “presuposiciones” o “presupuestos”. Un hablante español en este tipo de situación siempre esperará una reacción que responda más o menos a un mismo esquema común ya establecido en nuestra cultura y otras reacciones que no respondan a

este esquema le dejarán fuera de lugar, la situación no habrá respondido a sus expectativas y en muchos casos, incluso, se preguntará sobre el comportamiento o la reacción no adecuada “a su modo de ver” de su interlocutor. Esto, lógicamente creará incertidumbres e interferencias perdiéndose parte importante de su comunicación.

Un ejemplo clásico, por lo recurrente, ¿quién no lo ha explicado a sus alumnos en clase muchísimas veces?, es la forma diferente de saludarnos en las diferentes culturas: una estudiante española a quien le presentan a otra chica también española siempre se acercará a dar dos besos, en el caso en que la otra persona no responda a sus expectativas, quedará estupefacta y empezará a emitir juicios negativos sobre la otra persona: la tildará de antipática, de distante u orgullosa. Mayor confusión habrá si la persona es extranjera, puesto que ahí cada una de las personas que actúan en esa situación lo hará de forma acorde a lo que haría en su cultura de origen, siempre que no conozca los convencionalismos o los *estándares culturales* de la lengua meta: una americana dirá “hi”, una japonesa, manteniendo cierta distancia, hará una suave inclinación de cabeza, una francesa dará tres o en algunos casos cuatro besos, provocando un caos de arranques y paradas en la ejecución de la acción... Incluso una chica italiana puede exponer su mejilla derecha, la contraria a la nuestra, rompiendo de esa forma nuestros esquemas, igual que ha sucedido con el resto de nacionalidades.

Estos ejemplos y otros muchos nos ilustran sobre los conocimientos compartidos de los hablantes de una misma cultura que facilitan y aceleran el proceso de comunicación haciéndolo transparente y esperable.

En palabras de Abastado⁴ “*lo importante de esta subcompetencia sociolingüística, es la zona de conexión entre lengua y cultura, entendida esta, como la ficha de identidad de una sociedad, de sus signos particulares, los conocimientos científicos de que dispone, las opiniones filosóficas, morales, estéticas, políticas...fundadas más en convenciones que en un saber*”.

Muchos de los actos que realizamos como hablantes de una lengua materna son actos rituales, actos que se repiten constantemente y que nosotros hemos aprendido sin esfuerzo al mismo tiempo que adquiriríamos la competencia lingüística. Son actos puramente arbitrarios o convencionales y compartidos, que funcionan dentro de una

⁴ Abastado, C. (1982), “Culture et médias”, *Le français dans le monde*, núm. 173.

comunidad lingüística y que realizamos como agentes sociales pertenecientes a esa misma cultura.

1.4. La comunicación no verbal:

El hombre es un ser multisensorial que algunas veces verbaliza.

(Birdwhistell)

Ya hemos aclarado anteriormente el concepto de competencia comunicativa, y que para que esta sea posible y satisfactoria es necesario tener una competencia sociocultural, entre otras, es decir, tener conocimientos culturales sobre la lengua que estamos aprendiendo. Está claro que los miembros de una comunidad transmiten su cultura (saberes, creencias, presuposiciones, pautas de comportamiento...) a través de sistemas de comunicación y que entre estos no solo contamos con el sistema verbal sino también con el sistema no verbal. *Hay quien afirma que en una conversación normal entre dos personas, los componentes verbales suman menos del 35% del significado social de la situación mientras que más del 65% de ese significado queda del lado de lo no verbal.* (García G., M. 2002:138). Parece, pues, increíble que todavía hoy día muchos profesores de E/LE ignoren esta dimensión tan importante de la comunicación, avalada por numerosos y serios estudios científicos, pertenecientes a diferentes campos del saber: psicología, antropología, etología, lingüística, literatura, traducción, arte... y que siempre se haya antepuesto el estudio del sistema verbal de forma separada. Es evidente que cuando nos encontramos ante un intercambio comunicativo muchas veces las palabras no son suficientes y necesitamos apoyar o completar nuestro mensaje con otros elementos: entonación, gestos, posturas, sonidos... Soler Espiauba (2000) incluye entre el “comportamiento no verbal” *situaciones comunicativas tan variadas como la manera de vestirse, de cortarse o teñirse el pelo, de conducir, de esperar en una cola, de comportarse en el metro o en el autobús, de atravesar una calle, de pedir la palabra en una asamblea, de saludar, de permanecer en un ascensor y otras muchas.* A través de todos estos elementos comunicamos, es más, a veces no es necesaria la producción oral y basta con activar todos estos componentes para producir mensajes con un significado completo.

Al definir los sistemas de comunicación no verbal Poyatos (1994) habla de la

“triple estructura básica de la comunicación humana”: lenguaje-paralenguaje-kinésica, no vamos a profundizar en una explicación pormenorizada de los mismos ya que nuestro trabajo trata de dar una visión general de la complejidad y extensión de lo cultural y existen excelentes trabajos y estudios que se centran en el estudio de la comunicación no verbal.⁵

1.4.1. El paralenguaje

El paralenguaje está integrado por las cualidades de la voz como el tono, el timbre, la cantidad, la intensidad. Estas cualidades pueden comunicar mensajes diferentes y diferenciadores dependiendo de la intención del hablante en un determinado acto comunicativo: una madre puede decir a su hijo/a? “qué contenta me tienes, hija” o “hija, me tienes contenta”, solamente cambiando el tono de voz, la cantidad o la intensidad de la pronunciación, el mensaje puede cambiar y pasar de expresar algo muy positivo a expresar algo negativo. También pertenecientes al paralenguaje son los llamados elementos cuasiléxicos: onomatopeyas, interjecciones, emisiones sonoras (gemir, resoplar...), los sonidos fisiológicos y emocionales (carraspeo, estornudo, risa, llanto, bostezo).

Es importante tratar de estos temas en el aula puesto que las diferentes culturas hacen diferente uso de estos elementos; así por ejemplo, muchos de nosotros, profesores de español, tenemos la experiencia de que muchos de nuestros alumnos norteamericanos, ante nuestro estupor o el de muchos de sus compañeros, se estiran y bostezan con gran estruendo, cosa que en nuestra cultura es un signo de mala educación o una actitud que reservamos para la intimidad y que nunca realizamos en un contexto formal como la clase. Otro ejemplo significativo es el eructo que en nuestra cultura no es admitido socialmente y es de mala educación y encontramos que en otras culturas, por ejemplo en la cultura oriental, es un signo de buena salud y de satisfacción. Por último, forman parte del paralenguaje las pausas y los silencios que evidentemente

⁵ Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo; Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo. Knapp, M. L. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós, 1992. Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* Barcelona: Ar.. Cesteros, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arcos/Libros.

también tienen una carga grande de significado. Es significativo el caso del español, lengua que tolera mal el silencio.

1.4.2. La kinésica

La kinésica son los movimientos corporales y posturas que, consciente o inconscientemente, y de forma aislada o en combinación con elementos del sistema verbal o paralingüístico, comunican o matizan el significado de los enunciados verbales, Hernando García- Cervigón (2002:20).

A menudo los hablantes de una lengua ignoran que los gestos que se realizan en su cultura son diferentes a los que se hacen en otras lenguas y que muchas veces este desconocimiento puede dar lugar a que nuestro interlocutor no descodifique correctamente la información o aún más grave a que se provoquen malentendidos. Por ejemplo el significado del guiño en nuestra cultura normalmente se realiza en situaciones de mucha complicidad y generalmente se ejecuta entre personas que tienen una relación muy estrecha y familiar o directamente tiene una connotación de seducción. El desconocimiento de esto puede dar lugar a situaciones ciertamente complicadas para nuestros estudiantes. Fue el caso de un estudiante italiano, cuando le pregunté cómo saludaría a otro joven español y él me respondió con absoluta naturalidad que con un guiño acompañado de una sonrisa.

En palabras de F. Poyatos (1994) todo acto comunicativo, para ser completo, requiere la presencia de los elementos de los sistemas paralingüístico y kinésico acompañando a los elementos del sistema verbal; sin embargo algunos signos de estos sistemas no verbales pueden realizarse sin ir necesariamente acompañados de otros elementos, por ejemplo una lágrima, sonrojarse, sonreír, nos comunican un estado de tristeza o alegría, de vergüenza, etc.; un gesto con la mano que significa “espérame” sin necesidad de hablar incluso ejecutado a cierta distancia de nuestro interlocutor... Poyatos puntualiza aún más y dice que *esa actividad tripartita del discurso puede entenderse desarrollada a su vez en las dos dimensiones del espacio y el tiempo estudiadas como proxémica y cronémica.*

1.4.3. La proxémica:

*Nos rozamos, nos aproximamos, nos tocamos
más los unos a los otros que casi todos los pueblos que conozco...*
Rosa Montero (El País, mayo 1993)

Es la parte de la semiótica dedicada al estudio de la organización del espacio en la comunicación lingüística. Se centra en la investigación del significado en la interacción entre dos o más personas dependiendo de la distancia que adopten en cada situación, dependiendo también del contexto en que se realiza, quiénes son los actores de la misma, así como la presencia o ausencia de contacto físico. Es evidente que cada cultura utiliza el espacio de forma diferente y esto también puede ser motivo de incompreensión entre personas de diferentes culturas. El antropólogo Edgard T. Hall estableció una clasificación en cuatro tipos diferentes de espacio, atendiendo a la distancia y a la relación de los actores de la interacción:

- a. *Distancia íntima* (relaciones amorosas y familiares): Desde el contacto íntimo hasta 45 cm.
- b. *Distancia personal* (reuniones sociales o calle). Desde 45cm. a 120 cm.
- c. *Distancia social* (oficinas, tiendas, hoteles). Desde 120 cm. a 364 cm.
- d. *Distancia pública* (políticos, conferenciantes, profesores. Desde 364 cm. hasta el límite de lo audible o lo visible.

Hay muchos ejemplos que los profesores de español hemos escuchado repetidamente a lo largo de nuestra experiencia profesional: los estudiantes norteamericanos se quejan de que muchas veces por la calle reciben empujones y que por si esto fuera poco, nadie se disculpa por estos contactos, que seguramente para un español pasan desapercibidos al ser la nuestra, lo que se denomina una “cultura de

contacto”⁶. Los estudiantes orientales, especialmente los japoneses, se sienten fuertemente agredidos en nuestra cultura ante tan poca distancia y tanto contacto físico. Incluso muchos estudiantes se quejan también de las miradas directas y escrutadoras que les dirigen los viandantes que se cruzan con ellos, las personas con quienes viajan en un autobús o en un ascensor. Podría explicárseles también, que incluso tenemos una expresión coloquial que puede ilustrar este hecho: “Esa señora me ha hecho una radiografía”.

1.4.4. La cronémica:

Es la concepción, estructuración y uso del tiempo en cada cultura.

Es llamativo el hecho de que los hablantes de una lengua no somos conscientes de la relatividad del tiempo en las diferentes culturas. Como en tantas y tantas otras ocasiones pecamos de un cierto “etnocentrismo” al pensar que todas las nacionalidades tienen la misma concepción sobre diferentes aspectos culturales o formas de pensar que nosotros y por supuesto no es una excepción la cuestión del tiempo: ¿Qué creemos que pueden pensar algunos extranjeros cuando escuchan enunciados de este tipo? ¿Acaso en otras lenguas es posible oírlos?

- “Hemos quedado **de 10h a 10.15 h.** para coger las entradas del cine.”

- “*Qué te parece si nos vemos **sobre las 15.30h.** en la Facultad*”.

- “*Llárame **a mediodía** y hablamos*”.

- “*Vuelvo **en cinco minutos***” (cartel colgado en la puerta de un comercio).

- “*En **un momentito** estoy con usted*” (pronunciado por un/una dependiente/a en un comercio o por un/a camarero/a en una cafetería).

- “*Si me esperas **un rato** te acompaño*”.

⁶ El concepto del espacio cambia de unas culturas a otras, el mismo Hall hace una gradación entre diferentes nacionalidades según su uso del espacio físico. De mayor a menor proximidad se encuentran los árabes, latinos, africanos y afroamericanos, asiáticos, hindúes y pakistaníes, anglosajones y escandinavos.

Para los hablantes de español estos ejemplos, son algo completamente natural (aunque no todos los hablantes de español actúen con las mismas pautas de comportamiento, siempre hay excepciones dentro de una generalización y diferentes grados en su realización), pero no nos engañemos, no lo son para otras nacionalidades.

F: Poyatos hace una clasificación en la que distingue tres tipos de tiempo: *conceptual, social, e interactivo*: el primero se define como la concepción y distribución del tiempo por parte de las diferentes culturas. Por ejemplo la división occidental en días, meses, años. A su vez en el *tiempo conceptual* se incluyen los conceptos de *culturas monocrómicas o policrómicas*, según se realicen una o más actividades a la vez. *El tiempo social* se define por el modo en que usamos el tiempo en determinadas relaciones sociales: la duración de las visitas; tiempo empleado para encuentros laborales: reuniones, comidas de trabajo, entrevistas...; estructuración del día: horarios de comidas, de trabajo, de ocio... Por último, el *tiempo interactivo* se pone en contacto con otros signos de otros sistemas de comunicación para significar mensajes diferentes dependiendo de su duración: un abrazo más corto o más largo expresa cosas diferentes, el tiempo que dura un silencio o el alargamiento de una palabra al ser pronunciada, etc.

Es evidente que si somos conscientes de estos hechos, debemos elaborar actividades para la clase, textos que pongan de manifiesto estas diferencias culturales, para que nuestros estudiantes sean conscientes de las mismas, podrá gustarles más o menos, pero lo que deben comprender es que en cuanto a cuestiones de distancias/proximidad/contacto/tiempo, las diferentes nacionalidades somos distintas. Será muy útil para ellos saber interactuar con los nativos y comprender que términos como “puntualidad” o “impuntualidad” son conceptos relativos para los hablantes de una lengua. Hernando García-Cervigón (2002:25) propone que *los elementos no verbales deberán irse presentando en el aula de forma progresiva y ordenada, según su funcionalidad, frecuencia de uso y la dificultad que conlleva su realización.*

2. ¿Qué es cultura?

“...que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A

través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.”

(UNESCO, 1982: *Declaración de México*)

La complejidad del término y su vastísima extensión en significados que además han ido cambiando y transformándose a través de los tiempos, influido también por las diferentes corrientes de pensamiento, hace difícil una acotación del mismo.

Lo que parece claro e indiscutible y que ya hemos tratado anteriormente, es que es un concepto irremediablemente unido a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, según Caballero, J. (1988) *estudiar una lengua sin estudiar la cultura de los hablantes nativos es una tentativa exánime*.

2.1. Si consultamos los diccionarios de manejo más frecuente, como por ejemplo el RAE, principal referente de nuestra lengua, en una de sus acepciones se refiere, *al conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico*. Otra de sus definiciones habla del *conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.*

El María Moliner define “cultura”, por una parte, como *el conjunto de conocimientos no especializados adquiridos por una persona mediante el estudio, la lectura, los viajes...* y por otra como *el conjunto de conocimientos, grado de desarrollo artístico científico e industrial, estado social, ideas, arte, etc. de un país o una época: la cultura clásica, la cultura moderna*. Por último, una tercera definición introduce el término “civilización” como conjunto de la actividad espiritual de la humanidad.⁷

⁷ El término “civilización” procede del francés y se acuñó en el S. XVIII, relacionado con la idea de progreso y de refinamiento en las costumbres. La civilización no es un proceso terminado, es constante, e implica el perfeccionamiento progresivo de las leyes, las formas de gobierno, el conocimiento. Como la cultura, también es un proceso universal que incluye a todos los pueblos, incluso a los más atrasados en la línea de la evolución social.

La enciclopedia Wikipedia⁸ habla de “cultura” como *el conjunto de todas las formas y expresiones de una sociedad determinada. Como tal incluye costumbres, prácticas, códigos, normas y reglas de la manera de ser, vestimenta, religión, rituales, normas de comportamiento y sistemas de creencias. Desde otro punto de vista se puede decir que la cultura es toda la información y habilidades que posee el ser humano. El concepto de cultura es fundamental para las disciplinas que se encargan del estudio de la sociedad, en especial para la antropología y la sociología.*

La misma enciclopedia se refiere a ese modelo de vida propio de cada cultura que implica una transformación y se cristaliza en elementos, unos “materiales” entre los que se destacan: fiestas, alimentos, moda, arte plasmado, arquitectura, herramientas u objetos de trabajo. Otros “simbólicos” o “espirituales”: creencias (filosofía, espiritualidad), valores (ética, actos humanitarios), normas y sanciones (jurídicas, morales, convencionalismos sociales), organización social y sistemas políticos, símbolos (representaciones de creencias y valores, arte (apreciación), lenguaje, tecnología y ciencia.

Esta definición adopta un enfoque etnográfico y cristaliza en lo que Tylor (1975) describe como *...aquel complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad.*

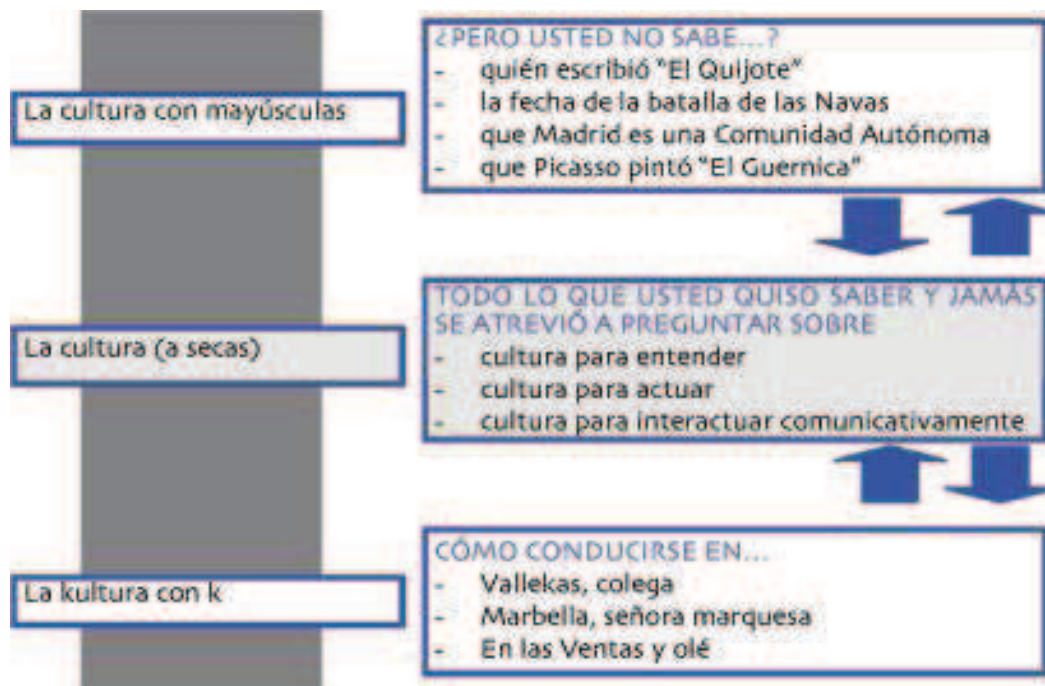
Por último proponemos la definición de F. Poyatos (1994: 25-26):

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las

⁸ Wikipedia es una enciclopedia libre políglota basada en la tecnología wiki. Wikipedia se escribe en forma de colaboración de voluntarios. Desde su concepción, Wikipedia no solo ha ganado en popularidad. Existe, sin embargo, controversia sobre su fiabilidad. En este sentido, la revista científica Nature declaró a la Wikipedia en inglés casi tan exacta como la *enciclopedia Britannica* en artículos científicos. Además, figura entre los diez sitios web más visitados en el mundo. Véase en wikipedia: Elementos de la cultura.

manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

2.2. Podríamos incluir muchas más definiciones del término que por supuesto van a darnos la razón sobre lo inabarcable del mismo, pero queremos concretar y detenernos en la subdivisión de cultura que hacen L. Miquel y N. Sans (1992) y que parece asumida hoy en día por casi todos los profesores de español:



L. Miquel y N. Sans (1992)

En las últimas décadas se ha dado muchísima importancia a lo que las autoras denominan “cultura a secas”, precisamente debido a las últimas tendencias y a los enfoques comunicativos que definen el estudio de una lengua extranjera como sistema de comunicación, donde los estudiantes deben ser *actores efectivos* e interactuar en diferentes situaciones y en contextos determinados: deben conocer los horarios (públicos y privados): horarios de comercios, organismos, restaurantes..., la organización social (familia, trabajo, ocio...), la estructuración y ordenación de la ciudad, de los tipos de comercio, de lo que se vende en cada uno de ellos, de cómo se vende..., pero además aspectos mucho más abstractos que solo manejan los hablantes nativos y que han adquirido de forma inconsciente al tiempo que aprendían su lengua y

que según las autoras *abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido*. Por ejemplo cómo comportarse en determinadas situaciones sociales, rituales, símbolos propios de la cultura, hábitos...

Ha quedado demostrado que cuando enseñamos/aprendemos una lengua extranjera debemos activar la competencia comunicativa que incluye, por supuesto, la competencia sociocultural. Si un estudiante desconoce las pautas socioculturales para moverse en la sociedad de la lengua meta no será un actor válido en esa lengua que está aprendiendo, por lo que es vital que los profesores incluyan en sus clases actividades que propicien la práctica y el conocimiento de esta realidad.

A través de la “cultura con minúsculas” se accede a lo que las autoras denominan los *dialectos culturales*: la “cultura con mayúsculas” y la “cultura con K”. La “cultura con K”, es la capacidad que tiene el hablante de reconocer los diferentes registros y saber adaptarse lingüísticamente a cada situación: por ejemplo saber reconocer el argot juvenil. La “cultura con mayúsculas” se refiere a todo un conjunto de saberes enciclopédicos referidos a diversos campos como el arte, la literatura, la historia, la ciencia... Los dos pasan a veces a engrosar el cuerpo central de la cultura compartido por todos los hablantes (L. Miquel y N. Sans, 1992). Por ejemplo, cualquier hablante de español puede decir: “Estábamos tan tranquilos y de repente se armó el dos de mayo” o “Aquello parecía la Batalla de San Quintín”, “No he parado de *currar* en todo el fin de semana”, “Carlos es un Don Juan”.

Cuando los profesores de español reflexionamos y tomamos conciencia (bien a través del estudio y de la investigación pero también por supuesto a través de la experiencia en el aula) de la importancia de la transmisión del elemento cultural, es cuando nos planteamos qué tipo de cultura, dentro de este campo tan vasto, debemos enseñar. Es radicalmente cierto que la aproximación a la “cultura con minúsculas” es fundamental para que el aprendiente alcance una cierta *fluidez cultural*⁹ que le lleve a comprender los mecanismos de funcionamiento de una sociedad y pueda moverse con soltura en ella. Es lo que L. Miquel y N. Sans llaman el “estándar cultural”, *el*

⁹ Término acuñado por F. Poyatos, 1994:48

conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. Hemos pues de proporcionarle o facilitarle las herramientas para que no solamente tenga cierto manejo lingüístico sino también cultural. Todos conocemos el ejemplo de estudiantes que tienen una más que aceptable competencia lingüística y que sin embargo no son competentes socioculturalmente, por lo que tienen graves problemas de comunicación y de interacción. Recordemos lo que le sucede a Gúrbez (L. Miquel, 1999): Gúrbez es un “estudiante imaginario” que después de seguir un curso de la lengua de Guiriland y de alcanzar una buena competencia lingüística, decide viajar a este país, pero ante el absoluto desconocimiento de sus pautas culturales se topa constantemente con problemas y malentendidos. Gúrbez, por lo tanto, no es un actor competente de la lengua que está aprendiendo aunque conozca perfectamente su sistema. Es, pues, necesario poner remedio y que nuestros alumnos no sufran la misma situación de incompreensión e incomunicación que experimenta nuestro estudiante imaginario. La misma Lourdes Miquel (1999) dice que *los errores culturales tocan la fibra sensible del interlocutor, mientras que los errores lingüísticos suelen despertar el afán cooperativo.* Es decir, los nativos de una lengua son tolerantes ante un extranjero que tiene un nivel de lengua muy bajo pero se sienten incluso hasta ofendidos ante los errores culturales, sobretodo de aquellos que tienen un nivel lingüístico más alto, ya que los consideran casi como provocaciones o agresiones y no son conscientes de que solamente son inadecuaciones o errores culturales de los que el aprendiente es completamente ignorante.

No ponemos en duda, pues, la “enseñanza de la cultura con minúsculas” pero también reivindicamos la enseñanza de los llamados “dialectos culturales”. Quizá en los últimos años se ha sobrevalorado la primera en detrimento de la “cultura con mayúscula” y nosotros pensamos que el omitirla, negarla o dejarla de lado es un error, puesto que las manifestaciones o los productos de una cultura, también pueden explicar y definir la idiosincrasia de un pueblo y porque como dice L. Miquel la “cultura legitimada” *no supone un problema para los extranjeros y basta con observarla, degustarla o consumirla.* Por otra parte, tampoco creemos que sea necesario dar una visión demasiado academicista o especializada de la misma, no todos los estudiantes deben ser especialistas en determinada materia (pintura, música, literatura...), pero

tampoco tienen por qué renunciar al conocimiento de determinados productos artísticos o a momentos concretos de la historia de un país que pueden explicar muchas de esas creencias, valores, códigos... a los que nos hemos referido anteriormente.

