



Universidad  
Antonio de Nebrija

**BIOGRAFÍAS  
PARA  
UNA HISTORIA DE ESPAÑA.  
UNA PROPUESTA CLIL/AICLE  
PARA  
ENSEÑAR LENGUA E HISTORIA**

*Miguel Ángel Miguel Miguel*

**Memoria de Máster en la Enseñanza de Español como  
Lengua Extranjera (MEELE-AA)  
Departamento de Lenguas Aplicadas  
JUNIO 2010**

*Director: Dr. David Atienza*

**"La lengua es nuestra morada vital**  
[...] La lengua nos hace y en ella nos  
hacemos. Hablamos y en nuestros  
labios está el temblor de aquellos  
millones de hombres que vivieron  
antes que nosotros y cuyo gesto sigue  
resonando en nuestra entonación o en  
los sonidos que articulamos".

Manuel Alvar

“Recuerde que no basta con decir una  
cosa correcta en el lugar correcto, es  
mejor todavía pensar en **no decir  
algo incorrecto en un momento  
tentador.**”

Benjamin Franklin

A mis padres Laureano y Manuela.

Gracias a toda mi familia por su cariño y apoyo.

Gracias a todos mis amigos por comprender mi ausencia de estos últimos meses, por sus ánimos y aliento continuo, y a mi sobrino Abel por aguantar esos momentos de estrés y malhumor pacientemente.

Y gracias a Claudia y a David por su amabilidad, comprensión y consejo, pues sin ellos este trabajo no hubiera visto la luz.

Y para Agnieszka, simplemente decirte que

“Me gustas cuando callas porque estás como ausente.  
Distante y dolorosa como si hubieras muerto.  
Una palabra entonces, una sonrisa bastan.  
Y estoy alegre, alegre de que no sea cierto.”

Pablo Neruda

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN: ENSEÑANZA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1: LOS INSTITUTOS Y SECCIONES BILINGÜES DE ESPAÑOL EN LOS PAÍSES DE EUROPA CENTRAL Y ORIENTAL .....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 2: REFLEXIONES METODOLÓGICAS PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CURRICULARMENTE INTEGRADO DEL ESPAÑOL .....</b>	<b>9</b>
<i>2.1 Introducción.....</i>	<i>9</i>
<i>2.1.1 Conductismo y estructuralismo.....</i>	<i>9</i>
<i>2.1.2 Noam Chomsky y la competencia lingüística.....</i>	<i>9</i>
<i>2.1.3 D. Hymes y la competencia comunicativa.....</i>	<i>10</i>
<i>2.1.4 El enfoque comunicativo.....</i>	<i>11</i>
<i>2.2 El enfoque por tareas .....</i>	<i>12</i>
<i>2.2.1 Variantes del enfoque por tareas .....</i>	<i>13</i>
<i>2.2.2 Concepto de tarea.....</i>	<i>13</i>
<i>2.2.3 Características de la tarea.....</i>	<i>15</i>
<i>2.2.4 Tipos de tarea.....</i>	<i>15</i>
<i>2.2.5 Marco para la elaboración de una unidad didáctica.....</i>	<i>16</i>
<i>2.2.6 Principios metodológicos, técnicas y procedimientos.....</i>	<i>18</i>
<i>2.3 El enfoque metodológico del MCER: tareas y competencias.....</i>	<i>19</i>
<i>2.3.1 Las competencias.....</i>	<i>20</i>
<i>2.3.2 Las tareas.....</i>	<i>21</i>
<i>2.4 El aprendizaje integrado de lengua y contenido(CLIL/AICLE) .....</i>	<i>22</i>
<i>2.4.1 El contenido.....</i>	<i>24</i>
<i>2.4.2 La lengua.....</i>	<i>24</i>
<i>2.4.3 La cognición.....</i>	<i>26</i>
<i>2.4.4 La cultura.....</i>	<i>26</i>
<i>2.4.5 El marco de las 4Cs.....</i>	<i>27</i>
<i>2.4.6 Marco CLIL/AICLE para la planificación de una unidad didáctica.....</i>	<i>28</i>
<i>2.4.7 Tareas y materiales.....</i>	<i>29</i>
<i>2.4.8 La evaluación.....</i>	<i>32</i>
<i>2.5 Conclusión.....</i>	<i>33</i>