Abogamos por no olvidar esta amplia visión del término “cultura” y por poder mostrar a nuestros estudiantes esa dimensión tan extensa de la cultura, sin tener que prescindir de ninguno de los elementos que la conforman. Ya sabemos que es una tarea difícil y que siempre tendremos que decantarnos por unas cosas y dejar de lado otras pero tenemos que intentar dar una visión lo más amplia y variada posible de nuestra cultura. No debemos olvidar que el término es inabarcable y que ni siquiera los nativos de una lengua pueden tenerla en su totalidad. Dice Peter Nauta:¹⁰

“Si la cultura española es el conjunto de todo lo que los españoles han producido en el transcurso de los tiempos, está claro que ningún español posee la cultura española, ni puede poseerla. Cada español posee una parcela de esa cultura, una identidad social que varía según la edad, el sexo, el estado civil, la clase social, la región, la profesión u ocupación, y gran cantidad de otros factores. Podemos hablar entonces de muchas culturas parciales o subculturas: la de los adolescentes madrileños de clase media, la de los taxistas andaluces de Barcelona, la de los solteros rurales de Aragón, la de los cirujanos plásticos y un largo (demasiado largo) etcétera que, como totalidad, constituye la cultura española {...}”

Es verdad que en cada centro (universidad, escuela...) las necesidades varían en cuanto que cambian las materias y por lo tanto las necesidades, pero no olvidemos que la cultura siempre debe de estar integrada en todas las opciones que se ofrezcan, aunque además en determinados lugares sea posible que haya una materia específica que lleve este nombre. Es tarea de los centros elaborar *syllabus* que contengan los contenidos en su sentido más amplio, mientras que los profesores deben crear *programaciones* que respondan a necesidades concretas de sus estudiantes, atendiendo a sus intereses, a la duración del curso, etc...

¹⁰ Nauta, J. P., 1992 “¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia comunicativa”, *Cable*, núm. 10, pág. 10.

2.3. Interculturalidad:

No podemos separar del término cultura del de “intercultural” ya que están fuertemente relacionados. Según el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes: *La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida.*

No se trata de asimilar otra cultura sino de enriquecerse con el conocimiento y comprensión de la misma desarrollando actitudes positivas hacia ella.

El Consejo de Europa distingue entre sociedad “multicultural” frente a sociedad “intercultural” según el contacto más o menos intenso entre los miembros de dos culturas que conviven y define la sociedad intercultural en los siguientes puntos:

- *Contacto, intercambio, reconocimiento mutuo.*
- *Aceptación, integración.*
- *Diferencia considerada como positiva.*
- *No discriminación.*
- *Tolerancia activa.*
- *Relaciones de igualdad.*

El mismo organismo busca solucionar problemas como los de los estereotipos¹¹, los prejuicios¹², o el etnocentrismo¹³ y propugna la educación intercultural.

La interculturalidad se ha introducido de manera explícita en el currículo de diversas instituciones como parte integrante de los contenidos referidos a los procedimientos y a las actitudes, los valores y las normas.

Todos los profesores de ELE tenemos la experiencia de aulas multiculturales, en las que precisamente esa variedad es la que enriquece no solo el conocimiento de la cultura española, sino de todas las culturas que componen el aula.

¹¹ Conjunto de características sobre un cierto grupo de gente que persiguen el objetivo de simplificar la realidad

¹² Juicios apriorísticos sobre otra persona o grupo de ellas, sean estos positivos o negativos.

¹³ Creencia en la superioridad de una cultura sobre las otras.

Es curioso observar cómo los miembros de una cultura, muchas veces no somos conscientes de la “relatividad” de la misma (L. Miquel, 1999) y solamente cuando la confrontamos con otra, dentro de nuestro país o cuando estamos en el extranjero, es decir, cuando nos distanciamos de ella, nos hacemos conscientes de que muchos rasgos, pautas, creencias, formas de actuar...pertenecen exclusivamente a nuestra cultura y no son universales. Por el contrario, cuando percibimos pautas diferentes a las nuestras, rápidamente las identificamos como ajenas a nuestro sistema cultural. Es importante matizar, que lo que se debe de realizar en el aula no es un proceso de “biculturalidad”, es decir, que el aprendiente asimile la otra cultura como la propia, tampoco debe de ser un proceso de “aculturación”¹⁴ ni de “deculturación”¹⁵, sino que los estudiantes deben de conocer todo ese bagaje cultural y serán libres de actuar en consecuencia si quieren ser adecuados socioculturalmente, teniendo siempre en cuenta que todo aprendiente de una lengua extranjera nunca debe perder su propia identidad.

Al aprender otra lengua, todo hablante que no conoce las pautas socioculturales de la lengua meta, tiende a aplicar las reglas de su cultura, provocando “interferencias culturales” y malentendidos, que seguramente entorpecerán la comunicación (muy ilustrativo es el ejemplo que nos expone F. Poyatos cuando nos habla de “el caso Tom” (1994: 42). Será, entonces, papel del profesor actuar como mediador intercultural para facilitar a sus estudiantes la comprensión de la cultura meta y para que a su vez puedan comprender y solucionar los problemas socioculturales convirtiéndose en actores interculturales.

Otro fenómeno relacionado con lo anteriormente expuesto y que todo profesor debe tener en cuenta es el del “choque cultural”¹⁶. Oberg lo define como *la forma de ansiedad resultante de la pérdida de los signos y símbolos de relación social tal y como son percibidos y entendidos comúnmente. Produce, además, un conjunto de reacciones que van desde la irritabilidad ligera hasta el ataque de pánico y la crisis* (1958 *apud* León J.J. 2002:94).

¹⁴ Es la imposición a la fuerza de otra cultura, generalmente en procesos de conquista o invasión.

¹⁵ Pérdida de características culturales propias a causa de la incorporación de otras foráneas.

¹⁶ “Culture shock”, término acuñado por Kalerbo Oberg entre 1958/60.

Está probado que toda persona en situación de inmersión lingüística¹⁷ sufre el temido “choque cultural” en el que incluso se han llegado a describir estados de ansiedad y nerviosismo; los afectados ponen en marcha mecanismos de defensa como represión, regresión, aislamiento y rechazo llegando incluso a cuestionarse la propia competencia. Según Corros Mazón (2002: 121) el choque cultural y los malentendidos *pueden llegar a influir negativamente en el proceso de aprendizaje (...)*. Esa incompreensión y las actitudes negativas hacia la cultura de la lengua meta pueden llegar a ser muy negativas dificultando el proceso de aprendizaje, llegando a ser un problema mayor la incompreensión cultural que la incompreensión lingüística. Sin embargo el mismo autor considera *la interferencia como una parte más del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera* (Corros Mazón (2002:122). Así como existe el término interlingua¹⁸ existe el de interculturalidad. G. Ruiz de lo Paños (2002:33) afirma que *el alumno ha de ser capaz, al final del proceso de enseñanza, de valorar la visión del mundo de la nueva cultura, no sólo desde la suya propia sino también desde la nueva adquirida*. Es decir, debe saber mirar desde la perspectiva de la lengua ajena sin abandonar la propia. Iglesias Casal (2000:) concluye que *el objetivo del aprendizaje intercultural es el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando su curiosidad y la empatía hacia sus miembros*.

¹⁷ El tiempo de estimación de sufrir “choque cultural” es relativamente corto incluso puede producirse en estancias inferiores a tres meses.

¹⁸ Selinker lo define como un sistema lingüístico separado sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en la producción de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta.

3. Marco epistemológico de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

3.1. Orígenes

Sobre la importancia del estudio de la cultura como parte integrante de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera nacen múltiples teorías, escuelas y disciplinas que subrayan la importancia del carácter social de la lengua y que hacen hincapié en la necesidad de situar la lengua en un contexto concreto, que responde a una situación comunicativa de los hablantes en su entorno natural, es decir, en su país, región, ciudad... Esa contextualización va acompañada de unos rasgos especiales y específicos que identifican a un grupo en su forma de pensar y actuar y que consecuentemente lo hacen único.

El aprendizaje de otra lengua conlleva, por tanto, el conocimiento de otra cultura y ese conocimiento lleva a la aceptación y en algunos casos a la asimilación de la misma.

En los años 40, en torno al desarrollo de la segunda Guerra Mundial, surge una nueva disciplina científica que trata de unir/aunar lo teórico con lo práctico y que tiene como protagonista el estudio de la lengua como reflejo de una cultura y de un determinado comportamiento social: la Lingüística Aplicada. El término aparece por primera vez en la revista fundada por C. Fries, *Language Learning*, en 1948.

Precisamente, esa dimensión social hace que la Lingüística Aplicada sea compleja y que necesite de la aportación de otras disciplinas, a saber: la psicolingüística, la sociolingüística, el análisis del discurso, y las ciencias de la educación. De ellas la que nos interesa a nosotros de forma especial es la sociolingüística, que a su vez se encarga del estudio de:

- La lengua, cultura y pensamiento.
- Variación lingüística.
- Contacto de lenguas.
- Diglosia, bilingüismo, multilingüismo.
- Política y planificación lingüística.

En 1973, Corder publica “La introducción a la lingüística Aplicada” que será traducida al español en 1992. La consolidación de la enseñanza del español como lengua extranjera en España se produce durante los años 80 y 90, por lo que esta disciplina se adoptará como marco epistemológico junto con la Didáctica, de carácter marcadamente pedagógico.

Junto al estudio de la sintaxis y de la semántica podemos mencionar otra reciente disciplina que pone el lenguaje en contacto con una *situación comunicativa* concreta y que ha revolucionado la enseñanza de lenguas extranjeras renovando sus enfoques y su metodología: la pragmática.¹⁹

3. 2. La pragmática²⁰ pone en relación factores externos a la gramática como son *emisor, destinatario, intención comunicativa, inferencia, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo* y estudia los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación; si no tenemos en cuenta estas nociones hay una parte importante del funcionamiento de la lengua que se pierde. Un ejemplo del enfoque pragmático nos la da M. Victoria Escandell (1996) al referirse a “*el problema del significado no convencional*”: es falso el hecho de que cuando nos comunicamos por medio del lenguaje codificamos información que procede de unidades fonológicas y las traducimos a un contenido semántico; existe la posibilidad de que haya cierta separación entre lo que se dice y lo que se quiere decir, entre los significados literales y las intenciones comunicativas, ilustremos esta afirmación con el ejemplo que nos da la autora:

Cuando un diplomático dice *sí*, quiere decir “quizá”;

Cuando dice *quizá*, quiere decir “no”;

Y cuando dice *no*, no es un diplomático.

Cuando una dama dice *no*, quiere decir “quizá”;

Cuando dice *quizá*, quiere decir “sí”;

Y cuando dice *sí*, no es una dama.

VOLTAIRE

¹⁹ Término que acuña C. Morris en los años 30 del siglo XX.

²⁰ Una de las líneas de investigación pragmática es la iniciada por J.L. Austin, quien desarrolla las teorías de *los actos de habla*, estos interpretan la lengua como una forma de actuar intencionada que es interpretada por el destinatario según el contexto. Otra teoría fundamental es la de H.P. Grice y su *principio de cooperación* que explica los principios que regulan la recuperación de los significados implícitos.

Es evidente, pues, que cuando aprendemos una lengua no estamos aprendiendo un código lingüístico simple, unívoco, plano, sino que es un sistema complejo, poliédrico, en el que debemos de tener en cuenta diferentes planos/caras de significado que afectan a la comunicación final del mensaje. Si esto lo ponemos en relación con la enseñanza de una lengua extranjera vemos que esos presupuestos, esas dobles intenciones de significado, ese querer y no querer decir, a quién, en qué circunstancia, de qué manera...nos llevan una vez más a un contexto social y cultural concreto, con unas pautas de conducta específicas y diferentes a las de nuestros estudiantes extranjeros, es decir, las diferentes lenguas codifican de forma distinta las intenciones de los hablantes.

El hecho de que los estudios de pragmática tengan esta concepción de la lengua en contexto está en contra de las antiguas teorías estructuralistas, y es la base del *enfoque comunicativo* y de la metodología basada en *nociones y funciones*.

3.3. El Enfoque comunicativo:

La importancia que adquiere este método didáctico especialmente durante los años 80 y 90 del siglo XX, hace que nos detengamos en sus teorías y propuestas ya que supone un cambio radical en la concepción de la enseñanza- aprendizaje de una LE. Se podría decir que el Enfoque comunicativo constituye una superación de los modelos anteriores, al tratar de poner de manifiesto la importancia de la dimensión comunicativa de la lengua, por lo tanto de la *competencia comunicativa*, pero sin prescindir de la *competencia lingüística*.

*El dominio estructural sigue siendo fundamental para usar la lengua cuando alguien quiere comunicar los propios significados. Sin embargo un enfoque comunicativo nos anima a ir más allá de las estructuras y a tener en cuenta otros aspectos de la comunicación.*²¹

La gramática puede presentarse de forma inductiva o a veces a través de breves explicaciones. La comunicación es un proceso que tiene un propósito en el que los actores no solo acumulan un serie de datos formales sino que valiéndose de estos conocimientos deben *negociar*²² el significado.

²¹ Littlewood (1981:74) 96 edic. española

²² Según el Diccionario de términos claves de ELE, “negociar” hace referencia a la labor que los participantes en una interacción lingüística llevan a cabo para conseguir crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales. Para realizar dicha labor los interlocutores se basan en los marcos de conocimiento que comparten.

La lengua es un medio para realizar tareas en contextos o situaciones lo más reales posibles, por ejemplo, reservar un billete de tren, hacer una inscripción en un curso, concertar una cita telefónicamente...

La lengua extranjera es la protagonista no como objetivo sino como vehículo; A través de ella se dan instrucciones para realizar las actividades, se utiliza para negociar, para aclarar dudas...solo en casos muy determinados y en niveles más bajos se recurre al uso de la L1.

Una de las novedades fundamentales es la de ser un enfoque centrado en el alumno, toda la actuación del profesor está orientada en torno a este: análisis de necesidades, asesoramiento en sus actuaciones o producciones, creación de materiales...El profesor es un “facilitador del aprendizaje” y pierde su papel dominante lo que ayuda a crear un clima más relajado dentro del aula, asimismo es responsable de fomentar la cooperación entre sus alumnos.

La interacción oral entre los estudiantes es fundamental, esta se lleva a cabo a través del trabajo en parejas, en pequeños o grandes grupos o en gran grupo, mediante actividades basadas en el vacío de información, en juegos de rol o en la realización de proyectos que crean situaciones de comunicación real en la que los estudiantes se enfrentan a contextos menos previsibles, mostrándose más creativos y en los que pueden expresar su propia individualidad.

Los programas se basan sobre todo en nociones y funciones, la evaluación se fija más en el proceso del aprendizaje que en el producto final, mientras que los errores se miden con mayor tolerancia.

Además de la utilización del libro de texto o de materiales creados ex profeso por los profesores, es muy importante la utilización de materiales reales o que buscan el mayor realismo posible como por ejemplo: folletos informativos, revistas, menús... materiales visuales tales como: vídeos, DVD (telediarios, películas o series, programas de televisión...) o auditivos (programas de radio, contestador automático, canciones...).

3.4. El Enfoque por tareas

3.4.1.Descripción y tipologías:

El enfoque comunicativo, se podría decir, que ha evolucionado hacia nuevas propuestas metodológicas cristalizándose en lo que hoy se denomina el enfoque por

tareas.²³ Surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón de la mano de Breen o Nunan y rápidamente llegará a España con los trabajos realizados por Zanón (1990), Hernández y Zanón (1990) o Zanón y Estaire (1992).

La EMT se centra en un programa de actividades basadas en el uso real de la lengua, lo cual obliga a que se produzcan necesariamente procesos de comunicación que han de llevar a la realización de una tarea final.

Según Fernández, S. (2001:16) *la tarea es una actividad concreta, que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la programación didáctica de una unidad. A partir de “esa tarea” elegida, se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación.*

Esas tareas deben ser lo más reales posibles, tienen que responder a los intereses de los discentes para aumentar su **motivación** y que estos puedan pasar a la acción convirtiéndose en agentes sociales. Deben fomentar en ellos el desarrollo de estrategias de aprendizaje, “**aprender a aprender**”, para hacerles más conscientes de su propio aprendizaje y de esa forma favorecer su **autonomía** colaborando activamente con sus compañeros. En este sentido Estaire (1999) se refiere a tareas que conduzcan a desarrollar el **trabajo cooperativo** en las que los aprendientes sean capaces de:

- *elegir entre diferentes opciones.*
- *hacer sugerencias.*
- *tomar decisiones.*
- *llegar a acuerdos.*
- *cooperar eficazmente con los compañeros.*
- *planificar su propio trabajo.*
- *evaluar su propio trabajo y el de los demás.*

En la EMT se pone de manifiesto el carácter instrumental del lenguaje en situaciones concretas de comunicación, por lo tanto, el objetivo didáctico es potenciar la competencia comunicativa: *La clase vuelve a ser un ágora y el español la herramienta de sus integrantes* (Zanón 1999:16).

Al igual que sucedía con el enfoque comunicativo no se desprecia la atención a la forma aunque se prioriza la atención al contenido de los mensajes. Al plantear la

²³ Otras denominaciones son “Enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas”: ELEMET y “Enseñanza mediante tareas” o EMT.

tarea se hace un exhaustivo análisis de la dimensión formal -¿qué contenidos gramaticales, léxicos, funcionales necesitan los alumnos?-, así como de la dimensión instrumental -¿qué tareas deben llevar a cabo para desarrollar la capacidad de leer, entender, hablar y escribir sobre el tema escogido?-, para llevar a buen puerto la realización de dicha tarea.

Martín Peris (1999) establece distintos tipos de tareas según los **objetivos** que estas cumplen:

1. *Tareas comunicativas: representan procesos de comunicación o estimulan dichos procesos.*
2. *Tareas de aprendizaje: cuando los procesos comunicativos van acompañados de procedimientos de tipo didáctico.*
3. *Tareas significativas: aprendizaje no memorístico o mecánico sino integrado a la estructura cognitiva del sujeto.*

Hay tres variantes si atendemos al tipo de dinámica que se genera en la clase: La “*tarea*” se caracteriza por ser más corta, (una, dos o tres sesiones) frente a un “*proyecto*”, este puede durar hasta un curso. Además el “*proyecto*” implica mayor participación de los alumnos en cuanto a la negociación del tema, el plan de trabajo, la duración, el resultado y el producto final.

Finalmente la “*simulación*” se articula en torno a un tema donde los estudiantes crean y asumen diferentes papeles dentro de un contexto simulado.

Si atendemos a la **estructura** y **extensión** de las mismas las dividiremos en *sencillas*, una sola tarea o *complejas* se componen de varias subtareas. Continuando con la clasificación que hace Martín Peris (1999:32) hablamos de tareas *finales* hacia las que necesariamente va encaminado todo el trabajo, la que marca el objetivo final y las *capacitadoras: previas o derivadas*. Las primeras son necesarias o al menos útiles para la realización de la *final* y las segundas son consecuencia de la evaluación de una *tarea final*. Ambas adquieren cierta autonomía aunque siempre al servicio de la tarea final. El propio Martín Peris (2004) prefiere denominar más tarde “tarea de aprendizaje” o “tarea de aprendizaje comunicativo” al conjunto de actividades; “producto” a la tarea final y “actividades” en lugar de “tareas capacitadoras”.

De cualquier forma sea una tarea, un proyecto o una simulación lo que nos proponamos llevar a cabo, es muy importante planificar concienzudamente las

diferentes fases para asegurarnos el éxito, no solo del objetivo final sino también y tan importante como de aquel, de todo el proceso. Igualmente, al proponer las diferentes tareas, el profesor debe cerciorarse de que los estudiantes han comprendido perfectamente el objetivo y el funcionamiento de las mismas, ya que estos deben de ser muy conscientes de su papel como agentes activos de su propio aprendizaje.

Ya que hablamos de que la EMT es una evolución del enfoque comunicativo muchas de las características que se daban en aquel continúan vigentes en esta, a saber: la utilización de la lengua meta como vehículo de comunicación, aunque ahora se ha visto que no se debe negar o despreciar absolutamente el uso de la L1 dentro del aula; la consideración de los errores como parte integrante del aprendizaje, el alumno debe intentar ir más allá en el aprendizaje sin miedo a ser corregido o censurado; la autenticidad de los textos y de los materiales...

En cuanto a los aspectos más novedosos o a los que se da mayor importancia en el EMT podemos señalar

3.4.2. La participación de los alumnos.

3.4.2.1. El buen alumno.

3.4.2.2. La motivación.

3.4.3. El papel del profesor.

3.4.4. Trabajo cooperativo.

3.4.5. La evaluación.

3.4.6. El desarrollo de estrategias de aprendizaje.

3.4.2. La participación de los alumnos

Como hemos señalado anteriormente el estudiante es el centro y protagonista absoluto de los enfoques humanistas.²⁴ La diversidad personal y cultural de los mismos, así como los diferentes estilos de aprendizaje, son hoy ingredientes fundamentales que

²⁴ Los enfoques humanistas tienen una base fuerte en la psicología, consideran importantes los aspectos afectivos del aprendizaje: individualidad, independencia, creatividad y confianza, ésta basada en la importancia de ofrecer un entorno de aprendizaje que minimice la ansiedad y en la que la crítica externa sea mínima, estimulando al mismo tiempo la autoevaluación.

debemos de tener en cuenta en la actuación en clase. El estudiante debe de tomar conciencia de su propio aprendizaje, haciéndose responsable del mismo, buscar “la autonomización”. Ha de ser consciente de lo que quiere aprender, cómo quiere aprender, analizar constantemente su actuación, aprender a reconocer y enmendar sus errores, cooperar activamente con los demás y buscar estrategias para aprender mejor. Su papel ha cambiado, ya que ha pasado de una actitud pasiva y receptora a ser participativo y activo, a tomar decisiones, a hacer sugerencias...

En palabras de García Santa Cecilia (1996:15), *...la participación de los alumnos en la negociación de los objetivos y los procedimientos pedagógicos del programa responde a una concepción que parte del respeto al individuo y que sitúa al alumno en el centro del currículo...*

3.4.2.1. El buen alumno

Es una realidad que muchas veces los profesores nos sorprendemos con la actitud de algunos de nuestros alumnos y no precisamente con las negativas sino con las positivas. Hay múltiples características que debe cumplir un estudiante para convertirse en un alumno “modelo” y la primera por supuesto es la que le hace consciente de que es él mismo el máximo responsable de su aprendizaje. Es importante que tenga claros los objetivos de lo que quiere aprender y para qué, así como una alta dosis, de trabajo y además de motivación. Por otra parte debe saber utilizar estrategias de aprendizaje propias y contrastadas, es decir, que las haya experimentado antes y de las que haya sacado un rendimiento positivo y además tiene que analizar el proceso de su aprendizaje y evaluar los resultados obtenidos. Si cumple todos estos requisitos seguro que se convertirá en un aprendiz perfecto.

Los “buenos alumnos” manifiestan preferencia por determinadas estrategias, técnicas y actividades de aprendizaje que requieren responsabilidad personal, independencia, participación y autonomía. Giovannini, A; Martín Peris, E; Rodríguez, M. y Simón, T. (1996: 24)

3.4.2.2. La motivación

Un ingrediente muy importante que un profesor debe tener en cuenta en su actuación en clase son los factores personales, por ejemplo los afectivos y especialmente el de **la motivación**, sobre todo si estamos de acuerdo con la idea de que el éxito en el aprendizaje está íntimamente ligado al grado de motivación del estudiante, idea generalizada entre los profesores de lenguas extranjeras.

La motivación es el conjunto de razones que un individuo tiene para hacer algo o en palabras de Gardner y MacIntyre (apud Barrios Espinosa M. E.): *el conjunto de factores que incluye el deseo de lograr un objetivo, el esfuerzo dirigido a esa consecución y el refuerzo asociado con el acto de aprendizaje.*

En el caso del estudio de una lengua extranjera puede haber diferentes razones que motiven el estudio de la lengua. Entre las que se han distinguido, podemos citar las que llaman la atención sobre el objetivo último del aprendizaje, si bien esta resulta estática y limitada. Por el contrario si consideramos la motivación como un proceso dinámico e interactivo que no afecte solamente a objetivos concretos, existen mayores posibilidades de intervención durante el proceso educativo. Así para Barrios Espinosa, E. (1997:2) *un profesor puede intervenir con el fin de proporcionar motivación extrínseca²⁵ en casos de que no exista motivación intrínseca.²⁶*

Otros autores hablan de la *motivación integradora* que se refiere al deseo del aprendiz de integrarse en la sociedad y la cultura de la lengua objeto de estudio y de la *motivación instrumental* en la que el individuo busca un fin práctico, por ejemplo conseguir un ascenso.