<b>CAPÍTULO 3: DISCURSO NARRATIVO Y NARRACIÓN BIOGRÁFICA.....</b>	<b>36</b>
3.1 Los hechos y la estructura del relato.....	37
3.2 El personaje.....	39
3.2.1 Tipos de personajes.....	39
3.3 El narrador.....	40
3.3.1 Tipos de narradores.....	41
3.4 El tiempo en la narración.....	43
3.5 El espacio en la narración.....	45
3.6 La narración biográfica.....	46
3.7 El discurso narrativo: rasgos lingüísticos.....	47
3.8 Conclusión.....	50
<b>CAPÍTULO 4: TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES PARA LA PRÁCTICA DE LA NARRACIÓN Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA .....</b>	<b>52</b>
4.1 Actividades comunicativas de la lengua de acuerdo con el MCER.....	52
4.1.1 Actividades de expresión.....	52
4.1.2 Actividades de comprensión.....	53
4.1.3 Actividades de interacción.....	55
4.1.4 Actividades de mediación.....	55
4.2 Algunos ejemplos prácticos de actividades.....	56
4.2.1 Actividades para la presentación de información.....	56
4.2.2 Actividades para la práctica del léxico.....	59
4.2.3 Actividades para la práctica de la expresión oral.....	60
4.2.4 Actividades para la práctica de la expresión escrita.....	63
4.2.5 Actividades de repaso y consolidación.....	66
4.2.6 Otras actividades.....	68
<b>CAPÍTULO 5: PROYECTOS EN INTERNET, WEBQUESTS Y EL SOFTWARE SOCIAL (WEB 2.0) EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL: BLOGS, WIKIS Y PODCASTS .....</b>	<b>71</b>
5.1 Proyectos de internet.....	72
5.2 Webquests.....	73
5.3 La web social.....	75
5.4 Blogs.....	75
5.5 Wikis.....	76
5.6 Podcasts.....	77
5.7 Conclusión.....	79

<b>CAPÍTULO 6: APLICACIÓN DIDÁCTICA.....</b>	<b>80</b>
<i>6.1 La Guerra de la Independencia y Francisco de Goya y Lucientes. Breves consideraciones sobre el contenido histórico de la unidad didáctica.....</i>	<i>80</i>
<i>6.2 Breve descripción de la aplicación didáctica y consideraciones metodológicas.....</i>	<i>81</i>
<b>6.3 LA UNIDAD DIDÁCTICA .....</b>	<b>83</b>
<i>6.3.1 Definición de la unidad: tema, recursos y herramientas, grupo meta, objetivos y contenidos .....</i>	<i>83</i>
<i>6.3.2 Desarrollo de la unidad didáctica: las actividades.....</i>	<i>87</i>
<i>6.3.3 Tarea final y evaluación: publicación del podcast.....</i>	<i>104</i>
<b>CONSIDERACIONES FINALES (conclusiones y autoevaluación).....</b>	<b>107</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>111</b>
<b>WEBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>118</b>
<b>Anexo 1: Material adicional para las actividades .....</b>	<b>118</b>
<b>Anexo 2: Texto del podcast .....</b>	<b>131</b>
<b>Anexo 3: Solucionario .....</b>	<b>134</b>
<b>Anexo 4: Tema 10 del currículo de Geografía e Historia para las Secciones Bilingües de español en la Federación Rusa .....</b>	<b>136</b>
<b>Anexo 5: Nivel IV del currículo de Lengua y Cultura Españolas para las Secciones Bilingües de español en la Federación Rusa .....</b>	<b>137</b>

## INTRODUCCIÓN: ENSEÑANZA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL

Este trabajo es el resultado de mis reflexiones personales de estos últimos años a raíz del gran auge y expansión que se ha producido de la enseñanza plurilingüe en España, donde las autoridades educativas, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa<sup>1</sup> y de la Unión Europea<sup>2</sup> en política lingüística, encaminadas a la generalización de los programas plurilingües de enseñanza dentro de los currículos nacionales, han apostado decididamente, aunque no siempre acertadamente, por la implantación de programas y proyectos de enseñanza/aprendizaje CLIL/AICLE en la mayor parte de centros de enseñanza primaria y en muchos de enseñanza secundaria. En realidad, esta tendencia no es algo exclusivo de España, sino que estamos ante un fenómeno generalizado a nivel europeo, y que, de manera paulatina, está adquiriendo un gran ímpetu a nivel mundial, como muy bien constatan Deller, S. y Price, C. (2007:3): *“Content and Language Integrated Learning (CLIL) has attracted great interest in recent years, especially in Europe but increasingly more widely in the world”*.<sup>3</sup>

El aprendizaje de lenguas extranjeras, y en particular del inglés, ha sido uno de los talones de Aquiles del sistema educativo español, y a pesar de los enormes progresos que se han producido en los últimos años, aún lo sigue siendo en la actualidad: de hecho, España continúa a la cola de Europa en lo que respecta al número de lenguas que

---

<sup>1</sup> Este énfasis en la implantación de políticas lingüísticas a nivel educativo que garanticen el éxito del aprendizaje de lenguas en el sistema educativo se vio acentuado a partir de la publicación en 2001 del Marco Común Europeo de Referencia, aunque debemos admitir que esta preocupación no es algo reciente, sino que ya en los primeros años de la década de los ochenta el Comité de Ministros del Consejo de Europa fijó en su recomendación R(82) tres principios básicos en materia lingüística, que han servido de base a todas sus actuaciones posteriores, y que podrían resumirse en:

- Protección y fomento de la diversidad lingüística de Europa a través de la educación, a fin de conseguir que ésta no sea un obstáculo, sino fuente de enriquecimiento.
- Fomentar el conocimiento de las lenguas modernas por parte de los europeos como mecanismo de fomento de la movilidad en Europa, de la comprensión y la colaboración mutua, y poner fin a los prejuicios existentes y la discriminación.
- Necesidad de cooperación y coordinación de las políticas nacionales de enseñanza de lenguas extranjeras a nivel europeo. (*Marco Común Europeo de Referencia 2002:2*)

<sup>2</sup> En 2005, el Consejo Europeo exhortó a los países de la Unión Europea a adoptar la metodología CLIL/AICLE en sus sistemas educativos.

<sup>3</sup> *“El aprendizaje integrado de lengua y contenidos (CLIL/AICLE) ha despertado un enorme interés en estos últimos años, especialmente en el ámbito europeo, aunque ese interés también ha ido en aumento, de manera continuada, en el resto del mundo”*. (Traducción propia)

se estudia en los centros educativos y que sus habitantes saben y pueden utilizar en intercambios comunicativos con hablantes de otras lenguas.

Y así parece que es este déficit el que nuestros políticos se han propuesto atajar con la introducción de programas CLIL/AICLE y la inversión de grandes cantidades de dinero en lo que se ha dado en denominar centros “bilingües”, aunque su éxito depende, en última instancia, más que de la cantidad de dinero invertida, de la existencia de uno o varios profesores en el centro con un nivel de lengua adecuado para la puesta en marcha de programas de estas características. Esta evidente falta de planificación pone en peligro su mantenimiento y expansión, haciendo necesaria, de manera casi urgente, la implantación de una formación del profesorado, tanto inicial como continua, acorde con los principios y necesidades de este nuevo enfoque metodológico.

Pero no es nuestro objetivo aquí hacer un análisis detallado y riguroso de la situación de la enseñanza de lenguas en España, y menos dar un mitin político, sino que simplemente pretendemos dejar constancia de la importancia que, desde la década de los años ochenta, ha ido adquiriendo el aprendizaje de lenguas en nuestro país como consecuencia de una demanda muy fuerte procedente, en su mayor parte, de los padres, demanda que en estos últimos años ha ido en aumento con el advenimiento de la sociedad del conocimiento, la presencia cada vez mayor de las nuevas tecnologías en nuestras vidas (internet, consolas, móviles, ordenadores personales, portátiles, PDA, etc.), la globalización de la economía y la necesidad de competir en un mundo cada día más complejo, multilingüe y multicultural.