La necesidad de comunicarse es el motor de la motivación y curiosamente de ahí es de donde vienen también los mayores problemas para los estudiantes de una LE, porque es donde surge la ansiedad cuando el individuo cree no tener o dominar el control de la interacción. El profesor y los compañeros, el ambiente relajado en el aula, donde no se debe propiciar la competición y sí las actitudes de cooperación entre los compañeros y donde el profesor debe actuar como fuente de estabilidad para minimizar

²⁵ Según el Diccionario clave de términos ELE, es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior, por ejemplo aumentar el currículo académico o conseguir un puesto de trabajo.

²⁶ Según el Diccionario clave de términos ELE, el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o la atracción que siente por ella.

la falta de confianza de los estudiantes y contribuir a crear un clima agradable, proponiendo actividades que sean acordes al nivel de sus alumnos, a los diferentes estilos de aprendizaje, a las diferencias culturales, así como a su edad, grado de madurez, personalidad...Según Díez Santos (2000:3): *Se trata en definitiva, de ayudar al alumno a lograr el enfoque adecuado, de ayudarlo a proponerse sus propias metas, a encontrar sus propios caminos, a descubrir y generar sus propios medios de automotivación que le permitan ver la clase de español desde una perspectiva diferente.*

3.4.3. El papel del profesor

Así vemos que al igual que el papel del estudiante ha cambiado también lo ha hecho el del profesor, este deja de ser el protagonista de la clase para ceder su puesto al aprendiente.

Según Caldeiro G. y Vizcarra M.: *Enseñar y aprender, en este momento, exige una mayor flexibilidad espacio-temporal, personal y grupal, menos contenidos fijos y procesos más abiertos de investigación y de comunicación.* Las nuevas tecnologías implican un cambio en la forma de enseñar y aprender. El acceso a la información está al alcance de todos y es rápido y veraz por lo que la tarea del profesor debe reformularse.

Su papel no ha de ser solo el de transmitir información sino también el de saber observar la marcha del grupo. El profesor debe diseñar actividades que sean atractivas y explicarlas de forma que a los alumnos les quede clara su realización, acepte las sugerencias hechas por los mismos quienes participarán en todo momento en la toma de decisiones y el proceso general de la tarea o actividad que se lleva a cabo; debe facilitar la interacción entre profesor- estudiante y estudiante- estudiante, creando un clima de respeto y cooperación entre el grupo-clase y estimular la comunicación oral y escrita de los mismos; es importante que quite importancia a los errores para que los estudiantes no pierdan la confianza y la motivación. Un buen profesor debe tener en cuenta los diferentes perfiles de su estudiantes (edad, nacionalidad, intereses personales y profesionales, necesidades, etc...) o el perfil del grupo, para programar las actividades y el trabajo de clase según los intereses de los mismos; ha de impulsar la autonomía del

aprendizaje y tener siempre en cuenta que la enseñanza es un proceso abierto y que debe ser revisado constantemente.

Para Llobera, M. (1999:115) *...el profesor debe saber callar, supervisar el trabajo realizado en grupo y actuar como observador de su propio grupo clase para no caer en el típico error de impedir el aprendizaje mediante la docencia.*

3.4.4. Trabajo cooperativo

Otro aspecto al que nos hemos referido brevemente y que tiene una especial dimensión en el EMT es el trabajo cooperativo. Podemos afirmar que ha cobrado mucha importancia en los últimos tiempos no solo en el mundo de la enseñanza, sino también, y quizá con más fuerza, en el de la empresa.

El trabajo cooperativo se entiende como un grupo de personas que trabajan juntas y se necesitan para alcanzar un objetivo común. El hecho de unir a personas diferentes enriquece el resultado final al haber aportaciones distintas, los miembros del grupo ponen mayor voluntad en la realización de la tarea y el resultado es más creativo.

El trabajo en grupo o trabajo cooperativo permite a los estudiantes actuar sobre su propio proceso de aprendizaje y favorece la implicación de todos los estudiantes en mayor medida que otras formas de trabajar.

No debemos olvidar que *el ser humano es un ser social, que depende en gran medida de otros para desenvolverse en determinadas situaciones, podemos llevar este planteamiento dentro del aula E/LE para realizar diferentes actividades en grupo que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.* Nevado, R (2006:44)

De entre las ventajas que se atribuyen al trabajo en grupo podemos citar las siguientes:

1. Está comprobado que a veces las explicaciones y/o aclaraciones de los propios compañeros mediante la interacción, son más efectivas que las del profesor al ser más parecido el desarrollo cognitivo de los mismos.
2. Se facilita la integración de los estudiantes, hay una interdependencia positiva entre los mismos y un mayor grado de satisfacción.
3. La formación de grupos heterogénea enriquece el trabajo al haber diversidad de aportaciones, experiencias y perspectivas.

4. Se desarrolla la capacidad de razonar de forma crítica, esto implica una cierta independencia del profesor y un análisis de la propia actuación en el proceso del aprendizaje.
5. Mejora la producción oral y escrita al encontrarse el estudiante en un grupo más pequeño que le proporciona mayor seguridad y sensación de apoyo.
6. Aumenta la motivación de los estudiantes y la actitud positiva hacia el material y las actividades.
7. Armoniza diferentes estilos de aprendizaje, además los estudiantes, en general, prefieren trabajar en grupos heterogéneos e interculturales.
8. Fomenta actitudes de carácter cívico: dialogar, adoptar múltiples perspectivas...
9. Fomenta la capacidad de liderazgo dentro de un grupo democrático al distanciarse la figura de la autoridad, en este caso el profesor.
10. Dirige a los estudiantes al mundo laboral actual en el que hoy día es tan importante el trabajo en grupo.

(Adaptado de Joseph B. Cuseo, 1996, Cooperative learning: A Pedagogy for Addressing Contemporary Challenges por Valero-García, Miguel, UPC)

3.4.5. La evaluación

En cuanto a la evaluación podemos decir que esta no tiene una visión conductivista, es decir, no se trata de medir cuantitativamente unos objetivos establecidos a priori para comprobar si han sido conseguidos o superados, a través de un examen por ejemplo. Ahora no se pone el énfasis en lo que el aprendiente debe de haber aprendido sino en el *proceso* mismo del aprendizaje, se hace un análisis de lo que se ha aprendido y de lo que no se ha aprendido, se buscan explicaciones de lo anterior, se analizan los errores más habituales para poder solucionarlos; el acto mismo de evaluar se convierte en un acto comunicativo en el que se implican los profesores tanto como los alumnos para conseguir metas únicas, todo esto se consigue a través de cuestionarios, entrevistas o simplemente a través de la observación.

El estudiante de lengua extranjera que es consciente y se responsabiliza de su propio aprendizaje debe hacer también su propia autoevaluación, *esta permite sacar*

*conclusiones sobre el proceso de aprendizaje y, si es necesario, cambiar algo en su forma de aprender.*²⁷ La autoevaluación no se hace al final del aprendizaje sino que se debe de hacer desde el inicio, comenzando por las necesidades e intereses de los alumnos, debe de acompañar todo el proceso del aprendizaje analizando cada etapa del mismo, las diferentes actividades, materiales y los resultados de las acciones de clase, para verificar si el funcionamiento es el deseado. Cada aprendiente es diferente y tiene un estilo también distinto de aprender por lo que el profesor tiene que intentar seguir individualmente los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos y de la misma forma debe de hacer que estos se impliquen en la toma de decisiones y aporten sugerencias. *Hay quien dice que cuanto mayor es la competencia en el aprendizaje mayor es la competencia comunicativa del alumno y que la autoevaluación también da la ocasión de poner en práctica estrategias de aprendizaje alternativas. (pag 28-29)*

3.4.6. Las estrategias de aprendizaje

Enlazando con lo anterior, es fundamental la importancia que se ha dado a las estrategias de aprendizaje (“aprender a aprender”), en los enfoques más modernos de enseñanza de LE. Esta teoría nace en el estudio sobre el aprendizaje en general pero ya en los años 60 se adoptó en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de forma más importante en los años 70 y 80 del S. XX. Las estrategias de aprendizaje ponen al aprendiente como máximo protagonista de su aprendizaje de manera que es el propio individuo el que debe de saber sacar partido de sus habilidades y destrezas en diferentes situaciones de aprendizaje para optimizar los resultados pretendidos a través de asociaciones de ideas, reglas mnemotécnicas, etc...

Dentro de los actuales programas y currículos de procesos no se puede olvidar incluir las estrategias de aprendizaje.

Por lo tanto, es fundamental que todo profesor de lengua extranjera sea muy consciente de estas teorías y reflexione acerca de qué forma influyen o pueden influir estas en su actuación en el aula y en el aprendizaje de sus alumnos de lengua extranjera.

²⁷ Cf. Giovannini, A; Martín Peris, E, Rodríguez, M. y Simón, T. (1996), *Profesor en acción I*, Madrid, Edelsa, p.p.).

4. El lugar de la cultura

En la Aldea Global, en un mundo cada vez más abierto, donde las fronteras se difuminan y “los movimientos humanos” son cada vez más habituales, se hace necesaria una política lingüística “seria” que contemple y dé la importancia que tiene a la transmisión de lo cultural. Esta globalización se intensifica además, con la importancia creciente que está adquiriendo la difusión de la comunicación y de la información a través de los Medios de Comunicación, entre los cuales y ya de forma imparable predomina la Internet.

4.1. En los años 70 surge un documento de vital importancia en términos de política lingüística en territorio europeo, el “*Threshold Level*” (V. Ek, 1975)²⁸ o (“Nivel Umbral”). En este documento publicado por el Consejo de Europa²⁹ se especifica, en términos operativos, lo que un alumno debe ser capaz de hacer cuando usa una segunda lengua como vehículo de comunicación. Después de este primer documento en inglés le seguirá la versión del francés, el “Niveau Seuil” y más adelante se elaborarán los de otras lenguas, adaptándose a las características especiales de cada una de ellas.³⁰ Este es un documento descriptivo para lenguas específicas, que desde el inicio, ha buscado la innovación en la enseñanza de idiomas, dejando atrás una concepción más formalista y orientándose hacia enfoques más comunicativos con el fin de facilitar la “libre circulación de personas y de ideas”.³¹

4.2. A mediados de los 80 *la Escuela francesa de R. Galisson* defiende una disciplina autónoma: la Didáctica de las Lenguas y las Culturas (D.L.C.), que integra no solo la enseñanza de la lengua y la cultura de la lengua materna sino también de las

²⁸ La publicación de *Threshold Level* se enmarca dentro del Proyecto de Lenguas Vivas y fue la primera formulación explícita de objetivos pedagógicos dependientes de la adecuación contextual y pragmática.

²⁹ El área de lenguas modernas es una de las principales preocupaciones para el Consejo de Europa y, de hecho, para lograr una mejor integración europea, es un requisito importante la mejora de todas las formas de comunicación entre los Estados miembros y el fomento de la comprensión mutua entre los ciudadanos, cuya diversidad lingüística y cuyas tradiciones culturales son una fuente de enriquecimiento mutuo. Precisamente uno de los objetivos principales del Consejo de Europa es promover el conocimiento y favorecer el desarrollo de la identidad cultural europea y la diversidad.

³⁰ La adaptación al español fue llevada a cabo por J.P. Slagter en 19

³¹ En el *Notional Syllabuses* (D.S. Wilkins, 1976) se formulan los conceptos de *función lingüística* y *noción*. El primero describe un sistema de comunicación en términos de “intenciones comunicativas” y “acciones comunicativas” (saludar, presentarse, describir, pedir información...) vinculados a una lengua y a sus patrones culturales. El segundo hace referencia a los contenidos necesarios para llevar a cabo una determinada función lingüística.

lenguas extranjeras dentro de una Europa multicultural y multilingüe, destacando precisamente el elemento cultural.

4.3. Será en el año 2001 cuando se publique un documento imprescindible para los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras (profesores, examinadores, autores de manuales, formadores del profesorado, administradores educativos, etc): el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.³² Resultado de más de diez años de investigación, ha sido realizado por numerosos especialistas del campo de la lingüística aplicada y recoge lo más novedoso dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Es un valioso instrumento de consulta que trata de unificar la política lingüística llevada a cabo en Europa en la actualidad y en los años venideros.

Una de las características del *Marco*³³ es que enfatiza el hecho de que todo ciudadano europeo debe tener una competencia plurilingüística y pluricultural,³⁴ interpretada como, “*la competencia de comunicar lingüísticamente y de actuar culturalmente de un actor social que posea, en grados diversos, el dominio de varias lenguas y la experiencia de varias culturas*”. En el punto 1.2 donde se concretan los fines y objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa se incluye entre otros: “*conseguir una mayor unidad entre sus miembros y aspirar a este objetivo adoptando una acción común en el ámbito cultural*”. Más adelante podemos leer la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa donde se insta a “*proteger y desarrollar el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa y que esa diversidad no sea un obstáculo para la comunicación sino fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos*”. Y entre las Medidas Generales propone “*alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales*”. En este sentido el *Marco de referencia* prima el enfoque intercultural, la posibilidad que tiene el estudiante de enriquecerse con la experimentación que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la cultura y la lengua y cómo al enfrentar o comparar su cultura con la cultura de la comunidad objeto de estudio, aumentará el conocimiento

³² De ahora en adelante *Marco* o *Marco de referencia*.

³³ Véase: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

³⁴ En el capítulo 6.1.3. retoma y amplía el tema de la conveniencia de una educación plurilingüística y pluricultural.

tanto de lo ajeno como de lo propio, aprendiendo a relativizar, respetar y superar los estereotipos que a menudo surgen ante la contemplación de otra cultura y como consecuencia de su identidad nacional. En el apartado 5.1.2.2. se especifican *las destrezas y habilidades interculturales* que debe tener un alumno de lengua extranjera:

- *Capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.*
- *Sensibilidad cultural y capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.*
- *Capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.*
- *Capacidad de superar relaciones estereotipadas.*

El capítulo 2 se abre con una declaración de intenciones y describe el enfoque en que se inscribe el *Marco*:

“El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un radio de acción concreto”.

Al hablar de agentes sociales decimos que éstos están capacitados para realizar acciones por medio de unas *competencias*.³⁵ Éstas pueden ser generales y comunicativas lingüísticas, ambas son necesarias para una comunicación satisfactoria. Precisamente la gran complejidad del lenguaje humano hace que el desarrollo de la competencia comunicativa comprenda otras dimensiones no estrictamente lingüísticas como la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, aprender a aprender...

Dentro de las competencias generales se establece la siguiente clasificación:

- *Conocimiento declarativo (saber), que incluye: conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y consciencia intercultural.*
- *Las destrezas y las habilidades (saber hacer), entre las cuales aparecen las destrezas y las habilidades prácticas e interculturales.*

³⁵ Las competencias se definen como la suma de conocimientos, destrezas, y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

- *La competencia existencial (saber ser).*
- *La competencia de aprender (saber aprender).*

Es en el capítulo 5 titulado “Las competencias del usuario o alumno” en el que se especifica qué conocimiento del mundo se supone al alumno y qué conocimiento debe adquirir con respecto a la nueva lengua. Más adelante en el punto 5.1.1.2., *El conocimiento sociocultural*, se detallan los aspectos que debe de conocer de la cultura y sociedad correspondientes a la lengua meta. Es posible que el alumno carezca de esta información y que aprenderla le ayude a romper con tópicos o estereotipos previamente adquiridos. Entre las características que distinguen a una sociedad de otra el *Marco* propone los siguientes ámbitos:

- *La vida diaria (organización de la jornada, comidas, actividades de ocio...).*
- *Las condiciones de vida (niveles de vida, condiciones de la vivienda, asistencia social).*
- *Las relaciones personales (incluyendo relaciones de poder y de solidaridad).*
- *Los valores, las creencias y las actitudes (las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc.).*
- *El lenguaje corporal.*
- *Las convenciones sociales (por ejemplo respecto a ofrecer y recibir hospitalidad).*
- *El comportamiento ritual (ceremonias y prácticas religiosas, comportamiento del público en espectáculos u otros actos sociales, festividades...).*

Siguiendo la lectura del *Marco*, llegamos al apartado 5.2. en el que se desarrollan *Las competencias comunicativas de la lengua*: Competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia estratégica.

En este apartado se hace una detallada descripción de cada una de las competencias según los diferentes niveles de dificultad que resulta muy útil para la orientación de profesores, creadores de materiales, etc....

Es la competencia sociolingüística la que nos interesa particularmente, el *Marco* aborda los asuntos relacionados directamente con el uso de la lengua:

5.2.2.1. *Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales: uso y elección del saludo en diferentes situaciones, uso y elección de formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, uso y elección de interjecciones y frases interjectivas.*

5.2.2.2. *Las normas de cortesía: Cortesía positiva y negativa, utilización de enunciados evasivos, uso apropiado de “por favor”, “gracias”, descortesía.*

Generalmente las normas de cortesía varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos.

5.2.2.3. *Las expresiones de la sabiduría popular: refranes, modismos, comillas coloquiales, los graffiti, las frases con gancho de la televisión...*

5.2.2.4. *Diferencias de registro: solemne, formal, familiar...*³⁶

5.2.2.5. *Dialecto y acento: capacidad de reconocer clase social, procedencia regional, origen nacional, grupo étnico...*

Ha quedado demostrado, al hacer la gradación de los ítems de carácter sociolingüístico, la gran dificultad que esta supone. Así, se proponen los *marcadores de relaciones sociales* y de *uso de la cortesía* para los niveles más bajos y se reservan el *dominio del registro* y los *modismos* para los niveles por encima del B2.

En el capítulo 7, “*Las tareas y su importancia en la enseñanza de la lengua*”, se pone de relieve la importancia de la realización de las mismas, ya que éstas, son fundamentales en las situaciones de comunicación de la vida real. A través de la realización de tareas se activan las competencias comunicativas puesto que el alumno debe interactuar (producir enunciados, comprenderlos, negociar...) en diferentes situaciones, a fin de alcanzar un objetivo comunicativo. Pero el *Marco* va más allá y en el punto 7.2.1. dice:

Todas las tareas, (...) requieren la activación de una serie de competencias generales adecuadas, como, por ejemplo: el conocimiento y la experiencia del mundo, el conocimiento sociocultural (relativo a la vida de la comunidad que es objeto de estudio y a las diferencias esenciales entre las prácticas, los valores, y las creencias de esa comunidad y las de la sociedad del alumno); destrezas tales como las interculturales (mediación entre las dos culturas), las de aprendizaje y las sociales y los conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana. Con el fin de realizar una tarea comunicativa, tanto en el entorno de la vida real como en el entorno del

³⁶ En los niveles por debajo del B1 el *Marco de referencia* propone un registro neutro.

aprendizaje y de los exámenes, el alumno o usuario de la lengua utiliza también las competencias comunicativas (conocimientos y destrezas de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático).

En conclusión, podemos afirmar que el *Marco de referencia* da una importancia capital al tema de lo cultural, pormenorizando y ejemplificando al máximo. Teniendo en cuenta que al ser un documento abierto siempre da lugar a que los profesores se sirvan de sus directrices y actúen de forma individual según su criterio.

4.4. Un ejemplo más de cómo los encargados de los gobiernos en temas de educación incluyen el elemento cultural en sus programas como parte fundamental de los mismos podemos encontrarlo en las normas de la *National Foreign Language Standard*. Este documento se publica por primera vez en 1996 en EEUU y es el equivalente norteamericano del *Marco de Referencia* en Europa. Recoge un conjunto de directrices sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en los EEUU y especifica lo que los estudiantes “*deben saber y deben ser capaces de hacer*”.

En la declaración de su filosofía se dice que: *Lenguaje y comunicación se encuentran en el centro de la experiencia humana. Los Estados Unidos deben educar a los estudiantes para que estén lingüística y culturalmente preparados para comunicarse con éxito en la sociedad pluralista de América y en el extranjero. Este imperativo vislumbra un futuro en el que TODOS los estudiantes deben desarrollar y mantener el dominio del inglés y de al menos otro idioma, moderno o clásico.*

El estudiante no solo debe “adquirir” el conocimiento de la cultura sino también “comprenderla” y para ello es necesario que se entienda la relación entre las prácticas, las perspectivas y los productos culturales de la lengua que estudia.

4.5. Finalmente debemos referirnos al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, cuya primera edición data de diciembre de 2006 y que incluye el elemento cultural entre sus cinco componentes.

Dentro de este componente hace una triple división:

Los referentes culturales: Se refiere a conocimientos generales sobre los países hispanos (geografía, población, gobierno y política, economía e industria, medios de comunicación, etc.), sobre acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de esos países, y sobre sus productos y creaciones culturales.

Los saberes y comportamientos socioculturales: Trata sobre las condiciones de vida y la organización social, las relaciones interpersonales, la identidad colectiva y el estilo de vida.

Las habilidades y actitudes interculturales: Contempla la configuración de una identidad plural, la asimilación de los saberes culturales, la interacción cultural y la mediación cultural.

El Instituto Cervantes recomienda potenciar valores interculturales tales como:

1.- *Promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios.*

2.- *Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.*

Es evidente la importancia que desde altas instancias se da a la enseñanza del componente cultural y cómo los distintos gobiernos u organismos internacionales lo tratan como ingrediente fundamental dentro de la educación, el conocimiento y respeto de la cultura ajena como forma no solo de conocimiento sino también para fomentar actitudes positivas hacia el otro, fomentando de igual modo la interculturalidad.

El hecho de que nuestras aulas sean multiculturales enriquece las relaciones y los valores que se generan en ellas. Los profesores debemos promover esos valores y sacar provecho de esas experiencias no solo para nuestra andadura profesional sino también personal, y transmitir esta riqueza a nuestros estudiantes, quienes indudablemente también se beneficiarán de ello.

5. Propuesta de unidades didácticas

5.1. Introducción:

Parte importante de esta Memoria es la que comienza a partir de ahora. Cuando nos planteamos la estructura de la misma, la concebimos como un trabajo dividido en dos partes: una teórica y otra práctica. La idea inicial de la misma fue la de proponer unidades didácticas de la llamada “cultura con mayúsculas” o “alta cultura” que respondieran a los criterios de los enfoques que se vienen proponiendo en los últimos años, concretamente el Enfoque por tareas.

Hemos creado pequeñas tareas, de una a cuatro horas de duración, realistas, en el sentido de que cualquiera puede llevarlas a la práctica de forma sencilla. Estas tareas están compuestas por diferentes actividades que hemos adaptado a distintos niveles de competencia lingüística/gramatical (niveles intermedio, avanzado y superior). Y están dirigidas a estudiantes de todas las edades.

5.1.1. Bases teóricas en las que sustentamos las unidades didácticas:

Algo que hemos tenido muy en cuenta en este trabajo ha sido, precisamente, poner de manifiesto que el nivel lingüístico de los estudiantes no debe condicionar los contenidos de las tareas. Hay quien piensa, de forma equivocada, en nuestra opinión, que los alumnos de nivel más bajo aprenden o deben aprender menos contenidos que los de niveles más altos. Es evidente que tienen más problemas en la comprensión de las actividades y que necesitan más tiempo para realizarlas, pero también es cierto que el nivel lingüístico de los alumnos no tiene nada que ver con sus conocimientos culturales, o con su conocimiento y experiencia del mundo en general. Nuestro criterio ha sido, simplemente el de transmitir las mismas informaciones pero adaptándolas a la competencia lingüística de los discentes, elaborando textos o actividades más o menos complejos en cuanto a la estructura, extensión, vocabulario...siempre teniendo muy en cuenta que la dificultad de las actividades debe estar como mínimo en consonancia con el nivel de los aprendientes o ligeramente por encima, según los mandatos de las teorías más modernas.

Asimismo, es un hecho que el aula es un contexto social real, por lo que las

tareas que proponemos activarán procesos de comunicación a través de la interacción entre los compañeros, bien mediante el trabajo en parejas, en pequeños grupos o en grupo-clase. Consideramos muy importante la interacción con el profesor, así como el trabajo en grupos, pues se estimula el trabajo cooperativo, la autonomía en el aprendizaje y se consigue una mayor motivación en el trabajo de la clase. Del mismo modo se crea mayor acercamiento entre los estudiantes propiciando un ambiente relajado en el que los resultados del trabajo y el proceso mismo alcanzan un éxito superior al del trabajo individual.

Otro criterio que hemos tenido en cuenta es que en las tareas propuestas se combinen momentos de mayor información con momentos de mayor interacción.

Somos conscientes de que la comunicación real es imprevisible, por eso promovemos actividades que respondan a esa imprevisibilidad y den la opción al discente de ser creativo y libre en la selección de los elementos del mensaje. Proponemos actividades que, como dice García Santa Cecilia (1996), se basen en la resolución de problemas y en el vacío de información, así los aprendientes podrán poner en juego estrategias de comunicación y de aprendizaje en función de objetivos comunicativos.

Consideramos muy importante la selección de materiales reales para la clase. Todos han sido creados a partir de materiales reales: libros especializados, revistas, Internet...

Las actividades propuestas responden al criterio de integración de las diferentes destrezas lingüísticas: comprensión de lectura, expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva.

Finalmente nos atenemos a las características que propone Martín Peris³⁷ quien entre otras señala que las actividades que se lleven al aula deben:

1. *Estar estructuradas pedagógicamente.*
2. *Estar abiertas, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quien las ejecuta.*
3. *Requerir de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.*
4. *Facilitarles al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la*

³⁷ Martín Peris, E., 2004, ¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas?, *Revista redELE*, núm. 0.

forma lingüística.