Esta gran preocupación por el desarrollo e implantación de programas de enseñanza plurilingüe y pluricultural de nuestras autoridades educativas también se ha hecho extensiva a la definición de nuestras políticas en materia de promoción del español en los sistemas educativos de países extranjeros, y en general a toda la acción educativa de España en el exterior, que es competencia exclusiva del Ministerio de Educación: uno de los logros más significativos de esta política en estos últimos años ha sido la creación, mediante la firma de convenios de colaboración con las autoridades educativas correspondientes, de varios centros bilingües en países de la Europa Central y Oriental (Polonia, Eslovaquia, República Checa, Hungría, Rumanía, Rusia y Bulgaria) y de Asia (China), así como la implantación más reciente de varios proyectos piloto de

enseñanza CLIL/AICLE en centros de enseñanza primaria del Reino Unido. En el capítulo 1 de esta memoria, damos cuenta, aunque de manera muy sucinta, de la situación actual de este programa de la acción educativa de España en el exterior.

En el capítulo 2 hacemos un repaso de las principales tendencias metodológicas que han dominado el siglo XX, poniendo especial énfasis en el enfoque por tareas, pues es la realización de una tarea, en concreto la elaboración de un documento de audio de contenido histórico para ser publicado en formato podcast, el fin último de nuestra aplicación didáctica; no obstante, un fuerte deseo de explorar nuevos caminos para la enseñanza/aprendizaje de lenguas, así como de examinar las posibilidades existentes de que ésta se haga en conjunción con otras materias, hace que sea la metodología CLIL/AICLE, que aboga por una enseñanza/aprendizaje de la lengua desde el contenido, aunque sin olvidar el papel tan relevante que a los procesos cognitivos y los contenidos culturales corresponde en todo el proceso, la que se constituya en el foco principal de este capítulo.

En el capítulo 3 centramos nuestro análisis en el estudio de los rasgos textuales y lingüísticos más destacados de la narración, y en particular de la biografía y la autobiografía, a fin de explorar el potencial que estos géneros tienen para la enseñanza de la historia en contextos de enseñanza/aprendizaje plurilingües.

En el capítulo 4 recogemos la propuesta de actividades que para la clase de lenguas extranjeras hace el MCER<sup>4</sup> y exploramos las posibilidades que ésta ofrece para la enseñanza integrada de lengua e historia; asimismo, tomando como referencia el trabajo de Sheelagh Deller y Christine Price<sup>5</sup>, de un carácter mucho más específico que el MCER, sugerimos, y en muchos casos adaptamos, toda una batería de actividades que pueden ser de gran utilidad en el aula si optamos por una enseñanza de la lengua desde esta metodología.

En el capítulo 5 nos hacemos eco de la importancia que las nuevas tecnologías han adquirido para la enseñanza en general, y para la enseñanza de idiomas en

---

<sup>4</sup> Marco Común Europeo de Referencia

<sup>5</sup> Deller, S y Price, C. (2007). *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.

particular, y ponemos de relieve la necesidad de llevar al aula herramientas (webquests, wikis, blogs, podcasts, etc.) que ayuden a desarrollar la competencia digital de los aprendientes, y por supuesto de los profesores, pues estas innovaciones, aunque desmotivadoras y fuente de estrés para muchos docentes, suelen repercutir de manera muy favorable en el nivel de motivación de los discentes, permiten promover un aprendizaje integrador, cooperativo, interactivo y significativo en el aula, y favorecen la autonomía en el aprendizaje, constituyéndose así en un soporte ideal para la educación.