5. La estructura de las tareas que proponemos responde al esquema siguiente:

Pre-actividad/-es:

- *Actividades de motivación.*
- *Actividades de conocimiento del tema.*
- *Trabajo gramatical y léxico previo a la actividad.*
- *Actividades de avance de hipótesis.*

Exposición clara del objetivo de la actividad y de los pasos a seguir para realizarla.

Desarrollo de la actividad.

Evaluación de la actividad.

5.1.2. Razones de la elección de los temas:

Tenemos que ser sinceros al explicar los motivos que nos han llevado a trabajar con estos temas y no con otros: la razón principal que nos ha llevado a escogerlos es el interés personal y el gusto o la preferencia por los mismos.

Ya he hablado del primer día de clase cuando pregunto a los alumnos por sus conocimientos previos sobre la cultura española y una de las preguntas que les formulo es: ¿conoces algún pintor anterior al siglo XX? todos conocemos la respuesta: Velázquez. Además muchos de ellos ya han visitado el Museo del Prado y ya conocen Las Meninas, la obra estrella de la famosa pinacoteca. Las Meninas es por lo tanto uno de los iconos fundamentales del arte español de todos los tiempos y han ejercido, tanto la pintura como el pintor, una grandísima influencia en el mundo del arte que ha traspasado nuestras fronteras a lo largo del tiempo.

De Velázquez se han dicho tantas cosas...

Manet dijo “Es el pintor de pintores...” y Delacroix, enardecido: “Esto es lo que he buscado durante tanto tiempo...” Émile Bernard resumió por qué Velázquez

*impresiona e intriga tanto a los artistas modernos: “Es, a la vez, el técnico del que más se puede aprender y el esteta más peligroso. Hay que estudiarle para llegar a pintar bien; y hay que olvidarle, si uno quiere convertirse en un verdadero artista”. Picasso se enamoró de Las Meninas, hasta el punto de pintar 44 variaciones, que son otras tantas apasionadas interrogaciones a su lejano predecesor y compatriota. “¿Dónde está el cuadro, dónde la realidad?” se preguntaba Ferrari. El que fue llamado “pintor del aire” consiguió sobre todo, “pintar la pintura”. De ahí que se convirtiera en el primer artista moderno... Para Goya, Manet, Monet, Renoir y Degas, por no mencionar más que algunos entre los más grandes, la obra del gran Aposentador de Felipe IV fue una fuente inagotable de inspiración. Calificado de “precursor del impresionismo” Ortega y Gasset dijo de él “del mismo modo que Descartes reduce el pensamiento a la racionalidad, Velázquez reduce la pintura a la visualidad”.*³⁸

Al igual que elegimos una obra y un artista en el ámbito del arte, del mismo modo quisimos elegir un periodo histórico. Al plantearnos cuál, nos dimos cuenta de que, por ejemplo, el siglo XX es un tema trillado en la enseñanza del español. Tanto la Guerra Civil, como el Franquismo y la Transición son temas más que recurrentes por su proximidad en el tiempo y por sus repercusiones, quizás más evidentes en la actualidad. Entonces elegimos la Edad Media, centrándonos en Al-Andalus. Nos pareció una época más que atractiva, única para la historia española y europea, con no menos influencia en nuestra cultura, costumbres, lengua, fiestas... Un período apasionante de nuestra historia que quizá muchos no conocen y que verdaderamente el descubrirlo asombra e interesa al mismo tiempo. Además, es evidente que muchos de nuestros estudiantes viajan a muchos puntos de España, entre ellos Andalucía, donde la influencia de este periodo es bien patente.

Otra decisión que tomamos fue la de incluir una actividad que se desarrollara en Internet, puesto que como ya hemos dicho en otros momentos de este trabajo, las formas de aprender han cambiado, así como los medios técnicos y el mundo de la información. Un profesor no debe de ignorar estos extremos y debe incorporar a sus clases todas las novedades que se ofrecen a nuestro alcance. Además cada vez más textos incluyen actividades de este tipo para realizar en el aula de ELE.

Asimismo hemos querido incluir textos literarios en los niveles más altos, debido, sobre todo en el caso de Mújica Láinez, a la complejidad del mismo. Creemos

³⁸ López-Rey, J., 1999, *Velázquez, la obra completa*, 1ª parte, Madrid, Benedikt Taschen Verlag GmbH.

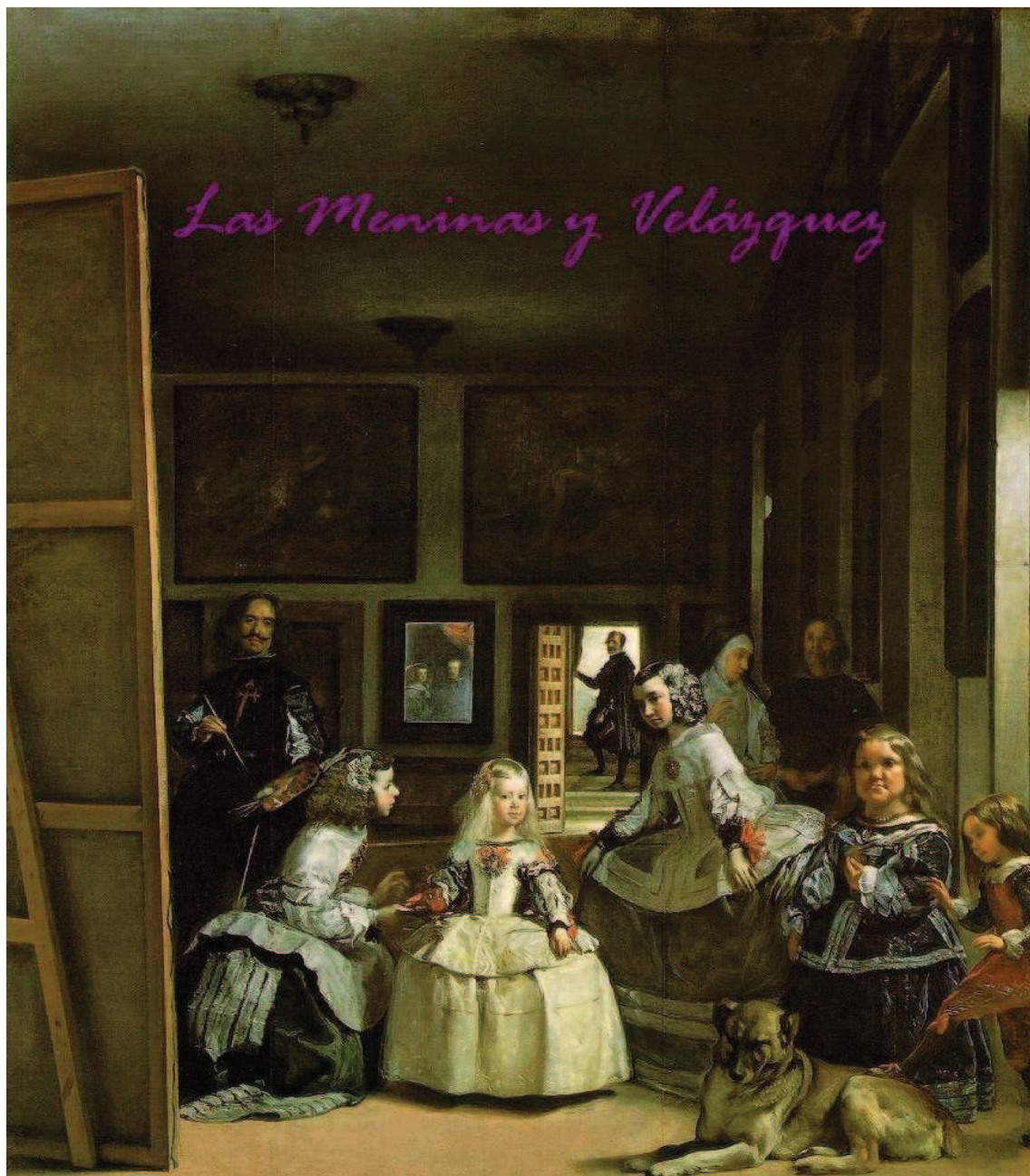
que además de ser fuente de enriquecimiento cultural, tienen la ventaja de ser textos auténticos y que además ofrecen la posibilidad de profundizar en aspectos lingüísticos y gramaticales. Otra ventaja es que dan lugar a los estudiantes a desarrollar su creatividad, otro motivo más para fomentar la motivación y trabajar más libremente con la lengua en actividades menos controladas por el profesor.

Dos de las actividades propuestas tienen su base en un cortometraje. La idea de incluir cine nos resultó muy interesante, esto siempre motiva a los estudiantes. Una película nos pareció demasiado extensa, por lo que decidimos trabajar con un cortometraje. “El bufón y la infanta” fue un hallazgo extraordinario, ya que además de la belleza del mismo y lo adecuado del tema, se adapta perfectamente al tipo de actividad que queríamos realizar, dando pie a los estudiantes a desarrollar su creatividad y a acercarse un poco más al texto literario o artístico.

El último tema que elegimos para desarrollar en una unidad didáctica fue el de las lenguas de España.

Ya hemos comentado en este trabajo, que queremos dar una visión lo más amplia posible de la cultura española y por supuesto hemos querido incluir la diversidad lingüística española y de paso tratar de profundizar en las variantes del español.

Muchos de nuestros estudiantes han estudiado en sus países con profesores procedentes de muy variados puntos geográficos de España y de América Central y del Sur, por lo que les llama la atención las diferencias en la pronunciación, en el léxico, en la gramática...que perciben. Otros estudiantes no conocen más que la variedad del lugar donde han aprendido a hablar, por lo que conviene que sepan que el español, como casi todas las lenguas del mundo, tiene diferentes realizaciones y que España es un país compuesto por diferentes nacionalidades que se expresan a través de diferentes lenguas. Por lo tanto dedicar tres o cuatro horas a este capítulo nos ha parecido de suma importancia e interés.



1ª Unidad didáctica: Las Meninas y Velázquez

- ✿ Título: Las Meninas y Velázquez.
- ✿ Nivel: Intermedio (B1)
- ✿ Objetivos: Aproximación a la figura y a la obra maestra del gran pintor del S. XVII.
- ✿ Duración aproximada: Dos horas.
- ✿ Competencias lingüísticas utilizadas: Comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.
- ✿ Dinámica de trabajo: Parejas, pequeños grupos y grupo-clase.
- ✿ Contenidos: Información sobre la biografía del artista y sobre el cuadro.
- ✿ Contenidos lingüísticos: Utilización del Pretérito Indefinido. Expresión de la situación: verbo “estar”, preposiciones.
- ✿ Materiales: Documentos de las actividades propuestas por la profesora, figuras recortadas en papel que representan los personajes del cuadro, proyección del cuadro.
- ✿ Evaluación: Trabajo grupo-clase para comentar lo aprendido durante las dos sesiones de clase.

DESARROLLO:

Pre-actividad:

Al inicio de la clase se anuncia el tema que se va a tratar en los próximas dos horas de clase. Preguntamos a los estudiantes qué pintor creen que es el más importante del siglo XVII, cuál es su obra maestra. Cuando ya hemos obtenido respuestas a estas preguntas, les preguntamos si conocen la obra o la han visto alguna vez, si saben qué significa la palabra “Menina” y su origen, si recuerdan cuántos personajes aparecen en el cuadro...De esta forma rompemos el hielo adelantando información general, introduciendo léxico relativo a la actividad, creando expectativas, avanzando hipótesis...

Información de objetivos y desarrollo de la Actividades:

A continuación explicamos a los estudiantes los diferentes pasos que vamos a seguir para realizar la actividad. En primer lugar vamos a conocer algunos datos de la vida de Velázquez, más adelante vamos a conocer a los personajes y el cuadro del pintor.

Desarrollo de la Actividades:

En primer lugar daremos a los estudiantes la primera actividad en la que deben, junto a su compañero, reconstruir la biografía de Velázquez por medio de correspondencias, trazando flechas. A continuación, una vez terminado el primer paso, deben reescribir el texto, atendiendo a la coherencia y cohesión del mismo. En esta primera actividad han desarrollado diferentes destrezas: la comprensión de lectura, la comprensión auditiva y producción oral a través de la interacción con su compañero y finalmente la expresión escrita.

Una vez terminada la primera actividad pasamos a trabajar en pequeños grupos. Los estudiantes tendrán que componer el cuadro de las Meninas con figuras recortadas que les proporcionará el/la profesor/-a. Es una actividad que resulta divertida a los estudiantes porque es como un juego. Algunos recuerdan el cuadro y otros ni siquiera lo han visto, entonces tendrán que actuar por inferencia, discutiendo entre ellos, utilizando estrategias o formulando hipótesis. Cuando todos, o casi todos hayan

conseguido realizarlo, entre toda la clase y de forma oral haremos la descripción de la situación de los diferentes personajes: “...en el centro está la princesa/la infanta...” El siguiente paso es la proyección de la obra, todos pueden finalmente contemplarla.

A partir de ahora empezaremos a profundizar un poco en algunos aspectos del cuadro: Vamos a conocer quiénes son los diferentes personajes de Las Meninas, para lo cual tenemos una actividad de “vacío de información” que los estudiantes realizarán de nuevo en parejas.

Después de conocer a todos los personajes trabajaremos de forma oral el grupo-clase y comentaremos aspectos sobre la escena que se está produciendo con preguntas como: ¿dónde están situados los reyes? ¿y nosotros? Naturalmente es una actividad guiada por el profesor para que se den cuenta de algunos aspectos de la composición.

Finalmente haremos *la evaluación* de la unidad didáctica en grupo de forma oral, comentando las actividades, los contenidos aprendidos y los aspectos que más les han gustado e interesado.

VIDA DE DIEGO DE SILVA Y VELÁZQUEZ

Prof^a Marta de Luis Sierra



Vamos a jugar y a descubrir la vida de uno de los más importantes artistas españoles. Relaciona la columna de la derecha con la de la izquierda para conocer algunos datos de la vida de este genial pintor.

Velázquez nació en Sevilla el...	“Caballero de la Orden de Santiago”.
muy joven entró como aprendiz...	6 de agosto de 1660,
Se casó con la hija de su maestro...	en el taller de Francisco Pacheco.
En 1623 se trasladó a Madrid...	por el estudio de luz.
A lo largo de su vida hizo dos viajes a Italia...	6 de junio de 1599,
En 1656 pintó su obra maestra...	Juana, en 1618.
Es el pintor de la luz y la atmósfera...	y rápidamente entrará al servicio del rey.
En 1659 consiguió ser nombrado...	que fueron decisivos para su pintura.
Murió en Madrid el...	llamada “Las Meninas”.
De él se dice que es precursor de los impresionistas...	buscando dar sensación de realidad.

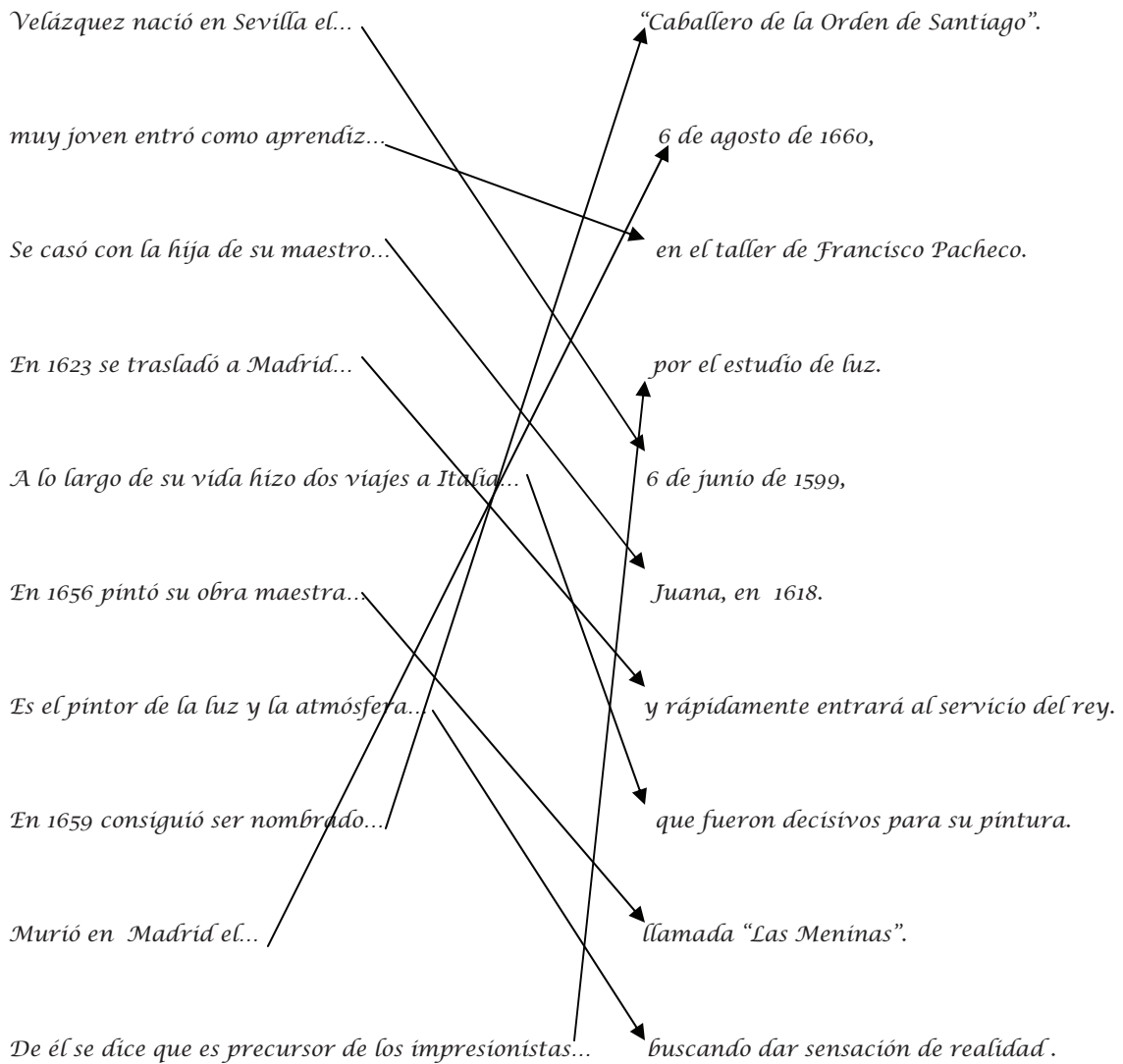
Reescribe el texto completo:

VIDA DE DIEGO DE SILVA Y VELÁZQUEZ

Prof^a Marta de Luis Sierra



Vamos a jugar y a descubrir la vida de uno de los más importantes artistas españoles. Relaciona la columna de la derecha con la de la izquierda para conocer algunos datos de la vida de este genial pintor.



Reescribe el texto completo:

Puzzle "Meninas"



¿QUIÉN ES QUIÉN?

I



Ahora vamos a descubrir quién es quién en el famoso cuadro de Velázquez: Las Meninas. Tu compañero y tú tenéis diferente información, compartidla y así podréis conocer a todos los personajes que aparecen en esta famosa obra.

- I.** En el centro en primer plano está la Infanta Margarita de Austria.
- II.** A la derecha, de pie junto a la niña, está la otra Menina: Isabel de Velasco, quien también hace una ligera reverencia.
- III.** Junto a la ventana, en el ángulo derecho (y último personaje en primer plano) hay otro enano llamado Nicolasillo Pertusato.
- IV.** En segundo plano a la derecha hay dos personajes un poco desdibujados: a la izquierda, Marcela de Ulloa, “guarda menor de damas” y un caballero, único personaje en el cuadro sin identificar.
- V.** También al fondo a la izquierda de la puerta, hay un espejo en la pared donde se reflejan las imágenes de los reyes: Felipe IV y Mariana de Austria.



Vocabulario:

- Infanta
- De pie
- Primer/segundo plano...
- Desdibujados (desdibujar)
- guarda menor de damas

Prof^a Marta de Luis Sierra

¿QUIÉN ES QUIÉN?

II



Ahora vamos a descubrir quién es quién en el famoso cuadro de Velázquez: Las Meninas. Tu compañero y tú tenéis diferente información, compartidla y así podréis conocer a todos los personajes que aparecen en esta famosa obra.

- I.** A la izquierda, en primer término, está M^a Agustina Sarmiento que está haciendo una reverencia y ofreciendo un jarrita roja con agua a la niña.
- II.** Junto a Isabel, está Maribárbola, una enana de origen alemán que nos está mirando.
- III.** Por detrás de M^a Agustina, a la izquierda está el propio Velázquez.
- IV.** Al fondo a la derecha se abre una puerta donde aparece José Nieto, aposentador de la corte.
- V.** Por último, en primer plano a la derecha, un perro de compañía que parece que se acaba de despertar al recibir una patada del travieso Nicolasillo.



Vocabulario:

- Hacer una reverencia
- Apositador de la corte
- Una patada/ Dar una patada

2ª Unidad didáctica: Las Meninas y Velázquez

- ✿ Título: Las Meninas y Velázquez.
- ✿ Nivel: Avanzado (B2)
- ✿ Objetivos: Aproximación a la figura y a la obra maestra del gran pintor del S. XVII.
- ✿ Duración aproximada: Dos horas.
- ✿ Competencias lingüísticas utilizadas: Comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.
- ✿ Dinámica de trabajo: Parejas, pequeños grupos y grupo-clase.
- ✿ Contenidos: Información sobre la biografía del artista y sobre el cuadro.
- ✿ Contenidos lingüísticos: Tiempos de la narración: Pretérito Imperfecto y Pretérito Indefinido. Léxico relacionado con la actividad.
- ✿ Materiales: Documentos de las actividades propuestas por la profesora, figuras recortadas en papel que representan los personajes del cuadro, proyección del cuadro.
- ✿ Evaluación: Trabajo grupo-clase para comentar lo aprendido durante las dos sesiones de clase.

DESARROLLO:

Pre-actividad:

Al inicio de la clase se anuncia el tema que se va a tratar en los próximas dos horas de clase. Preguntamos a los estudiantes qué pintor creen que es el más importante del siglo XVII, cuál es su obra maestra. Cuando ya hemos obtenido respuestas a estas preguntas, les preguntamos si conocen la obra o la han visto alguna vez, si saben qué significa la palabra “Menina” y su origen, si recuerdan cuántos personajes aparecen en el cuadro...De esta forma rompemos el hielo adelantando información general, introduciendo léxico relativo a la actividad, creando expectativas, avanzando hipótesis...

Información de objetivos y desarrollo de la Actividades:

A continuación explicamos a los estudiantes los diferentes pasos que vamos a seguir para realizar la actividad. En primer lugar vamos a conocer algunos datos de la vida de Velázquez, más adelante vamos a conocer diferentes aspectos en torno a Las Meninas.

Desarrollo de las actividades:

En primer lugar los estudiantes realizarán la biografía de Velázquez en parejas. Deben organizar un texto a modo de rompecabezas para conseguir que sea coherente y cohesionado. Naturalmente la organización del mismo, en principio, es cronológica, aunque he querido no dejar completamente cerrada y redonda la resolución del texto, de este modo los estudiantes deberán elegir donde situar determinado párrafo, aduciendo su elección, razonando, discutiéndolo con su compañero en principio y después con el resto de la clase cuando más adelante, se haga la lectura en voz alta para explicar y comentar el texto entre todos. En esta actividad ponemos en práctica la comprensión lectora, la expresión oral y la comprensión auditiva al ser un trabajo en parejas e interactuar con el/la compañero/a.

Una vez terminada la primera actividad, igual que en el nivel anterior, daremos a los estudiantes las figuras recortadas de los personajes de Las Meninas. Esta actividad se puede realizar en cualquier nivel puesto que la introducimos como elemento lúdico y la realizamos en pequeños grupos para cambiar la dinámica de la actividad anterior. Alguien puede pensar que es fácil, pero también ha sido experimentada entre españoles de diferentes edades y con un nivel cultural medio/alto y siempre surgen dudas en la situación de algún personaje. No todos tenemos memoria fotográfica...

La siguiente sesión comienza con una actividad que realizaremos en pequeños grupos inicialmente y que profundiza en diferentes aspectos del cuadro. Son pequeños párrafos a los que los estudiantes deben asignar la palabra a la que se hace referencia, por lo que es necesario antes de empezar la actividad la revisión del léxico que aparece en “la nube” al inicio del texto. Una vez realizado el ejercicio, se lee en voz alta al mismo tiempo que se proyecta el cuadro para así poder contemplar todos los detalles a los que el texto se refiere.

Evaluación:

Para cerrar la unidad sobre Velázquez y Las Meninas en pequeños grupos, se pueden elaborar tres o cinco preguntas en pequeños papeles que darán al profesor. Este elaborará un cuestionario escribiendo todas las preguntas en la pizarra y cada grupo deberá contestar sin consultar ninguna nota. El grupo que más respuestas correctas haya obtenido será el ganador.

BIOGRAFÍA DE VELÁZQUEZ (Para el profesor. Ordenada)



Nació en Sevilla en 1599. Su padre era hidalgo y vivió de las rentas mientras que su madre era de origen plebeyo.

Francisco Pacheco fue su maestro, su casa era lugar de reunión de los intelectuales más importantes de la época. De él aprendió la técnica y una excelente preparación de los materiales. Se casó con su hija Juana en 1618.

En 1623 acudió a Madrid a retratar a Juan de Fonseca y Figueroa, capellán del rey; Felipe IV vio este retrato y en pocas semanas fue nombrado pintor de cámara del rey.

Además de pintor ostentó otros cargos en el palacio y tuvo una relación muy estrecha con el rey.

En la España del S. XVII las artes plásticas no gozaban de la misma dignidad que hoy, por lo que Velásquez siempre estuvo obsesionado con acaparar cargos cercanos al rey y recibir títulos nobiliarios. Al final fue nombrado caballero en 1659.

Viajó dos veces a Italia, la primera en 1629 y la segunda veinte años después. Allí pudo admirar la obra de Tintoretto, Tiziano, Miguel Angel y Rafael quien le influyó de forma especial.

En 1656 pintó su obra maestra “Las Meninas” o “La familia de Felipe IV”, conocida en su momento como “El cuadro de la familia” que puede contemplarse en el Museo del Prado.

En 1659 fue nombrado Caballero de la Orden de Santiago. Murió el 7 de agosto de 1660, fue enterrado en la madrileña iglesia de San Juan Bautista, derribada en tiempos de José Bonaparte.

Aunque gozó de mucho prestigio durante su vida, fue redescubierto en 1855 por Stirling Maxwell y su obra “Velázquez and his work”. Manet y los impresionistas lo declararon su precursor, tanto por su estudio de la luz como del ambiente.

Hoy en día, para los expertos el talento de Velásquez reside en la “soltura de su trazo”, la facilidad que tiene para captar la luz, la perspectiva, la atmósfera y la esencia de las cosas.

*BIOGRAFÍA DE DIEGO DE SILVA Y VELÁZQUEZ*Prof^a Marta de Luis Sierra

Ordena los párrafos y descubrirás la vida de este genio de la pintura. Fíjate bien en las fechas.

En 1623 acudió a Madrid a retratar a Juan de Fonseca y Figueroa, capellán del rey; Felipe IV vio este retrato y en pocas semanas fue nombrado pintor de Cámara del rey.

En 1659 fue nombrado caballero en 1659. Murió el 7 de agosto de 1660, fue enterrado en la madrileña iglesia de San Juan Bautista, derribada en tiempos de José Bonaparte.

En la España del S. XVII las artes plásticas no gozaban de la misma dignidad que hoy, por lo que Velázquez siempre estuvo obsesionado con acaparar cargos cercanos al rey y recibir títulos nobiliarios.

Nació en Sevilla en 1599. Su padre era hidalgo y vivió de las rentas mientras que su madre era de origen plebeyo.

Aunque gozó de mucho prestigio durante su vida, fue redescubierto en 1855 por Stirling Maxwell y su obra “Velázquez and his work”. Manet y los impresionistas lo declararon su precursor, tanto por su estudio de la luz como del ambiente.

Viajó dos veces a Italia, la primera en 1629 y la segunda veinte años después. Allí pudo admirar la obra de Tintoretto, Tiziano, Miguel Angel y Rafael quien le influyó de forma especial.

Francisco Pacheco fue su maestro, su casa era lugar de reunión de los intelectuales más importantes de la época. De él aprendió la técnica y una excelente preparación de los materiales. Se casó con su hija de Juana en 1618.

Además de pintor ostentó otros cargos en el palacio y tuvo una relación muy estrecha con el rey.

Hoy en día, para los expertos el talento de Velázquez reside en la “soltura de su trazo”, la facilidad que tiene para captar la luz, la perspectiva, la atmósfera y la esencia de las cosas.

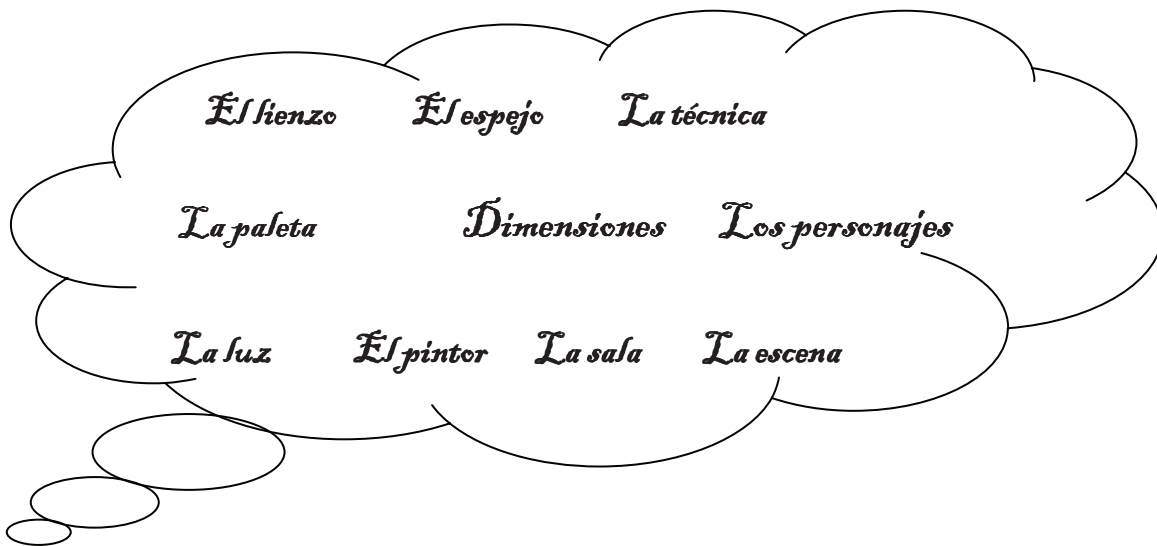
Su obra maestra es “Las Meninas” o “La familia de Felipe IV”, de 1656, en su momento era conocida como “El cuadro de la familia” que puede contemplarse en el Museo del Prado.

Puzzle “Meninas”



Prof^a: Marta de Luis Sierra

Las Meninas: el cuadro



Los expertos aseguran que <<Las meninas>> es el dibujo al óleo más grande que se haya pintado nunca. Mide 318 por 276 cm. El propio Velázquez fabricó la superficie con tres tiras largas y estrechas de tela de cáñamo y preparó el lienzo, extendiendo blanco de plomo con ligeros toques de ocre y negros.

.....

Según la descripción del pintor Antonio Palomino publicada en 1724, la sala formaba parte de los aposentos del antiguo apartamento del príncipe Baltasar Carlos, situado en la planta baja de la fachada meridional del Alcázar.

.....

En el centro, la infanta Margarita María, hija de Felipe IV y su 2^a esposa, Mariana de Austria, que aparecen reflejados en el espejo del fondo. A su lado, están las meninas (docellas o damas de honor) Agustina Sarmiento, que le ofrece una jarrita con agua, e Isabel de Velasco. A la derecha los enanos Maribárbola y Nicolás Pertusato, que toca con el pie a un gran perro. Detrás aparecen la dama de compañía Marcela de Ulloa y un guardia de corps del que no se sabe el nombre. José Nieto, aposentador de la Reina, está en la puerta y a la izquierda, el propio pintor delante de un gran lienzo.

.....



Al parecer, el rey y el pintor estuvieron de acuerdo en representar a la familia real en un entorno privado, dedicándose a una actividad cotidiana. De hecho, durante el siglo XVII el cuadro se conocía con el nombre <<El cuadro de la familia>>.

.....

Las radiografías hechas al cuadro muestran que debajo de la cabeza del pintor hay otra ligeramente inclinada que mira a la infanta Margarita. Se puede apreciar que esta imagen lleva una capa sobre los hombros; de ahí la sospecha de que se trataba de la infanta María Teresa, la hija mayor del rey, aunque no se puede afirmar con absoluta certeza. Pero, ¿por qué se retrata Velázquez? Hay quien asegura que el que los miembros de la familia real estén presentes mientras el artista pinta es una forma de plasmar un reconocimiento a su condición social. De hecho, el pintor, aunque está en un segundo plano, aparece como un elemento más de la escena, quizá para establecer esa voluntad de igualdad con los grandes. Es más, Velázquez se pinta con la cruz roja de la Orden de Santiago que tanto le ha costado conseguir (aunque algunos autores creen que fue mandada pintar después de muerto el artista).

.....

Según Carmen Garrido, la paleta que tiene el pintor <<es interesante porque nos dice la gama de color tan reducida que empleaba Velázquez>>. Así, podemos ver en ella los ocre, el blanco y el negro. Sólo faltan cuatro toques de azul. Los verdes están hechos a base de una combinación de azurita con amarillo de plomo y estaño y pequeñas cantidades de otros pigmentos.

.....

Incide de izquierda a derecha y entra por la ventana y la puerta. Es muy interesante el rayo que entra por la puerta <<Con él, consigue dar profundidad, perspectiva y se puede apreciar el espacio interpuesto entre las figuras>>, explica Carmen Garrido.

.....

¿Qué está pintando Velázquez? Aunque existen muchas interpretaciones al respecto, parece que una gran parte de los estudiosos del tema están de acuerdo en que, analizando la perspectiva del cuadro, el artista está pintando un retrato doble de los reyes que se refleja en el espejo. Ahora bien, según Carmen Garrido <<sabemos gracias a los estudios que hemos realizado que el bastidor que aparece en el cuadro es exactamente igual al que utilizó Velázquez para <<Las meninas>>.

.....

Los pigmentos muy diluidos y la soltura del trazo le sirven al pintor para conseguir la falta de definición que aumenta en el fondo del cuadro. De esta forma, también crea la atmósfera de la composición que ha sido tantas veces ensalzada.

.....

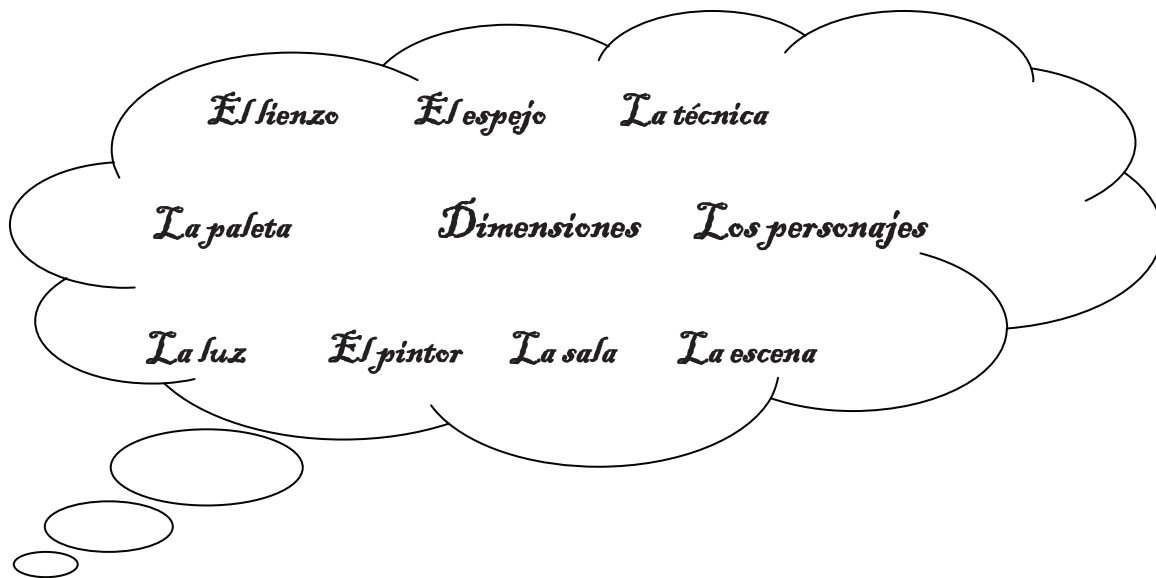
¿Están los reyes presentes mientras Velázquez pinta? Según dicen en su libro Carmen Garrido y Jonathan Brown, la clave para saberlo está en el perro, un mastín de la Mancha que era el preferido por el Rey. Al parecer, éste se ha quedado dormido mientras su amo observa al pintor. Cuando los reyes deciden marcharse, el aposentador de la Reina abre la puerta que está al fondo, mientras el enano del primer plano despierta al perro con una suave patada.

.....

(Para el profesor)

Prof^a: Marta de Luis Sierra

Las Meninas: el cuadro



Los expertos aseguran que <<Las meninas>> es el dibujo al óleo más grande que se haya pintado nunca. Mide 318 por 276 cm. El propio Velázquez fabricó la superficie con tres tiras largas y estrechas de tela de cáñamo y preparó el lienzo, extendiendo blanco de plomo con ligeros toques de ocre y negros.

.....*Dimensiones*.....

Según la descripción del pintor Antonio Palomino publicada en 1724, la sala formaba parte de los aposentos del antiguo apartamento del príncipe Baltasar Carlos, situado en la planta baja de la fachada meridional del Alcázar.

.....*La sala*.....

En el centro, la infanta Margarita María, hija de Felipe IV y su 2^a esposa, Mariana de Austria, que aparecen reflejados en el espejo del fondo. A su lado, están las meninas (docellas o damas de honor) Agustina Sarmiento, que le ofrece una jarrita con agua, e Isabel de Velasco. A la derecha los enanos Maribárbola y Nicolás Pertusato, que toca con el pie a un gran perro. Detrás aparecen la dama de compañía Marcela de Ulloa y un guardia de corps del que no se sabe el nombre. José Nieto, aposentador de la Reina, está en la puerta y a la izquierda, el propio pintor delante de un gran lienzo.

.....*Los . personajes*.....



Al parecer, el rey y el pintor estuvieron de acuerdo en representar a la familia real en un entorno privado, dedicándose a una actividad cotidiana. De hecho, durante el siglo XVII el cuadro se conocía con el nombre <<El cuadro de la familia>>.

.....*La escena*.....

Las radiografías hechas al cuadro muestran que debajo de la cabeza del pintor hay otra ligeramente inclinada que mira a la infanta Margarita. Se puede apreciar que esta imagen lleva una capa sobre los hombros; de ahí la sospecha de que se trataba de la infanta María Teresa, la hija mayor del rey, aunque no se puede afirmar con absoluta certeza. Pero, ¿por qué se retrata Velázquez? Hay quien asegura que el que los miembros de la familia real estén presentes mientras el artista pinta es una forma de plasmar un reconocimiento a su condición social. De hecho, el pintor, aunque está en un segundo plano, aparece como un elemento más de la escena, quizá para establecer esa voluntad de igualdad con los grandes. Es más, Velázquez se pinta con la cruz roja de la Orden de Santiago que tanto le ha costado conseguir (aunque algunos autores creen que fue mandada pintar después de muerto el artista).

.....*El pintor*.....

Según Carmen Garrido, la paleta que tiene el pintor <<es interesante porque nos dice la gama de color tan reducida que empleaba Velázquez>>. Así, podemos ver en ella los ocres, el blanco y el negro. Sólo faltan cuatro toques de azul. Los verdes están hechos a base de una combinación de azurita con amarillo de plomo y estaño y pequeñas cantidades de otros pigmentos.

.....*La paleta*.....

Incide de izquierda a derecha y entra por la ventana y la puerta. Es muy interesante el rayo que entra por la puerta <<Con él, consigue dar profundidad, perspectiva y se puede apreciar el espacio interpuesto entre las figuras>>, explica Carmen Garrido.

.....*La luz*.....

¿Qué está pintando Velázquez? Aunque existen muchas interpretaciones al respecto, parece que una gran parte de los estudiosos del tema están de acuerdo en que, analizando la perspectiva del cuadro, el artista está pintando un retrato doble de los reyes que se refleja en el espejo. Ahora bien, según Carmen Garrido <<sabemos gracias a los estudios que hemos realizado que el bastidor que aparece en el cuadro es exactamente igual al que utilizó Velázquez para <<Las meninas>>.

.....*El lienzo*.....

Los pigmentos muy diluidos y la soltura del trazo le sirven al pintor para conseguir la falta de definición que aumenta en el fondo del cuadro. De esta forma, también crea la atmósfera de la composición que ha sido tantas veces ensalzada.

.....*La técnica*.....

¿Están los reyes presentes mientras Velázquez pinta? Según dicen en su libro Carmen Garrido y Jonathan Brown, la clave para saberlo está en el perro, un mastín de la Mancha que era el preferido por el Rey. Al parecer, éste se ha quedado dormido mientras su amo observa al pintor. Cuando los reyes deciden marcharse, el aposentador de la Reina abre la puerta que está al fondo, mientras el enano del primer plano despierta al perro con una suave patada.

.....*El espejo*.....

3ª Unidad didáctica: Las Meninas y Velázquez

- ✿ Título: Las Meninas y Velázquez.
- ✿ Nivel: Superior (C)
- ✿ Objetivos: Aproximación a la figura y a la obra maestra del gran pintor del S. XVII.
- ✿ Duración aproximada: Cuatro horas.
- ✿ Competencias lingüísticas utilizadas: Comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.
- ✿ Dinámica de trabajo: Parejas, pequeños grupos y grupo-clase.
- ✿ Contenidos: Información sobre la biografía del artista y sobre el cuadro. Conocimiento de otras obras del pintor.
- ✿ Contenidos lingüísticos: Propios del texto narrativo para la expresión escrita. Imprevisibles debido a lo abierto del resto de las actividades.
- ✿ Materiales: Documentos de las actividades propuestas por la profesora, aula de informática para la utilización de Internet.
- ✿ Evaluación: Trabajo grupo-clase para comentar lo aprendido durante las dos sesiones de clase. Actividad concreta de autoevaluación.

DESARROLLO

Pre-actividad:

Al inicio de la clase se anuncia el tema que se va a tratar en los próximas cuatro sesiones. Preguntamos a los estudiantes qué pintor creen que es el más importante del siglo XVII y cuál es su obra maestra. Cuando ya hemos obtenido respuestas a estas preguntas, les preguntamos si conocen la obra o la han visto alguna vez, si saben qué significa la palabra “Menina” y su origen, si recuerdan cuántos personajes aparecen en el cuadro, si conocen otras obras del pintor...De esta forma rompemos el hielo adelantando información general, introduciendo léxico relativo a la actividad, creando expectativas, avanzando hipótesis...

Información de objetivos y desarrollo de la Actividades:

A continuación explicamos a los estudiantes los diferentes pasos que vamos a seguir para realizar la actividad. En primer lugar vamos a conocer algunos datos de la vida de Velázquez, más adelante vamos a conocer la obra maestra del pintor y a los personajes, además de otros cuadros importantes del mismo.

Desarrollo de las actividades:

Durante la primera sesión los estudiantes leerán el Autorretrato de Velázquez escrito por Ruiz Souza. A continuación de esta comprensión de lectura, los estudiantes escribirán la biografía del artista a través de los datos proporcionados por el texto. Es un trabajo en el que tienen que inferir los datos a través de la lectura y elaborar un texto creativo. La lectura, en primer lugar, será individual, más tarde con el grupo-clase, para comentar a continuación los datos más relevantes y algunos aspectos concretos de la misma. La elaboración del texto será individual.

Las siguientes sesiones se desarrollarán en el aula de informática y se llevarán a cabo en parejas o en pequeños grupos dependiendo del número de ordenadores con los que contemos.

Partimos de la lectura del texto del día anterior, ya que la primera actividad que proponemos, es buscar ciertas pinturas que se citan en el mismo y clasificarlas según la etapa de la creación artística del pintor andaluz. No es complicado ya que son obras fundamentales que representan precisamente esas diferentes épocas. De esta manera no solo conocerán pinturas importantes sino que al mismo tiempo conocerán también esos diferentes momentos de la vida de Velázquez.

El siguiente ejercicio que deben hacer los estudiantes es el de buscar retratos relevantes producidos por el autor: los bufones, personajes importantes de la corte, intelectuales o artistas.

Finalmente deberán escoger un cuadro para comentárselo al resto de la clase. Cada una de las obras contiene una breve explicación, que será de gran utilidad para ellos. Naturalmente el/la profesor/-a estará constantemente guiando y supervisando el trabajo de los estudiantes y se asegurará de que cada pequeño grupo o pareja elija diferentes obras, de forma que no se repitan.

Es muy importante advertir a los estudiantes de la importancia de atender a las explicaciones de sus compañeros porque al final deberán hacer una actividad de evaluación.

La tercera sesión la dedicaremos a ver y escuchar un vídeo sobre Las Meninas: la explicación del cuadro, de los personajes y de las diferentes interpretaciones que sobre él se han hecho. Todos sabemos que la obra maestra del genial artista encierra muchos enigmas aún sin resolver.

El vídeo dura aproximadamente cinco o seis minutos, pero está cargado de informaciones importantes por lo que haremos varias audiciones del mismo, así como un trabajo previo a la audición.

Antes de verlo por primera vez, refrescaremos las preguntas a las que hicimos referencia en la primera sesión, cuando nos referimos a Las Meninas: ¿sabéis qué representa el cuadro? ¿qué significa la palabra “meninas”? ¿cuántos personajes hay y quiénes son? ¿cuáles son las principales interpretaciones del mismo? A continuación haremos el primer visionado del mismo. Cuando este termina pueden empezar a responder a esas preguntas en pequeños grupos, a los que dejaremos unos minutos para que pongan en común las informaciones que han recabado de forma individual. A continuación trabajaremos con el grupo-clase uniendo toda la información recogida en los pequeños grupos y comentándola. Al final haremos un último visionado para que la

comprensión del vídeo, que en principio fue general, sea más detallada; además ahora podrán ir leyendo el texto que aparece debajo para así alcanzar la mayor comprensión del mismo y la detallada información que proporciona.

Las dos actividades que proponemos en la última sesión se llevarán a cabo de forma individual o en parejas. La primera es un juego que aparece en la página web del Museo del Prado: el juego de las siete diferencias. Esta actividad tiene una doble ventaja, por una parte la lúdica y por otra la didáctica, puesto que también proporciona información interesante sobre algunos aspectos del cuadro.

Evaluación:

La última actividad que los estudiantes realizarán será un ejercicio de autoevaluación de forma individual.

En la web que hemos utilizado para trabajar la segunda sesión hay un cuestionario, también en forma de juego, sobre diferentes aspectos de la vida y obra de Velázquez. Cada estudiante sabrá qué resultados ha obtenido y cuáles son sus conocimientos sobre el tema.

Igualmente haremos una evaluación, en este caso el grupo-clase, sobre el proceso y los resultados obtenidos trabajando con Internet.

Profª Marta de Luis Sierra

Autorretrato de Velázquez



Martes, 31 de agosto de 1999

Por Juan Carlos Ruiz Souza

Ya ves cómo pasa el tiempo, en este año celebramos el cuarto centenario de tu nacimiento en Sevilla y tu nombre suena más que nunca. A pesar de que no pintaste tanto como hubieses querido, de tus pinceles surgieron imágenes que decoran nuestra memoria y por ello nos pertenecen, porque desde la niñez las vimos en blanco y negro en el colegio, en casa de las abuelas o en el calendario del comedor. ¿Quién no conoce tu *Aguador de Sevilla*, tus *Borrachos*, tus bufones, tus *Lanzas*, tu *Fragua de Vulcano*, tus *Meninas*, tus *Hilanderas* o tus retratos...? Fui creciendo y tu obra seguía presente, incluso tu *Cristo indolente* lo eligió mi padre para las esquelas de los abuelos.

Tuvimos mucha suerte, pues el genio que encerrabas fue comprendido y cuidado desde bien temprano. Reconocerás que tu maestro y suegro, Francisco Pacheco, siempre se deshacía en elogios ante tu trabajo. Con apenas 24 años llegaste a ser pintor real y en 1628 pintor de cámara.

Seguro que fue Pedro Pablo Rubens, a quien conociste en Madrid como embajador, quien te metió en la cabeza la necesidad de ir a Italia. Sin duda maduraste en aquellos dos años (1629-1631), moviéndote entre Génova, Venecia, Roma, Ferrara, Nápoles... .. A tu vuelta, los encargos te llovían por doquier: hoy participas en la decoración del palacio del Buen Retiro, mañana en la Torre de la Parada y en el Alcázar y pasado, quién sabe... En 1648 volviste a Roma, pero ahora como embajador y agente de S.M, comprando cuadros y esculturas para los grandes proyectos de la corte, en los que tú también participabas. Los distintos cargos ocupados en palacio y tu creciente fama hicieron posible que en 1659 ingresaras, por fin, en tu tan anhelada Orden de Santiago.

Querría terminar esta semblanza recordando a Felipe IV y su familia, sin olvidarnos de sus bufones, alabando a ese rey culto que hizo posible tu formación y, a la postre, tu obra. Por muy ocupado que tu señor te tuviera en otras tareas, ello no fue óbice para que de tus pinceles salieran únicamente esencias del gran arte de la pintura, como gotas de un perfume único y escaso.

Conseguiste la fusión de lo divino y lo mundano, de la sobriedad y la grandilocuencia con la humanidad y la ternura, de la intensidad de los actos con la grandeza de los actores. Gracias, porque nos hiciste comprensible la genialidad de tu arte.