En el capítulo 6 presentamos el proyecto *“Biografías de España”*, con el que, mediante la narración de la vida de los personajes más relevantes de nuestra historia, pretendemos contribuir a la enseñanza de la historia de España en situaciones plurilingües con el español como lengua vehicular, y en particular en los Institutos y Secciones Bilingües de los países de la Europa Central y Oriental. Fieles a los principios de cooperación y colaboración por los que tan encarecidamente abogamos para el aula, también pretendemos que esta propuesta sirva para animar a los profesores y alumnos de este programa, o de cualquier otro de características similares, a elaborar documentos de audio narrando la vida de personajes históricos de relevancia y a compartirlos, a través de esta página web<sup>6</sup>, con sus compañeros de clase, así como con otros alumnos y profesores en cualquier parte del mundo.

Terminamos esta memoria con una autoevaluación del trabajo realizado y algunas reflexiones para el futuro. También incluimos la bibliografía y webliografía utilizada, así como una serie de anexos con material suplementario para las actividades de la unidad didáctica, e información sobre los currículos vigentes en las Secciones Bilingües de la Federación Rusa, por si esto pudiese servir de referencia para clarificar alguna cuestión en el futuro, o ampliar los conocimientos sobre algún aspecto concreto.

Antes de entrar en materia, y como colofón a esta introducción, creemos necesario puntualizar que la adopción de una metodología CLIL/AICLE para la enseñanza integrada de lengua y contenido conlleva una transformación radical del proceso de enseñanza/aprendizaje, y por tanto de nuestra manera de trabajar en el aula, debido fundamentalmente al hecho de que, con ésta, los objetivos dejan de definirse

---

<sup>6</sup> <http://biografiasdeespana.podomatic.com>

exclusivamente en función de la consecución de un nivel determinado de dominio de la lengua, para centrarse principalmente en la adquisición y construcción de conocimientos por parte de los aprendientes, y en el desarrollo de su competencia plurilingüe y pluricultural<sup>7</sup>, lo cual, por fin, nos permite superar la eterna dicotomía L1/L2, que para muchos profesionales de la enseñanza, entre los que me incluyo, ha supuesto un verdadero calvario durante muchos años, pues siempre hemos creído que el destierro de la L1 del aula era un gran error y privaba a discentes y docentes de lenguas extranjeras de todo un bagaje de conocimientos de inestimable valía.

---

<sup>7</sup> El *MCER (2002: 131-132)* define esta competencia como la capacidad que tiene una persona que posee experiencia de varias culturas y que domina varias lenguas, aunque con distinto grado, de hacer uso de las mismas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural. Es decir, no se trata de diferentes competencias en compartimentos estancos para cada una de las lenguas, sino que éstas interactúan entre sí, dando lugar a una competencia compuesta y compleja.

## **CAPÍTULO 1: LOS INSTITUTOS Y SECCIONES BILINGÜES DE ESPAÑOL EN LOS PAÍSES DE EUROPA CENTRAL Y ORIENTAL**

El Ministerio de Educación es el encargado de definir la política del Estado en materia de acción educativa en el exterior y de canalizar los recursos económicos y humanos disponibles a través de diferentes programas, entre los que, a lo largo de la última década, está teniendo un auge muy significativo el de Institutos y Secciones Bilingües en los países de Europa Central y Oriental, centros que se han creado en virtud de los Convenios de Cooperación Cultural, Educativa y Científica vigentes entre España, por una parte, y Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia por otra<sup>8</sup>. Se trata, por lo general, de centros docentes públicos en los que se ofrece al alumno la posibilidad de participar en proyectos de educación bilingüe en español.

Para poder participar en estos proyectos es necesario que el alumno supere un examen previo de ingreso y que haya obtenido unos resultados muy buenos en los cursos anteriores. Una vez superado el examen, accede al programa en un primer curso de inmersión casi total, centrado exclusivamente en el estudio del español, a lo que se dedica aproximadamente 20 horas semanales, y con el que se pretende sentar las bases futuras de su aprendizaje, capacitándole para el uso del español como lengua vehicular en los cursos venideros, y profundizando en el estudio de la lengua y las culturas españolas.

A la finalización del programa, de 4 ó 5 años de duración en función del país, y tras la superación de los correspondientes exámenes finales, que incluyen pruebas orales y escritas de lengua, literatura y cultura españolas, así como de las materias curriculares impartidas en español, el alumno obtiene la doble titulación (el Bachillerato español y la expedida por su país), lo cual le da acceso directo a los estudios ofertados tanto por las universidades españolas como por las de su país en los términos que previamente hayan sido acordados en el convenio.

Por lo general, el claustro de estos centros cuenta con la presencia de, al menos, un profesor español, licenciado en Hispánicas o en alguna de las diferentes materias

---

<sup>8</sup> A este programa se ha incorporado China recientemente.

objeto de estudio en español- historia, geografía, matemáticas, física, química y biología-, y que se va a encargar de la enseñanza del español o de la materia de la que sea especialista y que el centro haya decidido incluir en su currículo integrado.

El número de plazas de profesorado que se oferta anualmente depende del gobierno del país en cuestión, mientras que la selección de los candidatos corre a cargo del Ministerio de Educación español, que, asimismo, apoya el programa con la donación de materiales didácticos, la concesión de ayudas económicas a los alumnos que mejor rendimiento tienen, así como a los profesores españoles destinados en estos países, la organización de un viaje cultural a España de dos semanas de duración y de un Festival Escolar de Teatro Europeo en español, en el que participan los Institutos y Secciones Bilingües, junto con centros españoles de enseñanza secundaria.

En la actualidad, y según datos del Ministerio de Educación, se cuenta con una red de 58 secciones, y más de 100 profesores, distribuidas en los siguientes países y ciudades<sup>9</sup>:

- **Bulgaria:** Burgás, Dúpnitza, Pleven, Plovdiv, Russe, Silistra, Sofía (3), Stara Zagora, Varna y Veliko Terno.
- **Eslovaquia:** Banská Bystrica, Bratislava, Košice-Šaca, Nitra, Nové-Mesto-Nad Vadhom, Trstená y Žilina.
- **Hungría:** Budapest, Kecskémét, Debrecen, Miskolc, Pécs, Szeged y Veszprém.
- **Polonia:** Bydgoszcz, Cracovia, Gdansk (3), Katowice, Lodz, Lublin, Poznan, Radom, Szczecin, Varsovia (2) y Wroclaw.
- **República Checa:** Brno, České Vudejovice, Olomouc, Ostrava, Pilsen y Praga.
- **Rumanía:** Braşov, Bucarest (3), Craiova, Iaşi y Ploieşti.
- **Rusia:** Moscú (4) y San Petesburgo.

Resulta muy difícil hacer ningún tipo de pronóstico sobre el futuro de estos centros, y más en un momento de tanta incertidumbre económica como el que estamos viviendo. ¿Adivinos? No, no lo somos, pero, con todo, y atendiendo a las directrices que emanan de las instituciones europeas, las demandas de un mundo cada vez más globalizado y la importancia que el español ha adquirido como lengua internacional de comunicación en estos últimos años, podemos vaticinar que, aunque quizás su expansión se ralentice en

<sup>9</sup> Información publicada en [www.esduracion.es](http://www.esduracion.es)

los próximos años, a medio y largo plazo estamos ante un programa llamado a crecer en los países en los que ya se halla implantado, y muy probablemente a expandirse a otros nuevos de la propia Europa y de Asia.

## **CAPÍTULO 2: REFLEXIONES METODOLÓGICAS PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CURRICULARMENTE INTEGRADO DEL ESPAÑOL**

### **2.1 INTRODUCCIÓN**

La mayor parte, sino todos, de los métodos de enseñanza/aprendizaje de idiomas que surgieron a lo largo del siglo pasado bien podrían englobarse en tres grupos fundamentales: un primer grupo que domina la primera mitad del siglo, y que basa su psicología del aprendizaje en el conductismo y en el estructuralismo su análisis de la lengua; como reacción a éste y en un claro movimiento pendular, surge, en la década de los 50, un segundo grupo de propuestas metodológicas a partir de las teorías mentalistas de la adquisición del lenguaje de Noam Chomsky; y por último, un tercer grupo que centra su análisis de la lengua y su enseñanza en el uso que de ella se hace como instrumento de comunicación.