(http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/agosto_99/31081999_01.htm)



Después de leer la semblanza que sobre Velázquez hace J. Carlos Souza reescribe el texto en forma de biografía, puedes hacerlo solo o con tu compañero.

VELÁZQUEZ  **EN LA RED**

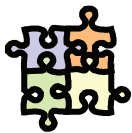
- ¿Conoces los cuadros que se citan en el texto? Búscalos en esta página web http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/concurso1999/3premio/ y clasifícalos según sean de una etapa u otra de su pintura.
- Busca el retrato de alguno de los bufones pintados por Velázquez, ¿cómo se llama?
- Busca un retrato de algún personaje de la corte ¿quién es?
- Elige el cuadro que más te guste y preséntaselo a tus compañeros.



En 1656 Velázquez pintó “Las Meninas”, su obra maestra. A continuación vamos a **ver** y a **escuchar** un vídeo sobre este famoso cuadro. ¡¡Presta mucha atención!!!

<http://www.artehistoria.jcyl.es/genios/videos/222.htm>

- ¿Cuántos personajes hay en el cuadro? ¿Podrías decir el nombre de alguno de los personajes?
- ¿Qué representa la escena que pinta el artista?
- Explica alguna de las hipótesis o explicaciones que se proponen en esta comprensión auditiva.



¡¡¡A jugar!!!

¿Conoces el juego de las 7 diferencias? Haz clic en <http://www.museodelprado.es/index.php?id=49> (Presiona en “Prado Play” y a continuación pulsa en el círculo rojo)



AUTOEVALUACIÓN

¿Has aprendido muchas cosas sobre Velázquez? Vuelve a la dirección de correo que te doy a continuación, en el menú principal entra en **JUEGOS**, a ver qué tal te sale...

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/concurso1999/3premio/

4ª Unidad didáctica: Las Meninas

- ✿ Título: Las Meninas y Velázquez.
- ✿ Nivel: Superior (C)
- ✿ Objetivos: Aproximación a la obra maestra del gran pintor del S. XVII. Conocimiento de un joven realizador del cine español y de una de sus obras más conocidas.
- ✿ Duración aproximada: Dos horas.
- ✿ Competencias lingüísticas utilizadas: Comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.
- ✿ Dinámica de trabajo: Individual, parejas, pequeños grupos y grupo-clase.
- ✿ Contenidos: Información sobre el cuadro el cuadro de Las Meninas. Información, si se considera necesario, sobre M. Mújica Láinez. Información sobre Juan Galiñanes, director del cortometraje.
- ✿ Contenidos lingüísticos: Propios del texto narrativo para la expresión escrita. Imprevisibles debido a lo abierto del resto de las actividades.
- ✿ Materiales: Visionado de un cortometraje relacionado con la actividad (Vídeo o Internet). Documentos de las actividades propuestas por la profesora. Contemplación del cuadro de Las Meninas.
- ✿ Evaluación: Trabajo grupo-clase para comentar lo aprendido durante las dos sesiones de clase.

DESARROLLO:

Pre-actividad:

Al inicio de la clase se anuncia que el tema que se va a tratar en las próximas dos sesiones gira en torno a una obra maestra de un famoso pintor español y que vamos a ver un cortometraje relacionado con el cuadro. Así crearemos expectativas a los estudiantes y seguramente se sentirán más motivados ante el inicio de la actividad por lo atractivo de la misma.

Información de objetivos y desarrollo de la Actividades:

Los objetivos de la actividad se centran en el acercamiento al cuadro de Las Meninas y en la lectura y creación de textos literarios.

Desarrollo de las actividades:

En primer lugar propondremos la lectura de un texto literario, cuyo autor es Manuel Mújica Láinez. Si el/la profesor lo considera necesario o si los estudiantes muestran interés por la información, se puede hacer una breve introducción sobre el autor. A continuación los estudiantes harán una primera lectura silenciosa y de forma individual. Hemos proporcionado un apartado con léxico que consideramos especialmente complicado incluso para un nivel superior.

Una vez que los estudiantes han leído el texto individualmente, hacemos una segunda lectura en voz alta para aclarar algún aspecto que resulte especialmente complicado, no solo desde el punto de vista lingüístico. Luego, bien en grupo-clase o bien en pequeños grupos, contestaremos a las preguntas que se proponen en el texto para trabajar el tema cultural.

Solo en el caso de que estuviéramos en la clase de Comentario de texto, lo trabajaríamos de forma literaria abordando una tercera lectura y trabajándolo más profundamente.

Después de responder a esas preguntas, veremos la obra y haremos un trabajo de post-lectura: propondremos a los estudiantes que ellos mismos escriban un texto

cuyos protagonistas sean uno o varios de los personajes del cuadro de Las Meninas que cuando cierran las puertas del Museo cobran vida. Nosotros les proporcionamos el principio de la historia.

Para terminar veremos el cortometraje de Juan de Galiñanes, previamente facilitaremos información sobre el director y el argumento del mismo.

Evaluación:

Para terminar el grupo-clase hará una valoración sobre la Unidad didáctica: qué aspectos les han interesado más, qué han aprendido sobre Las Meninas o sobre otros aspectos tratados en la clase, si les ha gustado la forma de trabajar...



A continuación lee el siguiente texto:

...Felipe IV y su Reina y sobrina, Doña Mariana, han dejado de “posar” para Velázquez, lo que permite verlos, no ya en la bruma del espejo, sino abrazando la total elegancia de sus figuras, recubiertas de plata y de negro terciopelo afligido: tan ancho es el guardainfante de la Reina, que hubo que apartar las sillas de los costados, a fin de que pudiera tomar asiento y explayar el aparato campanudo. Junto a ellos, y como iluminándolos, está la infántica de cinco años, colgante la respectiva campanilla de su falda blanco crema, desde la altura del sillón, pues sus pies no alcanzan al suelo. A sus plantas, en cojines, se han instalado las dos Meninas –verde aceituna, amarillento, blanco, rojo..., además de la deforme y enfurruñada Mari-Bárbara y del grácil enano milanés, Nicolasito Pertusato, uno de los “sabendijas” del Alcázar, que no cesa de acariciar al robusto y leonado mastín. Les prestan fondo vertical el propio pintor, un aposentador y dos servidores, de los que decían guardadamas...

(Un novelista en el Museo del Prado, Manuel Mijica Láinez)

Vocabulario:

- **guardainfante:** Especie de tontillo (aro de ballena para ahuecar la falda) redondo, muy hueco, hecho de alambres con cintas que se ponían las mujeres debajo de la falda.
- **campanudo:** Dicho de algunas cosas, como de ciertos trajes de las mujeres: que tienen alguna semejanza con la forma de campana.
- **campanilla:** Adorno de forma de campana.
- **grácil:** sutil, delgado o menudo.



CON TUS COMPAÑEROS:

1. ¿Reconoces a los personajes de este cuadro? ¿sabes cómo se llama esta famosa pintura?
2. ¿Quién lo pintó?
3. En este texto los personajes están situados de forma diferente, ¿podrías con tus compañeros situarlos como en el cuadro?



Manuel Mújica Láinez

(Argentina, 1910-1984)

Escritor argentino. Después de haber pasado una temporada en Inglaterra y Francia, donde realizó sus estudios medios, regresó a Argentina, trabajando como crítico de arte en La Nación, secretario del museo de Arte Decorativo (1937-1946) y director de Relaciones Culturales (1955-1958). Se inició con libros de evocación histórica del pasado español y argentino: **Glosas castellanas** (1936) y **Don Galaz de Buenos Aires** (1938), línea que continuó en sus biografías del romántico **Miguel Cané** y los poetas de la literatura gauchesca, **Estanislao del Campo** e **Hilario Ascasubi**. Aparte de su trabajo como traductor en obras de Marivaux, Molière, Racine y Shakespeare, su obra más conocida es la de narrador. En ella ha sabido ordenar relatos que tienen personajes en común y forman una historia continuada y variable: **Aquí vivieron** (1949) es la saga de los habitantes de una casa; **Misteriosa Buenos Aires** (1951) historia de la ciudad, a través de personajes históricos y fantásticos; en **El viaje de los siete demonios** (1974) evoca los siete pecados capitales en correspondientes viñetas históricas; **El escarabajo** (1982) está protagonizado por una joya que pasa de mano en mano a través de los siglos. Lo más característico de su producción es la serie de novelas que describen la elegante y, a la vez, grotesca decadencia de algunas grandes familias porteñas: **Los ídolos** (1953), **La casa** (1954), **Invitados en El Paraíso** (1955) y **Los viajeros** (1956). En ellas se han señalado influencias de Eça de Queirós, Virginia Woolf y Marcel Proust. En el plano de la novela histórica, a veces mezclada con fuentes legendarias, cuentan: **Bomarzo** (1962), **El unicornio** (1965), **El laberinto** (1974) y **De milagros y melancolías** (1969).

<http://www.epdlp.com/escritor.php?id=2070>



Vamos a ver el cuadro ¿por qué no imagináis una historia en la que los protagonistas sean los que aparecen en la famosa pintura? Pueden ser todos o alguno de ellos. La historia puede empezar como la introducción a este libro:

“A poco que cae la tarde y que empieza a anochecer, los personajes de las pinturas y las estatuas del Museo del Prado, se desperezan y sacuden. Durante el día entero, permanecieron inmóviles, dentro de sus marcos o encima de sus pedestales, para admiración y tranquilidad de los turistas. Nadie, ni el estudioso más avizor, pudo advertir alguna mudanza en sus actividades a menudo embarazosas, tan habituados están a cumplir con la plástica tarea que les asignó la imaginación de sus creadores...”

Profª Marta de Luis Sierra



¿Qué os parece si vemos un cortometraje de un joven gallego llamado Juan de Galiñanes?



Curriculum de Juan Galiñanes

Juan Galiñanes es el director y montador de *Incomunicados* (2007), el cortometraje de animación *El bufón y la infanta* (2007) (nominado a los premios Goya 2008) y *Coma Nunca* (2003), del que también es autor del guión.

En el año 2003 pasa a formar parte de la empresa DygraFilms, participando desde entonces en todos los proyectos de la productora de animación gallega, entre ellos destacan el montaje de los largometrajes *Espíritu del Bosque* (pendiente de estreno en el año 2008) y *Sueño de una noche de San Juan*, trabajo por el que obtuvo en el año 2005 el premio Mestre Mateo en la categoría de Montaje, además del premio a la Mejor Ejecución Técnica de una Producción Cinematográfica en la III Edición de Premios de la Revista de Producción Profesional (Noviembre de 2005).

En la actualidad trabaja en los estudios Dygra, dirigiendo, junto con David Rubín, el largometraje de animación *Holy Night!*.

Técnico Superior en Realización por la Escola de Imaxe e Son, Juan Galiñanes nació en Cambados en 1980 y es, además, autor de la obra dramática inédita *Cementerio de Teatro*.

EL BUFÓN Y LA INFANTA

“El bufón y la infanta” es un cortometraje de animación que terminamos hace unos meses en Dygra films. Está inspirado en el cuento de Oscar Wilde “El cumpleaños de la infanta” y se desarrolla en una sala de museo dedicada a Velázquez.

Sinopsis: El enano Francisco de Lezcano sale de su cuadro e irrumpe en la quietud del museo, llamando la atención de la infanta Margarita. Ésta abandona el cuadro de las meninas para disfrutar de los juegos y la magia del bufón, pese a los frustrados intentos de Velázquez para que la niña mantenga la compostura. El bufón confunde las cosas cuando Margarita le regala la flor de su pelo y la invita a que abandone “las meninas” y compartan el cuadro del enano. La infanta ahora se divierte aún más que antes con la osadía del bufón, y lo humilla dejando claro qué lugar ocupa cada uno. El enano, aunque destrozado, sacará fuerzas para mostrarle a la infanta una manera diferente de ver la realidad.

<http://juangalinhanes.wordpress.com/2007/10/17/el-bufon-y-la-infanta-nominado-a-los->

5ª Unidad didáctica: Las Meninas

- ✿ Título: Las Meninas
- ✿ Nivel: Intermedio (B1) / Avanzado (B2)
- ✿ Objetivos: Aproximación a la obra maestra del gran pintor del S. XVII. Conocimiento de un joven realizador del cine español y de una de sus obras más conocidas.
- ✿ Duración aproximada: Dos horas.
- ✿ Competencias lingüísticas utilizadas: Comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.
- ✿ Dinámica de trabajo: Individual, parejas y grupo-clase.
- ✿ Contenidos: Aproximación al cuadro el cuadro de Las Meninas. Información sobre Juan Galiñanes, director del cortometraje.
- ✿ Contenidos lingüísticos: Utilización del Pretérito Indefinido y Pretérito Imperfecto para narrar una historia o descripción en el presente dependiendo del nivel al que vaya dirigida la actividad. Léxico relacionado con la actividad.
- ✿ Materiales: Visionado de un cortometraje relacionado con la actividad (Vídeo o Internet). Documentos de las actividades propuestas por la profesora.
- ✿ Evaluación: Trabajo grupo-clase para comentar lo aprendido durante las dos sesiones de clase.

DESARROLLO:

Pre-actividad:

Al inicio de la clase se anuncia que el tema que se va a tratar en las próximas dos sesiones gira en torno a una obra maestra de un famoso pintor español y que vamos a ver un cortometraje relacionado con el cuadro. Podemos incluso proyectar el cuadro y comentarlo brevemente antes de comenzar las actividades. Seguramente no todos conozcan la obra y de esta forma todos estarán en igualdad de condiciones. Así crearemos expectativas a los estudiantes y seguramente se sentirán más motivados ante el inicio de la actividad por lo atractivo de la misma.

Información de objetivos y desarrollo de la Actividades:

Los objetivos de la actividad se centran en el acercamiento al cuadro de Las Meninas y la práctica de la destreza escrita como protagonista, aunque también se ejerciten las otras destrezas.

Desarrollo de las actividades:

En este caso comenzaremos con el visionado del cortometraje “El bufón y la Infanta”, previamente daremos a los estudiantes una ficha con una breve información sobre el director y el cortometraje y les facilitaremos la dirección de Internet por si tienen interés en profundizar sus conocimientos. Después de ver el cortometraje y comentar entre todos diferentes aspectos: ¿os ha gustado? ¿qué pensáis que quiere transmitir el director? ¿qué es lo que más os ha llamado la atención? Propondremos que bien en parejas o de forma individual elaboren el cuento en que se basa el cortometraje o en el caso de que sea un nivel intermedio bajo que escriban la descripción de la historia. Finalmente leeremos las diferentes historias y entre todos votaremos la mejor.

Evaluación:

Esa pequeña competición puede muy bien servir como autoevaluación, al reflexionar todos sobre el trabajo de los demás y el suyo propio. Además siempre es estimulante crear cierta competitividad “sana” en el aula que sirva incluso como divertimento. Finalmente preguntaremos a los estudiantes si les ha gustado la forma de trabajar y cuáles consideran que son las ventajas de trabajar de esta manera.

Profª Marta de Luis Sierra



Vamos a ver un cortometraje que fue candidato a los Premios Goya en 2007, su director es Juan Galiñanes, un joven gallego que tiene otras obras importantes en su haber. Si quieres saber más sobre él esta es su dirección en la red:

<http://juangalinhanes.wordpress.com/curriculum-de-juan-galinanes/>

El bufón y la infanta

1 NOMINACIÓN: *Mejor cortometraje de animación 2007*

Director: *Juan Galiñanes*

Sinopsis

por LUIS CANO SANTACRUZ

En el interior del Museo del Prado, un bufón de época anima a la Infanta Margarita a saltar del cuadro de 'Las Meninas', a pesar de la reprobadora mirada de Velázquez. 'El Bufón y la Infanta' es una historia contra los prejuicios y las apariencias. Para resaltarlo, el director gallego Juan de Galiñanes provoca un controvertido contraste entre la música y el ambiente salsero, con la seriedad y estaticidad de la pintura de museo.



¿Os ha gustado? Escribe solo/a o con tu compañero/a el cuento en que está basado este corto. Después entre todos elegiremos el mejor. ¿Recuerdas cómo empiezan los cuentos en español?

Si quieres volver a verlo: <http://www.rtve.es/mediateca/videos/20080626/bufon-infanta/189514.shtml>



*Al-Andalus: La historia y el
legado cultural*

1ª Unidad didáctica: Al-Andalus: la historia y el legado cultural

- Título: Al-Andalus: la historia y el legado cultural.
- Nivel: Intermedio (B1)
- Objetivos: Aproximación a este periodo de la historia de España.
- Duración aproximada: Dos horas.
- Competencias lingüísticas utilizadas: Comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.
- Dinámica de trabajo: Pequeños grupos y grupo-clase.
- Contenidos: Información sobre la historia y el legado cultural de ese periodo.
- Contenidos lingüísticos: Imprevisibles por lo abierto de la actividad. Léxico relacionado.
- Materiales: Documentos de las actividades propuestas por la profesora.
- Evaluación: Trabajo grupo-clase para comentar lo aprendido durante las dos sesiones de clase.

DESARROLLO:***Pre-actividad:***

Al inicio de la clase se anuncia el tema que se va a tratar en los próximas dos horas de clase. Preguntamos a los estudiantes si conocen este periodo de la historia de España y su importancia, si saben alguna herencia que nos legaron los árabes, cuál era su origen, si conocen algún monumento arquitectónico de este periodo...Así empezamos a avanzar un poco la información y los estudiantes participan activamente.

Información de objetivos y desarrollo de la Actividades:

Seguidamente explicamos a los estudiantes los diferentes pasos que vamos a seguir para realizar la actividad. Primero conoceremos unos datos históricos y a continuación algunos aspectos de la cultura y la sociedad de la época.

Desarrollo de las actividades:

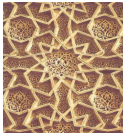
Para esta actividad vamos a dividir la clase en pequeños grupos, dependiendo del número total de estudiantes, cada grupo constará de tres o cuatro estudiantes y habrá cuatro o cinco grupos. El/la profesor/-a proporcionará a los estudiantes los textos que van a trabajar según la técnica del “rompecabezas”, Littlewood (1996): Cada grupo compartirá e interpretará información que el resto de la clase desconoce, para posteriormente compartirla con el grupo-clase en forma de pequeñas exposiciones. El texto relativo a la historia puede repetirse en caso de que sean cinco y no cuatro los grupos que deben trabajar, ya que tiene mayor carga informativa y los grupos deben elaborar dos mapas. En el segundo documento hay tres textos independientes que se repartirán según el criterio del profesor dependiendo de la mayor o menor dificultad de los mismos y del grupo concreto. El profesor supervisará en todo momento el trabajo de los grupos y ayudará a los estudiantes cuando encuentren alguna dificultad y necesiten ayuda. Una vez que los grupos han leído y comentado el texto, harán un breve esquema para exponerlo al resto de clase. Esta forma de trabajar hace que activemos la interacción y el trabajo cooperativo dentro del grupo, así como la independencia de los

estudiantes respecto al profesor, ya que ellos son los que deben organizarse dentro del grupo y distribuirse el trabajo.

Evaluación:

Al terminar las exposiciones, el grupo-clase junto con el profesor hacen un “torbellino de ideas” que será como una recapitulación de lo aprendido durante la tarea.

Para completar la tarea el profesor puede pedir a los estudiantes que investiguen fuera del aula, bien utilizando Internet o bien preguntando a su familia española, amigos españoles, etc. si conocen monumentos, comidas, fiestas, productos...que tengan su origen en este momento histórico.



La España Musulmana

Profª Marta de Luis Sierra

La presencia musulmana en la Península Ibérica duró más de siete siglos. En el 711 las fuerzas del emir de África derrotan a los gobernantes visigodos, débiles y divididos, y ocupan la Península, en tan sólo cuatro años llegan a Toledo, la capital. El dominio de los árabes llegó hasta Zaragoza y otras partes de Aragón, donde también podemos encontrar importantes huellas de su influencia, como por ejemplo el palacio de la Aljafería.

Los habitantes, hispanorromanos, aceptaron el Islam o conservaron su fe (“los mozárabes”). Sin embargo, surgieron focos de resistencia en Asturias y en los pirineos, que dieron lugar a los reinos cristianos de León, Aragón, Navarra y después Castilla y Portugal. Hacia el siglo XI el reino árabe, antes fuerte y unificado se divide en reinos más pequeños llamados “taifas”, esto hace que se debiliten y pierdan poder por lo que los reinos cristianos lanzan la contraofensiva, iniciada en Asturias.

Aragón, Portugal y, sobre todo, Castilla fueron reconquistando paulatinamente toda la Península, hasta que los Reyes Católicos, Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, tomaron Granada, el último reducto musulmán en España, en 1492.

✿ ***Junto a tus compañeros podríais dibujar las distintas fases de la conquista de la Península en los siguientes mapas, pedid ayuda a vuestra profesora. Después se lo explicaréis a vuestros compañeros de clase.***

Hasta el siglo X



Desde el siglo XI al XV



La herencia árabe en España

La herencia árabe en España

Los árabes eran grandes intelectuales. Muchos de ellos sabían leer para así poder interpretar libremente su libro sagrado.

Recuperaron la perdida cultura grecolatina para todo el mundo occidental.

Había muchas escuelas y universidades, solo en Córdoba, capital de occidente, había más de tres mil escuelas.

Fueron reputados matemáticos, por ejemplo crearon la trigonometría.

La astronomía no tenía secretos para ellos.

Eran famosos médicos. Existía la carrera de medicina y libros que describían las enfermedades y sus remedios.

Crearon instrumentos de cirugía y trataban a los enfermos mentales con plantas alucinógenas.

¿Sabías que muchas palabras del español vienen del árabe?

- ✿ Muchas de las que empiezan por “al”.
- ✿ Hay una que expresa el deseo de hacer algo y que usamos mucho, con subjuntivo, por cierto.
- ✿ La “j” es un sonido que viene del árabe.
- ✿ Muchos nombres relacionados con la toponimia: nombres de ciudades, pueblos, ríos...

1. Los árabes reavivaron la descuidada agricultura, introduciendo nuevos cultivos, por ejemplo el arroz.
2. Trajeron nuevos instrumentos y sobre todo crearon sofisticados y novedosos sistemas de regadío. Venían de países muy secos y también llegaron a un país muy seco.
3. En sus mercados, *zocos*, había un dinámico comercio.
4. Contaban con habilidosos artesanos (curtidores, herreros, bordadores...).
5. Exportaron productos de lujo a todos los reinos de la cristiandad: delicadas telas, alfombras...
6. Introdujeron su moneda: *el dinar y el dirhem*.

La España de los árabes se llamaba al-Andalus.

-¿Conocías antes de leer esta actividad este periodo histórico y su importancia?
-¿Qué es lo que más te ha llamado la atención?

2ª Unidad didáctica: Al-Andalus

- ✿ Título: Al-Andalus: la historia y el legado cultural.
- ✿ Nivel: Avanzado (B2)
- ✿ Objetivos: Aproximación a este periodo de la historia de España.
- ✿ Duración aproximada: Dos horas.
- ✿ Competencias lingüísticas utilizadas: Comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.
- ✿ Dinámica de trabajo: Pequeños grupos y grupo-clase.
- ✿ Contenidos: Información sobre la historia y el legado cultural de ese periodo.
- ✿ Contenidos lingüísticos: Imprevisibles por lo abierto de la actividad. Léxico relacionado.
- ✿ Materiales: Documentos de las actividades propuestas por la profesora.
- ✿ Evaluación: Trabajo grupo-clase para comentar lo aprendido durante las dos sesiones de clase.

DESARROLLO:

Pre-actividad:

Al inicio de la clase se anuncia el tema que se va a tratar en las próximas dos horas. Preguntamos a los estudiantes si conocen este periodo de la historia de España y su importancia, de esta forma rompemos el hielo y vamos introduciendo alguna información que ellos tengan de antemano.

Información de objetivos y desarrollo de la Actividades:

Seguidamente explicamos a los estudiantes los diferentes pasos que vamos a seguir para realizar la actividad. Vamos a hablar de la conquista, así como de algunos aspectos de la cultura y la sociedad del momento y otros datos relacionados con este momento histórico.

Desarrollo de las actividades:

Igualmente vamos a trabajar en pequeños grupos fomentando el trabajo cooperativo y la interacción entre los estudiantes, así como el “autoaprendizaje” y las estrategias comunicativas.

Dividiremos la clase en pequeños grupos de tres o cuatro personas hasta un total de cinco grupos, que se correspondan con el número de documentos elaborados para esta Unidad didáctica. A cada grupo le corresponderá un texto que deben trabajar y posteriormente exponer al grupo-clase. Todos los textos aportan informaciones diferentes por lo que los estudiantes deben estar muy atentos a las de sus compañeros, elaborando unos breves esquemas porque al final deberán reconstruir el tema que ha desarrollado otro grupo, sin saber previamente cuál le corresponderá.

Evaluación:

Al completar el trabajo propuesto, el grupo-clase comenta lo aprendido durante las dos sesiones de clase. El profesor propondrá a los estudiantes trabajo de investigación para el día siguiente: deberán informarse, utilizando los medios que ellos elijan, de alguna fiesta, comida o producto, monumento artístico... relacionado con la herencia de los árabes en España.