#### ***2.1.1 Conductismo y estructuralismo***

Para los defensores de las teorías conductistas, el aprendizaje de una lengua, sea ésta materna o una L2, se produce mediante la imitación de modelos de comportamiento lingüístico, en especial del comportamiento verbal, y el refuerzo que de estos modelos se hace a través de la repetición, la corrección y la práctica continuada, todo lo cual deriva, finalmente, en la formación y fijación de determinados hábitos lingüísticos en el individuo.

En lo que respecta a la lengua en sí y a su análisis, el conductismo está ligado al estructuralismo, que propugna un aprendizaje de ésta basado en el estudio de los elementos fonéticos, morfológicos y sintácticos, así como de las reglas que rigen su combinación en el sistema.

#### ***2.1.2 Noam Chomsky y la competencia lingüística***

Noam Chomsky rechaza cualquier intento de explicar la adquisición del lenguaje como mera creación de hábitos lingüísticos a partir del binomio de comportamiento automatizado de estímulo-respuesta, y pone de relieve el papel fundamental que juegan

los factores cognitivos en todo el proceso, y muy especialmente los universales del lenguaje, mecanismos éstos para los que el individuo está innatamente dotado y cuya activación se produce al entrar en contacto con las realizaciones sociales y concretas del lenguaje en el seno de una comunidad, es decir, cuando, lingüísticamente hablando, el individuo se convierte en participante activo de su comunidad y comienza a ejercitar su *competencia lingüística* (“*competence*”), entendida ésta como la capacidad del hablante ideal de una lengua de producir e interpretar un número infinito de oraciones en esa lengua.

Frente a la competencia lingüística, realidad idealizada de carácter universal, sitúa Chomsky *la actuación lingüística* (“*performance*”), que no es otra cosa que el uso real que de esa competencia se hace y que se evidencia en los diferentes actos de habla que los usuarios de una lengua producen. Entiende, asimismo, Chomsky que la Lingüística, como ciencia que se ocupa del estudio del fenómeno lingüístico, debe centrarse en la descripción de la competencia lingüística y obviar la actuación, ya que el uso real de la lengua es una mera degradación de aquélla y, por tanto, irrelevante para su estudio sistemático<sup>10</sup>.

### 2.1.3 D. Hymes y la competencia comunicativa

Si Chomsky y la gramática generativa dominan la década de los sesenta, con la llegada de la nueva década se producen una serie de cambios que van a transformar radicalmente el panorama de la investigación del lenguaje, y que posteriormente se reflejan en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del enfoque comunicativo.

En 1972, el lingüista **Dell Hymes**, en consonancia con una concepción de la lengua como instrumento de comunicación en un contexto social y cultural determinado, y en clara oposición a la dicotomía entre competencia y actuación del generativismo, acuña, en su trabajo “**On Communicative Competence**”<sup>11</sup>, el término de *competencia comunicativa* o “*competence for use*”.

<sup>10</sup> La distinción chomskiana entre “*competence*” / “*competencia*” y “*performance*” / “*actuación*” guarda ciertas similitudes a la establecida por Saussure entre “*langue*” y “*parole*”.

<sup>11</sup> Publicado en Brumfit, C.J y K. Johnson (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Para Hymes, todo niño *“acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about, with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events,...”*<sup>12</sup>(D.Hymes 1979:15). Es decir, en circunstancias normales, el niño, además del conocimiento de las estructuras lingüísticas y gramaticales (*“knowledge”*), adquiere, a través del proceso de socialización, un saber imprescindible (*“an ability for use”*) sobre el grado de adecuación de sus producciones lingüísticas al contexto en que éstas se producen.

En definitiva, considera Hymes (1979:19) que la *competencia comunicativa* *“is dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use”*<sup>13</sup>, y que se adquiere *“by social experience, needs, and motives, and issues in action that is itself a renewed source of motives, needs and experience”*<sup>14</sup>. Es decir, además de los aspectos de la competencia lingüística, en la competencia comunicativa se refleja todo un conjunto de habilidades y conocimientos que permite al hablante usar de manera apropiada las funciones de la lengua en los intercambios comunicativos en los que participa a nivel social. O sea, incluye todo lo que el hablante necesita saber para ser competente, desde un punto de vista comunicativo, en su comunidad hablante.