Prof^a: Marta de Luis

Al-Andalus, la historia

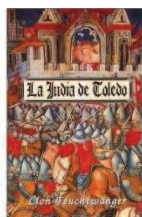
La presencia musulmana en la Península Ibérica duró más de siete siglos. En la primavera del año 711, nuestra Península atravesaba uno de los momentos más oscuros. Acababan de cumplirse tres siglos desde la invasión de los bárbaros y la monarquía visigoda dominante se había caracterizado por sus constantes luchas internas e intrigas palaciegas, que solían culminar ensangrentando las gradas del trono de Toledo.

Frente a esta situación una fuerza nueva y de extraordinaria pujanza se extendía como una mancha de aceite por la orilla sur del Mediterráneo: el Islam. Tan sólo habían transcurrido 80 años desde la muerte de Mahoma y 50 desde la fundación del Imperio Omeya.

El punto físico de contacto entre las naciones bárbaras de Europa y las fronteras del Islam era el estrecho de Gibraltar, guardado por la ciudad de Ceuta, cristiana y española desde antes de la llegada al Magreb de los primeros seguidores de Mahoma. Como responsable político y militar de aquella plaza se encontraba un personaje histórico y legendario: el conde Julián, al que otras fuentes llaman Urbano. Se dice que éste traicionó a su rey Rodrigo entrando en contacto con el gobernador mahometano del Magreb, Muza y se ofreció a facilitar el paso del Estrecho a un contingente dirigido por Tariq Ibn Mulluk. Tariq embarcó 7.000 guerreros en las naves de Julián y se apoderó del sureste de Cádiz. La noticia de la invasión llegó a Rodrigo, quien se apresuró a bajar al estrecho con un enorme contingente armado produciéndose la batalla de Guadalete, decisiva para la conquista de España. En el año 714 llegaron hasta Toledo e invadieron la casi totalidad de la Península.

Después de aquella batalla, los musulmanes invasores no encontraron sino focos aislados de resistencia en Asturias y en los Pirineos, que dieron lugar a los reinos cristianos de León, Aragón, Navarra y más tarde Castilla y Portugal.

-Leed el texto con mucha atención para explicar a vuestros compañeros la invasión árabe de la Península. Podríais ayudarlos con este mapa.



LA JUDÍA DE TOLEDO de Lion Feuchtwanger

Capítulo I

Ochenta años después de la muerte de su profeta Mahoma, los musulmanes ya habían construido un imperio que desde la frontera india, se extendía ininterrumpidamente por Asia y África y la costa sur del Mediterráneo hasta alcanzar la costa del océano Atlántico. En el año ochenta, desde el inicio de sus expediciones de conquista, pasaron a través del Estrecho, al oeste del mar Mediterráneo, a al-Andalus, a Hispania, destruyeron el reino que los visigodos cristianos habían levantado allí tres siglos atrás y conquistaron con tremendo ímpetu el resto de la Península hasta los Pirineos.

Los nuevos señores trajeron consigo una rica cultura y convirtieron el país en el más hermoso, populoso y mejor organizado de Europa. Planeadas por expertos arquitectos y bajo una inteligente inspección de las obras, surgieron grandes y señoriales ciudades, como no se habían vuelto a ver en esta parte del mundo desde los tiempos de los romanos. Córdoba, la residencia del califa occidental, era considerada la capital de la totalidad de Occidente.

Los musulmanes reavivaron la descuidada agricultura y consiguieron de la tierra, mediante inteligentes sistemas de regadío, una insospechada fertilidad. Fomentaron la explotación de las minas mediante una técnica muy desarrollada. Sus tejedores elaboraban alfombras preciosas y lujosas telas; sus carpinteros y escultores, delicadas obras de arte en madera; sus curtidores, cualquier clase de objetos en piel. Sus herreros producían piezas de una perfección absoluta, tanto para fines pacíficos como para la guerra. Sus espadas, dagas y puñales eran más afilados y más hermosos que los de los pueblos no musulmanes; las armaduras, de una gran resistencia; las piezas de artillería, de gran alcance; y armas secretas de las cuales se hablaba con temor en toda la cristiandad. También elaboraron otra cosa terrible y muy peligrosa: una mezcla mortal explosiva, el llamado fuego líquido.

- ✿ Después de leer el texto coméntalo con tus compañeros y haced un esquema con las ideas más importantes para explicárselo al resto de vuestros compañeros.



LA JUDÍA DE TOLEDO de Lion Feuchtwanger

Capítulo I

...La navegación de los musulmanes hispánicos, conducida por probados matemáticos y astrónomos, era rápida y segura, de manera que podían llevar a cabo un amplio comercio y abastecer sus mercados con toda clase de productos procedentes de todo el imperio islámico.

Las artes y las ciencias florecieron como nunca hasta entonces bajo ese cielo. Lo sublime y lo gracioso se mezclaba para decorar las casas con un estilo particular y significativo. Un primoroso y ramificado sistema de educación permitía a cualquiera instruirse. La ciudad de Córdoba tenía tres mil escuelas, cada ciudad grande tenía su universidad, había bibliotecas como nunca antes desde el florecimiento de la Alejandría helénica. Los filósofos ampliaban las fronteras del Corán, traducían según su propio modo de pensar las obras de la filosofía griega, convirtiéndola en un nuevo saber. El arte de una nueva fabulación, multicolor y floreciente, abrió a la fantasía espacios desconocidos hasta el momento. Grandes poetas refinaron la lengua árabe, rica en matices y tonos, hasta que pudo reproducir cualquier emoción del alma.

Frente a los vencidos, los musulmanes mostraron indulgencia. Para sus cristianos, tradujeron el Evangelio al árabe.

A los numerosos judíos, que habían estado sometidos al estricto derecho de excepción por los cristianos visigodos, les otorgaron la igualdad ciudadana. Sí, bajo el dominio de los musulmanes, los judíos gozaron en Hispania de una vida tan plena y satisfactoria como nunca antes desde la caída de su propio reino. De entre ellos surgieron ministros y médicos personales del califa. Fundaron fábricas, ampliaron empresas de comercio, enviaron sus barcos por los siete mares. Sin olvidar su propia literatura hebrea, desarrollaron sistemas filosóficos en lengua árabe, tradujeron a Aristóteles y fundieron sus enseñanzas con las de su propio Gran Libro y las doctrinas de la sabiduría árabe. Elaboraron un comentario de la Biblia abierto e inteligente. Dieron nueva vida al arte de la poesía hebrea.

- ❁ Después de leer detenidamente este texto, junto a tus compañeros, extrae las ideas más importantes para explicárselas al resto de la clase.

Prof^a Marta de Luis Sierra

Los motivos de un traidor

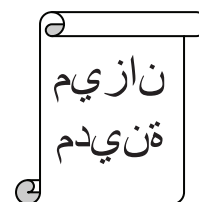
*He aquí cómo describe la traición del Conde Julián el *Ajbar Machmúa*, la crónica musulmana de la Conquista de España más antigua que existe: “Acostumbraban los grandes señores de España a mandar sus hijos, varones y hembras, al palacio real de Toledo a fin de que estuviesen a las órdenes del monarca. Allí se educaban hasta llegar a la edad núbil, cuando el rey los casaba proveyéndoles de todo lo necesario. Cuando Rodrigo fue proclamado, prendóse de la hija de Julián y la forzó. Escribiéndole al padre lo ocurrido, y éste guardó su rencor y exclamó: “Por la religión del Mesías, que he de trastocar su reino y he de abrir una fosa bajo sus pies”. Mandó enseguida su sumisión a Muza, conferenció con él, le entregó las ciudades puestas bajo su mando y concertó un pacto con ventajosas condiciones para sí mismo y sus compañeros. Y, habiéndole hecho una descripción de España, le estimuló a que procurase su conquista”.*

Parece ser que, después de la conquista, Julián abandonó Ceuta y pasó a la Península, donde fue recompensado con extensas posesiones. Se convirtió al Islam y vivió largos años más, dejando descendencia. Su tataranieta se llamó Abu Sulaimán Aiyub, y llegó a ser un reputado jurisconsulto de la ley mahometana.

✿ Explicad a vuestros compañeros la historia del Conde Don Julián.

Profª Marta de Luis Sierra

¿Usted habla árabe ...



Una parte importante del legado andalusí es usada todavía en nuestra época por quienes hablamos español. Innumerables términos comunes y castizos que empleamos todos los días, son herencia de palabras que se quedaron incrustadas en el lenguaje popular. Por muy sorprendente que parezca, todas y cada una de las palabras en negrita en el texto que sigue pertenecen a ese viejo acervo.

MOGOLLÓN EN EL ARRABAL

Del **zaguán** del **almacén** de **azulejos** salió un chaval peinado con tupé y se dirigió con aire **zalamero** a un **fulano** que estaba de cháchara con una mulata muy **acicalada** de pelo **añil** y pinta de **momia**. La **coima** se echó a reír a carcajadas cuando el **zagal** les enseñó una **ajorca** que llevaba escondida.

-Es una chuchería de **marfil** -dijo el hombre- La doy barata.

-¡Menuda **alhaja**! -dijo la mujer- ¡Anda ya, **mamarracho**! ¿Nos has tomado por un par de **gilís**? Más te valdría sentar de una vez la cabeza y dejar de hacer el **gandul**.

-¡**Ojalá** revientes!

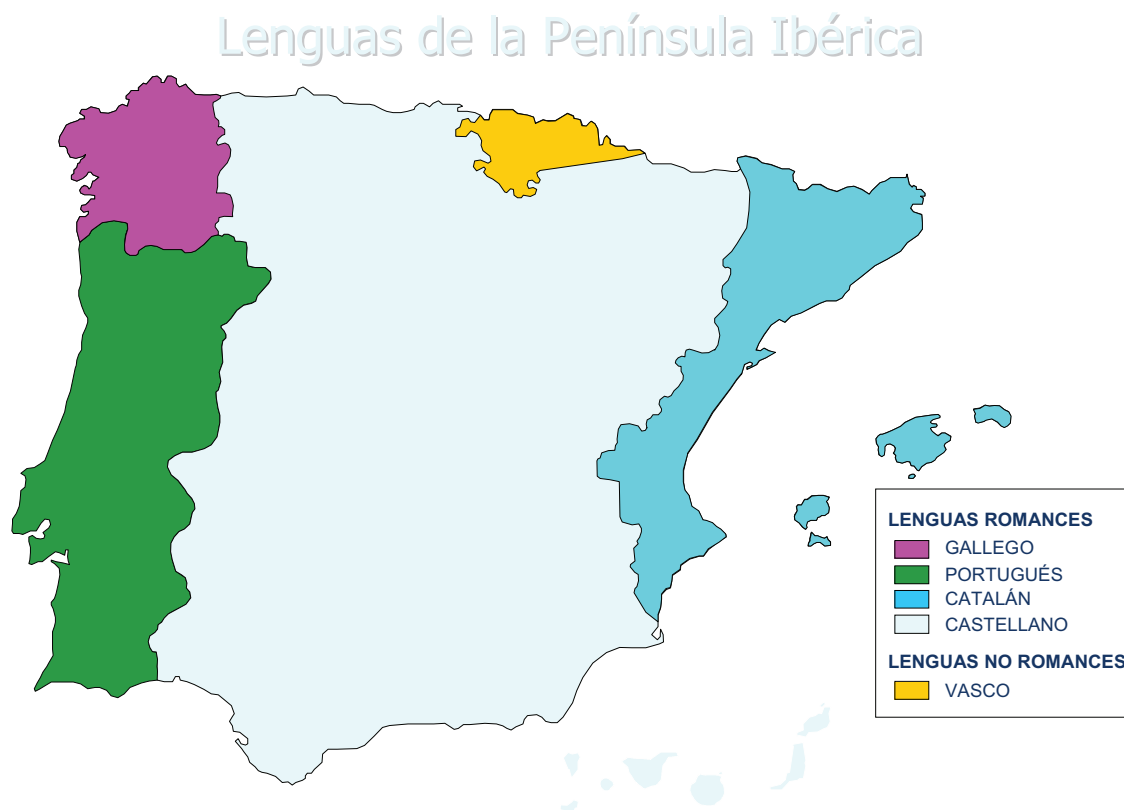
Al ver aquello, un albañil que estaba rematando el rincón de un **alfeizar** les gritó:

-¿Qué os pasa, pareja de haraganes? ¿Qué es ese **guirigay**? ¿Estáis **chalaos** o qué? Y desde una **azotea** llego una voz socarrona diciendo:

-¡Dejaos de tonterías y callaos, que me está entrando **jaqueca**!

1. ¿Conoces alguna de estas palabras? Si es así, di cuáles.
2. Con tus compañeros busca el significado de al menos 5 de estas palabras.
3. ¿Podéis buscar algún rasgo común que se repita entre estas palabras?

LAS LENGUAS DE ESPAÑA



Artículo 3

1. El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en sus respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

(Constitución Española, 1978)

1ª UNIDAD DIDÁCTICA: Las lenguas de España

- ✿ Título: Las lenguas de España
- ✿ Nivel: Avanzado (B2)/Superior (C)
- ✿ Objetivos: Dar a conocer la variedad lingüística española y profundizar en algunos rasgos que diferencian distintas variedades del español.
- ✿ Duración aproximada: Tres horas.
- ✿ Competencias lingüísticas utilizadas: Comprensión oral y escrita, producción oral y escrita.
- ✿ Dinámica de trabajo: Parejas, pequeños grupos y grupo-clase.
- ✿ Contenidos: Información acerca de la cuestión lingüística (orígenes, historia, ubicación, número de hablantes...).
- ✿ Contenidos lingüísticos: Léxico relacionado con la materia e imprevisibles debido a lo abierto de la actividad.
- ✿ Materiales: Documentos de las actividades propuestas por la profesora. Internet para escuchar las diferentes lenguas y variedades lingüísticas.
- ✿ Evaluación: Trabajo grupo-clase para comentar lo aprendido durante las dos sesiones de clase.

DESARROLLO:

Pre-actividad:

Al principio de la clase se dice el título de la unidad didáctica, preguntamos a los estudiantes si saben cuántas lenguas se hablan en España, dónde, etc,... probablemente en algún momento del curso ya se ha avanzado y comentado esta información, pero les decimos que ahora vamos a profundizar en ella.

Información de objetivos y desarrollo de la Actividades:

A continuación explicamos a los estudiantes en qué consiste la actividad y cómo la vamos a llevar a cabo. En primer lugar vamos a conocer datos sobre las lenguas de España, más adelante conoceremos algunos rasgos diferenciadores de las variantes del español, para terminar con los extranjerismos que han influido en el español a través de la historia.

Desarrollo de las actividades:

La primera actividad que vamos a realizar consta de cuatro textos, cada uno de los cuales corresponde a una de las lenguas habladas en España. Dividiremos la clase, pues, en cuatro grupos, cada uno de los cuales tendrá una información que los demás desconocen, por lo que después tendrán que compartirla y explicársela al resto de compañeros. Cada grupo elaborará un esquema con los datos más relevantes del texto. Cuando hayan terminado esta tarea se formarán nuevos grupos que constarán de personas que provengan de grupos distintos de manera que haya representación de todas las lenguas, de esta forma todos deberán comunicar la información de su lengua al resto. Esta actividad resulta muy interesante porque todos los estudiantes participan activamente y hay bastante movilidad en el aula de forma que se rompe con la monotonía y se favorece la motivación; de la misma manera los estudiantes se relacionan con mayor número de personas, lo cual siempre es positivo, también se comprometen más con su actuación en el desarrollo de la actividad. Este trabajo será realizado durante la primera hora y media de clase aproximadamente. El profesor debe

supervisar en todo momento el trabajo de los grupos, ayudando en las dificultades que surjan, aclarando las dudas y facilitando la comunicación entre los estudiantes.

A continuación daremos a conocer los rasgos más importantes de cada lengua, haciendo mayor ahínco en las del español.

Hemos querido incluir en cada lengua una muestra de lengua real, perteneciente a la poesía en el caso del gallego y el catalán y de carácter popular en el caso del euskera. Además escucharemos a través de Internet audios pertenecientes a las diferentes lenguas para que los estudiantes tengan la posibilidad de oírlas de primera mano.

En otra sesión mostraremos a los estudiantes las características fonéticas, léxicas, morfosintácticas más sobresalientes de las diferentes variedades del español, haciendo alusión no solo a las variedades peninsulares sino también a las del español de Hispanoamérica y el de Canarias.

Una vez más el profesor proporcionará el material necesario para la realización de la actividad.

Hemos incluido una última actividad en la que deben cumplirse dos características importantes. Por una parte es necesaria un aula multicultural, donde haya estudiantes de diferentes países, especialmente, europeos y de nivel alto.

La actividad consiste en hacer una reflexión lingüística de la entrada de extranjerismos en el español a través de la historia y en agruparlos según su origen. Con esta actividad damos por concluida la sesión sobre las lenguas de España.

Evaluación:

Al finalizar la unidad didáctica se pregunta a los estudiantes si les ha interesado la actividad, qué les ha llamado más la atención, qué han aprendido, qué conocían con antelación a la misma...

EL EUSKERA

Mapa del territorio de habla vasca



Euskara (Euskera, vascuence o éuscara)	
Hablado en:	España, Francia
Región:	País Vasco y Comunidad Foral de Navarra (España), País Vasco francés (Francia)
Hablante s:	633.934 -2001- (hablantes mayores de 16 años, sin sumar bilingües pasivos, 263.498, que entienden pero no hablan) ¹
Filiación genética:	Lengua aislada (véase protovasco y vascoiberismo)
Estatus oficial	
Oficial en:	País Vasco y Navarra (zona vascófona)
Regulado por:	Real Academia de la Lengua Vasca (Euskaltzaindia)

El *euskera*, *eusquera*, *vascuence*, *vasco*, *éuscara*, *vascongado* o *lengua vasca* (en euskera *euskera*, con variedades dialectales como *euskera*, *eskuara* o *uskara*) es un idioma no indoeuropeo. Su carácter no indoeuropeo lo sitúa, en su origen y raíz, como el idioma más antiguo de los hablados en la actualidad en el continente europeo.

Se habla actualmente en algunos territorios del norte de España (País Vasco y zona centro-norte de Navarra) y en el extremo suroeste francés (País Vasco Francés) en el departamento de Pirineos Atlánticos. Hay también importantes comunidades vascohablantes en todo el continente americano, en las cuales se pueden encontrar vascos de segunda y tercera generación que siguen hablando la lengua en el dialecto original, e incluso hibridaciones de estos dialectos tradicionales, resultado del encuentro de vascos de diferentes regiones.

Antiguamente el ámbito lingüístico del protovasco llegó a alcanzar, en muy diversos dialectos, desde el Golfo de Vizcaya al noroeste catalán: Aquitania, La Rioja, Cantabria, Huesca, Burgos, norte de Zaragoza, norte de la actual Cataluña y parte de los Pirineos Centrales.

El euskera es la única lengua no indoeuropea de la península Ibérica y de Europa Occidental que tuvo al parecer una marcada influencia en la evolución del sistema fonético del castellano. Tras un periodo prolongado de declive estuvo a punto de desaparecer, no siendo hasta finales de la década de 1950 y principios de la de 1960 cuando el euskera comenzó a recuperarse poco a poco. Con la llegada de la democracia, la Constitución de 1978 y el Estatuto de Guernica recogen su cooficialidad en el País Vasco, donde poco a poco ha vuelto a la vida pública. Asimismo, en el artículo 9.2 de la Ley Orgánica de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra de 10 de agosto de 1982, se estableció una zonificación lingüística en la Comunidad Foral de Navarra. Esta ley reconoce la cooficialidad de la lengua en la zona denominada vascófona. En el País Vasco francés el euskera, al igual que el resto de lenguas regionales francesas no goza del estatus de lengua oficial.

La unificación del euskera

El *euskera batua* (en castellano "euskera batúa" o "euskera unificado") fue creado a partir del año 1968 impulsado por la necesidad de proporcionar a los hablantes una norma unificada para el registro culto, dada la inviabilidad de publicar en cada uno de los dialectos. Aunque se había estado discutiendo sobre la normalización casi desde los inicios de la literatura vasca, fue en la década de 1950 cuando este asunto se quiso abordar definitivamente, por considerarlo necesario si se quería garantizar la supervivencia del idioma.

En el Congreso de Arantzazu celebrado en 1968 y convocado por la Real Academia de la Lengua Vasca (*Euskaltzaindia*), se establecieron las líneas maestras de lo que después sería el **euskera batua**, que actualmente es la versión oficial del idioma, siendo el más empleado en la enseñanza, la administración pública, los medios de comunicación y en la mayor parte de la producción escrita en esta lengua.

Algunos autores sostienen que el batúa es una lengua artificial, como el esperanto, y que su existencia e impulso institucional sería letal para lo que ellos denominan el euskera auténtico, ya que su extensión eliminaría los diversos dialectos, que son la evolución de la antigua lengua. No obstante, una mayoría sostiene que el batua no es más que la variedad destinada a ser utilizada en los ámbitos más formales (como la educación, la televisión pública, los boletines oficiales...), y viene a complementar al resto de los dialectos, no a sustituirlos. Ya que el euskera está recuperando espacios es el País Vasco a través del sistema educativo y la enseñanza para adultos, muchos niños han aprendido el euskera unificado (batua) como lengua materna.

En el año 2005 la Unión Europea escuchó de forma oficial sus primeras palabras en euskera, en el pleno del Comité de Regiones.

Coplas a Santa Águeda

Zorion, etxe hontako denoi!

Oles egitera gatoz,

aterik ate ohitura zaharra

aurten berritzeko asmoz.

Ez gaude oso aberats diruz,

ezta ere oinetakoz.

Baina eztarriz sano gabiltza,

ta kanta nahi degu gogoz.

Santa Ageda bezpera degu

Euskal Herriko eguna,

etxe guztiak kantuz pozteko

aukeratu deguna.

Santa maitea gaur hartu degu

gure bideko laguna.

Haren laguntzaz bete gentzake egun

hontako jarduna.

Traducción:

¡Felicidad a todos los de esta casa!

venimos a saludar,

llamando de puerta en puerta como una vieja
costumbre

con intención de renovarla este año.

No somos muy ricos en dinero,

ni en zapatos.

Pero andamos con la garganta sana,
y queremos cantar con fuerza.

Estamos en víspera de Santa Águeda
día de Euskal Herria,

El día que hemos elegido

para llenar las casas de alegría cantando.

a la querida Santa hoy hemos cogido

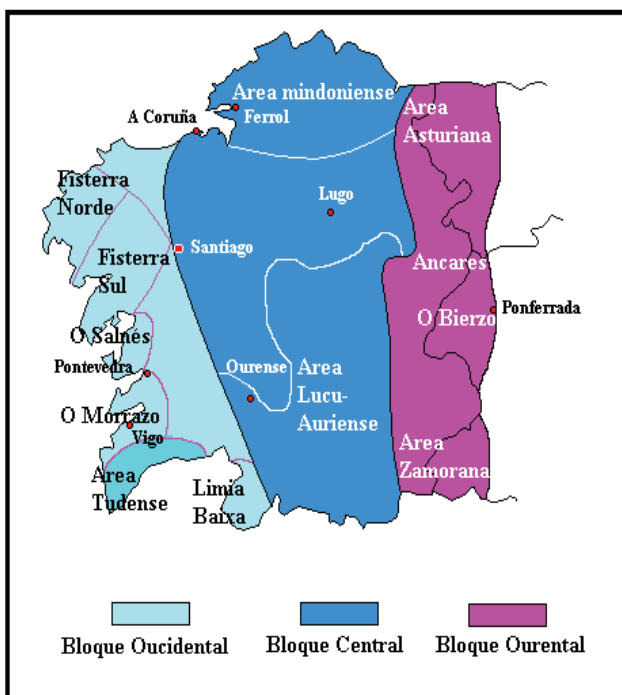
como amiga para el camino.

Con su ayuda podemos llenar

el jornal de este día.

El Gallego

Profa. Marta de Luis Sierra



HISTORIA

El gallego proviene del gallego-portugués (o galaico-portugués), lengua medieval fruto de la evolución del latín en la zona noroccidental de la península Ibérica, concretamente en parte de la antigua provincia romana de Gallaecia, que comprendía el territorio de la Galicia actual, el norte del actual Portugal, Asturias, la actual provincia de León y parte de Zamora.

Recientemente se ha hallado el documento más antiguo escrito en gallego que se conserva, que data de 1228, se trata del fuero de Castro Caldelas («Foro do bo burgo do Castro Caldelas») otorgado por el rey Alfonso IX en abril de dicho año a la villa orensana.

CULTURA

Durante la Edad Media, el gallego-portugués fue, junto con el occitano, la lengua vehicular de la creación poética trovadoresca en toda la Península Ibérica (ver lírica galaicoportuguesa). El rey de Castilla Alfonso X el Sabio escribió en gallego-portugués sus *Cantigas de Santa María*.

Galego (Gallego)	
Hablado en:	España y Portugal
Región:	Galicia, parte occidental de la comarca de El Bierzo en la Provincia de León, cuatro municipios (Porto, Pias, Lubián y Hermisende) del occidente de la Provincia de Zamora en la comarca de Sanabria, norte de las provincias tradicionales portuguesas de Entre Minho e Douro y Trás-os-Montes e Alto Douro.
	No hay unanimidad acerca de si <i>a fala</i> hablada en las localidades cacereñas de San Martín de Trevejo, Eljas y Valverde del Fresno puede considerarse una variedad de gallego o una lengua diferenciada dentro del Subgrupo Galaico-Portugués.
	Existe controversia acerca de si el habla de la zona occidental de Asturias, en la comarca del Eo-Navia es gallego o un habla de transición entre el gallego y el asturiano.
Hablantes:	• 3.188.400 (2005)
• Nativos:	• 2.587.407 considerando sólo Galicia (2001) según el
Otros:	Plano Xeral de Normalización da lingua galega de la Xunta de Galicia (los datos de la emigración gallega son desconocidos)
Puesto:	No está entre los 100 primeros
Filiación genética:	Indoeuropeo Ítálico Grupo Romance Romance Ítalo-occidental Subgrupo Occidental Grupo Galo-Ibérico

A finales del siglo XIX se produce el movimiento literario conocido como *Rexurdimento*, con el cual, gracias a autores como Rosalía de Castro, Curros Enríquez, Valentín Lamas Carvajal o Eduardo Pondal, se convierte el gallego en lengua literaria, aunque casi exclusivamente utilizada en poesía. A comienzos del siglo XX comienza a ser utilizada en los mítines por los partidos galleguistas. En 1906 se fundó la Real Academia Gallega, institución encargada de la protección y difusión del idioma. En el Estatuto de Autonomía de 1936 el gallego es reconocido como lengua cooficial, junto con el castellano. Sin embargo, tras la guerra civil sigue un período de represión lingüística, que hace que durante los años cuarenta casi toda la literatura gallega se escriba desde el exilio. No obstante, durante los años setenta tiene lugar un importante cambio, y desde 1978 el gallego es reconocido como oficial en Galicia por la Constitución Española y por el Estatuto de Autonomía de 1981.

Actualmente, el uso del gallego sobre el español es mayoritario en las áreas rurales, y es menor su uso en las grandes urbes, debido a la influencia del castellano. Aun así, según el más reciente estudio sobre las costumbres idiomáticas de la población gallega, lo usa en torno a un ochenta por ciento de la población. Si bien es el idioma porcentualmente más hablado de entre los propios de las nacionalidades históricas españolas, goza de menos reconocimiento social que, por ejemplo, el catalán, que también ha sufrido políticas centralistas represivas durante el franquismo, seguramente porque desde finales de la Edad Media fue identificado por los propios gallegos como la lengua de los campesinos y de las capas bajas de la sociedad. En la práctica, gran parte de los gallegohablantes hablan un dialecto mixto, denominado tradicionalmente castrapo, que mezcla sonidos, palabras y prosodia del castellano y del gallego.

Todos los años se celebra el Día de las Letras Gallegas (17 de mayo), dedicado a un escritor en esta lengua elegido por la Real Academia Galega de entre aquellos muertos hace más de diez años. Este día es utilizado por los organismos oficiales para potenciar el uso y el conocimiento de la lengua gallega.

de *Follas Novas* (1880)

I

Daquelas que cantan ás pombas i ás frores
todos din que teñen alma de muller;
pois eu que non as canto, Virxe da Paloma,
¡Ai!, ¿de qué a teréi?
De aquelas que cantan a las palomas y a las flores
todos dicen que tienen alma de mujer;
pues yo que no las canto, Virgen de la Paloma,
¡Ay!, ¿de qué la tendré?

Rosalía de Castro

EL CATALÁN

Profª Marta de Luis Sierra

El **catalán** (*català*), también llamado valenciano (*valencià*) en la Comunidad Valenciana, es una lengua romance hablada en algunas regiones de España, Francia, Andorra e Italia. Es la lengua habitual de unos 4,4 millones de personas; además, son capaces de hablarlo unos 7,7 millones y es comprendido por cerca de 10,5 millones de personas.

Català / Valencià (Catalán / Valenciano)	
Hablado en:	España, Francia, Andorra, Italia
Región:	Cataluña, Aragón, Comunidad Valenciana, Islas Baleares, Región de Murcia, Pirineos Orientales y la ciudad italiana de Alguer (Cerdeña)
Hablantes	7,7 millones
•Nativos	
•Otros:	• 4,4 millones • 3,3 millones
Puesto:	No se encuentra entre los 100 primeros.
Filiación genética:	Indoeuropeo Itálico Grupo Romance Romance Ítalo-occidental Subgrupo Occidental Grupo Galo-Ibérico Grupo Ibero-Romance Catalán-valenciano-balear
Estatus oficial	
Oficial en:	Andorra, España (Cataluña, Comunidad Valenciana, e Islas Baleares)
Regulado por:	Institut d'Estudis Catalans Acadèmia Valenciana de la Llengua

Desarrollo histórico

Como en todas las lenguas romances, el cambio del latín vulgar al catalán fue gradual y no es posible determinar en qué momento se inicia su historia. Según Coromines, los cambios más radicales debieron producirse en los siglos VII y VIII, pero es difícil saberlo con precisión porque los textos se escribían exclusivamente en un latín artificioso, ajeno a la lengua de uso. Ya en el siglo IX y sobre todo en los siglos X y XI, aparecen palabras e incluso frases enteras intercaladas en algo que ya se puede denominar catalán. Desde 1150 hay ya numerosos documentos escritos y hacia finales del siglo XII aparece el primer texto literario conocido, las Homilias de Organyà, un fragmento de una colección de sermones.

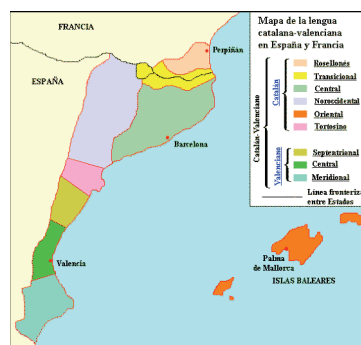
El catalán surge a ambos lados de los Pirineos (condados del Rosellón, Ampurias, Besalú, la Cerdaña, Urgell, Pallars y Ribagorza) y se extendió hacia el sur durante la Reconquista en varias fases: Barcelona y Tarragona, Lérida y Tortosa, el antiguo Reino de Valencia, las Islas Baleares y Alguer.

En cuanto al catalán como lengua extranjera, aunque no es una lengua muy difundida, cuenta con una larga tradición que se remonta a la Edad Media, a causa de la expansión medieval de la Corona aragonesa, y en su momento dejó huella especialmente en la Península itálica y en el vocabulario náutico mediterráneo. Actualmente, se enseña en varias universidades tanto en Europa como en los EE.UU. e Hispanoamérica, así como en numerosos centros catalanes de todo el mundo.

SALVADOR ESPRIU (1913 - 1985)

Cementiri de Sinera

Quina petita pàtria encercla el cementiri! Aquesta mar, Sinera, turons de pins i vinya, pols de rials. No estimo res més, excepte l'ombra viatgera d'un núvol. El lent record dels dies que són passats per sempre.



EL ESPAÑOL: ORIGEN E HISTORIA

Prof^a Marta de Luis Sierra

El **idioma español** o **castellano** es una lengua romance del grupo ibérico. Es uno de los seis idiomas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas.

El español es la segunda lengua más hablada del mundo por el número de hablantes que la tienen como lengua materna (tras el chino mandarín). Lo hablan como primera y segunda lengua entre 450 y 500 millones de personas. Es el tercer idioma más hablado contando a los que lo hablan como primera o segunda lengua, por detrás del chino mandarín y del inglés .

Por otro lado, el español es el segundo idioma más estudiado en el mundo tras el inglés, con al menos 14 millones de estudiantes, si bien otras fuentes indican que se superan los 46 millones de estudiantes distribuidos en 90 países.

El español, como el resto de lenguas romances, es la continuación moderna del latín hablado (denominado latín vulgar), desde el siglo III a.C. y que, tras la desmembración del Imperio Romano, fue divergiendo entre las distintas provincias del antiguo Imperio, dando lugar mediante lenta evolución a las distintas lenguas neolatinas. Merced a su propagación por América, el español es, de largo, la lengua neolatina que ha logrado mayor difusión

Origen y nombre

El castellano se originó como un dialecto del latín en las zonas limítrofes entre Cantabria, Burgos, Álava y La Rioja, provincias del actual norte de España, convirtiéndose en el principal idioma popular del Reino de Castilla (el idioma oficial era el latín). De allí su nombre original de *idioma castellano*, en referencia a la zona geográfica donde se originó. La otra denominación del idioma, *español*, procede del latín medieval *Hispaniolus* o más bien de su forma ultracorrecta *Spaniolus* (literalmente: "hispanito", "españolito").

Con la conquista de América, que era una posesión personal del monarca de Castilla, el idioma español se extendió a través de todo el continente, desde California hasta la Tierra del Fuego.

Historia

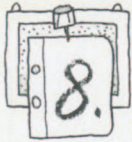
El dialecto castellano primigenio se originó en el condado medieval de Castilla (sur de Cantabria y norte de Burgos), con influencias vascas y germano visigóticas. Los textos más antiguos que se conocen en español son las Glosas Emilianenses, que se conservan en el Monasterio de Yuso, en San Millán de la Cogolla (La Rioja), localidad considerada centro medieval de cultura.

Se extendió al sur de la península gracias a la Reconquista y a los demás reinos españoles mediante las sucesivas unificaciones dinásticas (unión con León y Galicia con Fernando III de Castilla, introducción de dinastía castellana en la Corona de Aragón con Fernando I de Aragón que llevaría a la unión final con los Reyes Católicos).

En el siglo XV, durante el proceso de unificación española de sus reinos, Antonio de Nebrija publica en Salamanca su *Grammatica*. Es el primer tratado de gramática de la lengua española, y también primero de una lengua vulgar europea. La colonización y conquista de América llevada a cabo simultáneamente expandió el idioma por la mayor parte del continente americano.

El original idioma español derivó luego en numerosas variantes dialectales que, si bien respetan el tronco principal, tienen diferencias de pronunciación y vocabulario, como sucede con cualquier otra lengua. A esto hay que agregar la influencia de los idiomas de las poblaciones nativas de América, como el aimara, náhuatl, guaraní, chibcha, mapudungun, taíno, maya, y quechua, que hicieron también contribuciones al léxico del idioma, no sólo en sus zonas de influencia, sino en algunos casos en el léxico global.

Español (Español / Castellano)	
Hablado en:	Andorra, Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Gibraltar, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. De forma minoritaria, en Estados Unidos, Filipinas, Canadá, Marruecos y entre los refugiados saharauis en Argelia.
Hablantes:	450-500 millones de personas
• Nativos:	• 400 millones de personas
Otros:	Alrededor de 60-100 millones de personas



Trescientos millones



En este libro estamos aprendiendo español. Pero... ¿qué español? ¿Existe un español modélico y perfecto? Admitir eso significa que existe también otro español que es imperfecto e incorrecto. Mucha gente así lo cree. Pero realmente son prejuicios históricos y sociales. No existe un español mejor y otro peor, sino simplemente diferentes realizaciones de una misma lengua: el español o castellano, que hablan unos trescientos millones de personas en muchas partes del planeta. Lógicamente, el mundo es redondo, y hay muchas formas de hablar, discutir, pensar, cantar, comer... A nosotros nos interesa aquí sólo recoger la idea de que es posible hablar de dos "superdialectos" separados por la forma de pronunciar la /-s/ (ese final).

1. ESPAÑOL CONTINENTAL - INTERIOR:

España: centro y norte.
América: tierras altas y zonas interiores.

La /-s/ (ese final) se mantiene.

Dame las tijeras se pronuncia [dame las tijeras].

2. ESPAÑOL ANDALUZADO O COSTERO-INSULAR:

España: sur y Canarias.
América: Caribe insular, costas y riberas de los ríos.

La /-s/ (ese final) se aspira o se pierde y se pronuncia abierta la vocal anterior.

Dame las tijeras se pronuncia [dame lah tijerah] o [dame la̞ tijera̞].



Hay razones históricas que explican esta división.

Unas son cronológicas: los primeros españoles que fueron a América eran, en su mayoría, del sur de España, de modo que en las primeras tierras colonizadas (el Caribe y las zonas costeras) se habló como en Andalucía y Canarias. Después llegaron los que procedían del centro y del norte a las tierras altas del interior (Perú, Bolivia, etc.) y allí se habló como en Castilla y en el norte de España.

Otras razones son comerciales: el comercio se desarrollaba, sobre todo, en las costas y en las islas americanas, y éstas recibían la influencia constante de la forma de hablar de los marineros, la mayoría andaluces y canarios. Si eran del norte de España, también habían adquirido el acento del sur mientras preparaban su viaje en Sevilla y otros puertos andaluces.

Hay también razones de tipo administrativo: los administradores y burócratas españoles, procedentes del centro y del norte de España, vivían, por lo general, en ciudades del interior como México, Lima y Bogotá.

(de Abanico, Curso avanzado de español lengua extranjera, 1995. Barcelona. Difusión.)

10

OTROS RASGOS DEL ESPAÑOL DE AMÉRICA

Fonéticos

Seseo: no se diferencia s y z, las dos se pronuncian [s].
cereza = [seresa], **cerveza** = [serveza], **paciencia** = [pasiensia]

Yeísmo: no se diferencia ll e y, las dos se pronuncian [y] con algunas variaciones.
Yo no como pollo = [yo no como poyo]

Morfosintácticos

Voseo: en gran parte de Hispanoamérica no se usa el pronombre **vosotros**. En su lugar se usa **ustedes**. **Tú** se sustituye por **vos** (abreviatura de **vosotros**).
 Un español diría **tú sabes**, **vosotros sabéis**. Un argentino, **vos sabés**, **ustedes saben**.

Pasados: se usa más el *Pretérito Indefinido*, en lugar del *Pretérito Perfecto*.
 ¿**Quién ha llamado ahora?** se diría en Hispanoamérica ¿**Quién llamó** ahora?

Léxicos

Palabras que en España han desaparecido o son literarias:
platicar ‘conversar, hablar’, **lindo** ‘bonito’, **valija** ‘maleta’, por ejemplo.

Palabras que en España tienen un significado especial:
 el **carro** en América es el **coche** en España. En España un **carro** es un vehículo sin motor.

Extranjerismos adaptados:
 ¿Has oído hablar del “espanglish”? ¿Será la lengua del futuro?
 En América se puede oír **esta música tiene filin** (de **feeling**), es decir, tiene sentimiento, emoción, algo especial, o también **oye, pana** (de **partner**) para hablar al compañero o amigo.



Extranjerismos

(Prof^a Marta de Luis)

Un **extranjerismo** es aquel vocablo o frase que un idioma toma de otro, generalmente para llenar un vacío de designación. Puede mantener su grafía y pronunciación originales o puede adaptarlas a las de la lengua meta

Evolución histórica de la introducción de extranjerismos

La introducción de extranjerismos suele corresponder a distintas modas y épocas; durante los siglos de la invasión musulmana en la Edad Media española, por ejemplo, se incorporaron numerosos arabismos, así como galicismos a través del Camino de Santiago; durante el Renacimiento, por el contrario, se añadieron no pocos italianismos relacionados con las artes; durante el Siglo de Oro, por el contrario, fueron los vocablos españoles los que pasaron a distintos idiomas con el nombre de hispanismos, e incluso algunos vocablos que se habían traspasado al español desde las lenguas indígenas americanas. Luego, con el auge de Francia y de todo lo francés en el siglo XVIII, se introdujeron en el castellano numerosos galicismos, relativos sobre todo a la moda y a la gastronomía. En el siglo XIX, siglo de la ópera, se introdujeron numerosos términos musicales del italiano, y al auge tecnológico de la Revolución industrial en Inglaterra y Alemania correspondieron los tecnicismos germánicos e ingleses. Durante el siglo XX, por el contrario, la avalancha de anglicismos aumentó a causa de la pujanza de los Estados Unidos, los relativos a la tecnología (la informática, sobre todo), la economía y el entretenimiento (cinematografía y deporte, sobre todo).

En el ámbito hispánico, sin embargo, hay que decir que la recepción de los extranjerismos por parte de las repúblicas hispanoamericanas y por parte de España ha sido muy diferente por los condicionamientos de vecindad geográfica y cultural; así, por ejemplo, Hispanoamérica es especialmente susceptible a los anglicismos, mientras que España es particularmente proclive a los galicismos y dentro de la misma España, Castilla es permeable a los catalanismos, galleguismos y vasquismos.

Profª Marta de Luis Sierra

☀ A continuación intentad agrupar estas palabras según su origen:

ordenador, ojalá, banca, thriller, alioli, hotel, guerra, cachorro, novela, alcalde, blanco, guante, chubasco, aquelarre, fútbol, carnet, capricho, cacahuete, forastero, patata, bacon, cacique, paella, aceituna, boina, morriña, vieira.

arabismos

galicismos

italianismos

germanismos

americanismos

anglicismos

vasquismos

catalanismos

galleguismos

Reemplazar anglicismos

☀ Queremos que reemplaces los siguientes anglicismos (innecesarios, aunque algunos reconocidos por la Real Academia) y los reemplaces por su análogo en español.

- Ej: *Airbús*: *aerobús*

- Baffle:
- Blue jeans:
- Boom:
- Catering:
- Corner:
- Doping:
- Fair play:
- Footing:
- Play off:
- Ranking:
- Week end:

6. Referencias bibliográficas:

- ABASTADO, C. (1982), “Culture et médias”, *Le français dans le monde*, núm. 173.
- CABALLERO, J., (1998), “La adquisición de conceptos culturales y el aprendizaje de la cultura”, *Frecuencia L*, 7, pp. 3-11.
- BARRIOS ESPINOSA, M. E., (1997), “Motivación en el aula de lengua extranjera”, *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, núm. 9.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción al español. Anaya: Madrid.
- COROMINAS, JOAN (1976). Breve Diccionario Etimológico de la Lengua castellana. (3ª edición), Ed. Gredos. Madrid.
- DÍEZ SANTOS, C. (2000), “La motivación en la clase ELE”, *Frecuencia- L*, núm. 15.
- ESCANDELL VIDAL, M. VICTORIA, (1996), *Introducción a la pragmática*, Madrid, Ariel Lingüística.
- FERNÁNDEZ, SONSOLES (Coordinadora), (2001), *Tareas y proyectos en clase*, Madrid, Edinumen.
- GALISSON, R. (1983), *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères: remembrement de la pensée méthodologique/ Robert Galisson...(et al.)*, Paris: Clé Internacional.
- GELABERT M. I., BUESO I., y BENÍTEZ P., (2002), *Producción de materiales para la enseñanza del español*, Madrid, Cuadernos de didáctica española, Arco Libros.
- GIOVANNINI A., MARTÍN PERIS E., RODRIGUEZ, M., SIMÓN, T. (Introducción: Gª SANTA-CECILIA, A.) (1996), *Profesor en acción*, (3ª. edic.), Madrid, Edelsa.
- HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN, A. (2002), “Lengua y cultura en la enseñanza del español” como lengua extranjera, en J. GÓMEZ ASECIO y J. SÁNCHEZ LOBATO (Dirs.), *Interculturalidad*, Cuadernos de didáctica E/LE, Forma, 4, pp. 9-35.
- IGLESIAS CASAL, I. (2000): “Diversidad Cultural en el Aula de ELE: La Interculturalidad como desafío y como provocación”, *Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid.

- HYMES, D. H. (1972), “*On communicative competence*” en J. B. y J. Colmes (Eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- HUND W. D. (1977), *Comunicación y sociedad*, Traducción de J.J. Acero, Jacobo Muñoz y J. Solana, (2ª edic). Barcelona, Alberto Corazón.
- INSTITUTO CERVANTES, 2006, *Plan curricular*, Madrid, Instituto Cervantes.
- LITTLEWOOD, W. (1996), *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Introducción al enfoque comunicativo, Cambridge, Cambridge Univ. Press.(Traducción F. G. Clemente).
- LÓPEZ-REY, J., 1999, *Velázquez, la obra completa*, 1ª parte, Madrid, Benedikt Taschen Verlag GmbH.
- MARÍA MOLINER (1982). Diccionario de uso del Español. Ed. Gredos. Madrid.
- MARTÍN PERIS, E., 2004, “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, *redELE?*, núm. 0.
- MARTÍNEZ-VIDAL E. (1993), “El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua”, en *Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, pp. 79-87.
- MIQUEL, L. (1997), “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática”, *Frecuencia-L*, núm. 5.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1992), “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, *Cable*, núm. 9.
- MIQUEL, L. (1999), “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula”, *Carabela*, núm. 45 (orden?).
- MONTOYA RAMÍREZ, Mª ISABEL (ed.), (2005), *Enseñanza de la lengua y cultura española a extranjeros*, Granada, Editorial Universidad de Granada. Campus universitario de Cartuja.
- NAUTA, J. P. “¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia comunicativa”, *Cable*, núm. 10.
- NEVADO FUENTES, R. (2006), “Trabajo en grupo en el aula E/LE”, *Frecuencia-L*, núm. 32.
- POYATOS, F. (1994), *La comunicación no verbal. (Cultura, lenguaje y comunicación)*, Madrid, Istmo.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). Diccionario de la lengua española (2001). (22ª ed.). (2Vols.). Madrid, España: Espasa Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Diccionario Panhispánico de dudas, 2005, (Madrid), Santillana.

SÁNCHEZ LOBATO, J. (1993), “Lengua y sociedad”, en *Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, pp. 59-68.

SÁNCHEZ LOBATO, J. (1999), “Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica”, *Carabela*, 45, pp. 5-26.

SANTOS GARGALLO, I., 1999, *Lingüística Aplicada a la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera*, Cuadernos de Didáctica del español/LE, Madrid Arco/Libros, S.L.

TYLOR, E. B. (1987), *Antropología*, Barcelona, Alta Fulla.

V.V., *Abanico* (Curso avanzado de español lengua extranjera) 1995. Barcelona. Difusión.

ZANÓN, J. (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Ed. Edinumen.

PÁGINAS WEB:

<http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3324>

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

<http://www.ecml.at/help/detail.asp?i=124>

<http://es.wikipedia.org/wiki/Cultura>

SOLER ESPIAUBA, D. 2000, “Lo no verbal como un componente más de la lengua” en *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, *Espéculo*, Facultad de Filología, Universidad de Barcelona.

http://www.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html

VALERO GARCÍA, MIQUEL

http://www.usal.es/~ofees/NUEVAS_METODOLOGIAS/COLABORATIVO/ac_per_que.pdf

CALDEIRO G. P., VIZCARRA, M.C.

http://educacion.idoneos.com/index.php/Din%C3%A1mica_de_grupos/Trabajo_cooperativo

http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/trabajo_en_grupo.pdf

SOBRE VELÁZQUEZ Y LAS MENINAS:

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/concurso1999/3premio/

<http://www.artehistoria.jcyl.es/genios/videos/222.htm>

http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/agosto_99/31081999_01.htm

<http://www.cossio.net/>

<http://www.museodelprado.es/index.php?id=49&L=0>

SOBRE AL-ANDALUS

<http://www.legadoandalusi.es/legado/contenido/exposiciones/exp25.html>

http://www.almendron.com/historia/medieval/invasion_arabe/invasion_11.htm

SOBRE EL CORTOMETRAJE “El bufón y la infanta”:

<http://juangalinhanes.wordpress.com/curriculum-de-juan-galinanes/>

<http://juangalinhanes.wordpress.com/2007/10/17/el-bufon-y-la-infanta-nominado-a-los-goya/#comments>

<http://www.rtve.es/mediateca/videos/20080626/bufon-infanta/189514.shtml>

http://www.elmundo.es/especiales/2008/01/cultura/goya/peliculas/el_bufon.html

SOBRE M. MÚJICA LÁINEZ

<http://www.epdlp.com/escritor.php?id=2070>

SOBRE LAS LENGUAS DE ESPAÑA

<http://es.wikipedia.org/wiki/Euskera>

http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_catal%C3%A1n

http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_espa%C3%B1ol

<http://www.proel.org/mundo/catalan.htm>

<http://www.proel.org/mundo/gallego.htm>

http://www.rosaliadecastro.com/web_f.htm

<http://www.poesiacatalana.com/salvadorespriu.asp>

<http://americanismos.com/ejemplos-de-extranjerismos>

<http://americanismos.com/>

http://cvc.cervantes.es/obref/banco_neologismos/listado_neologismos.asp

<http://www.tv3.cat/videos/809999>

<http://euskaltube.com/audio.php?load=viewed>

<http://agalegainfo.crtvg.es/videos/>

PRENSA, REVISTAS Y OTROS DOCUMENTOS:

COLÍAS, Y. (1999). *Nueve claves para conocer a Velázquez*, Blanco y negro, págs. 20-23.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, Boletín Oficial del Estado, 9 de diciembre de 1978.

FEUCHWANGER LION, (1993), *La judía de Toledo*, Madrid, EDAF, (Traducción de Ana Tortajada).

MÚJICA LAÍNEZ, M., (1984), *Un novelista en el Museo del Prado*, Barcelona, Seix Barral, S.A.

PORLAN, ALBERTO, Revista Conocer, págs. 70-74.