#### 2.1.4 El enfoque comunicativo

D. Hymes y sus teorías constituyen el verdadero germen del enfoque comunicativo, que, en estas últimas décadas, ha revolucionado la realidad del aula de lenguas extranjeras y ha puesto el uso que se hace de la lengua como instrumento de comunicación y mecanismo de interacción social en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, relegando a un segundo plano el estudio de la forma, que, desde

<sup>12</sup> *“adquiere un conocimiento sobre las oraciones de la lengua, pero no sólo sobre su gramaticalidad, sino también sobre si éstas son apropiadas. El niño desarrolla una competencia que le permite decidir cuándo hablar, cuándo no, de qué, con quién, cuándo, dónde, de qué manera. En breve, el niño es capaz de producir un repertorio de actos de habla, de participar en actos comunicativos,...”*. (Traducción propia)

<sup>13</sup> *“depende del conocimiento (tácito) y del (de la capacidad de) uso”*. (Traducción propia)

<sup>14</sup> *“a través de su experiencia en sociedad, sus necesidades y motivaciones, así como de cuestiones derivadas de su actuación, lo cual, a su vez, se convierte en fuente renovada de motivación, necesidades y experiencia”*. (Traducción propia)

perspectivas diferentes, había constituido el principal foco de estudio, tanto de los estructuralistas como de la gramática generativa.

Ya no es suficiente con el conocimiento de las leyes internas de las lenguas y de sus reglas gramaticales, sino que el proceso de enseñanza/aprendizaje debe estar orientado a la comunicación, al uso real y adecuado de la lengua en contexto-en todas sus vertientes: sociocultural, situacional, discursivo, mediático y pragmático-, en definitiva, al desarrollo sistemático de la competencia comunicativa de los aprendientes. En palabras de Widdowson (1978): *“we are generally called upon to produce instances of language use: we do not simply manifest the abstract system of the language, we at the same time realize it as meaningful communicative behaviour”*<sup>15</sup>.

## 2.2 EL ENFOQUE POR TAREAS

El enfoque por tareas surge a finales de los años ochenta en el marco de los enfoques comunicativos y es un intento claro de atender al carácter instrumental de la lengua, así como de incidir en la idea de su aprendizaje como proceso activo y creativo mediante la realización de actividades de uso de la misma. Es, asimismo, un intento de incorporar los procesos de comunicación a la realidad del aula y de suplir las carencias detectadas en el enfoque comunicativo, y muy especialmente en lo que respecta a la artificialidad de los procesos a los que se daba lugar como consecuencia de una definición de los objetivos en términos nocio-funcionales, la utilización de una metodología obsoleta para la presentación de los contenidos lingüísticos, lo cual recordaba en muchas ocasiones a enfoques anteriores, y el aprendizaje de meras fórmulas para la supervivencia comunicativa.

Con el enfoque por tareas, se pretende evitar los efectos negativos de esta situación en la motivación de los aprendientes, a la vez que se fomenta un uso real de la lengua mediante la realización de actividades auténticas en el aula y la obtención de resultados tangibles.

---

<sup>15</sup> *“nuestras producciones de lengua son, por lo general, producciones de lengua en uso: no nos limitamos a poner de manifiesto nuestro conocimiento del sistema abstracto de la lengua, sino que, al mismo tiempo, la utilizamos como comportamiento comunicativo y significativo”*. (Traducción propia)

Nos encontramos, pues, ante una aproximación holística al proceso de enseñanza/aprendizaje, que pasa a concebirse como un todo interdependiente, sin compartimentos estancos, sino más bien, como dice S. Estaire (1999), con vasos comunicantes: lo primero que se hace es definir la tarea a realizar, o sea el producto final<sup>16</sup>, que actúa como motor de todo el trabajo a realizar en el aula, para, a continuación, dar cuenta de los demás componentes curriculares (los objetivos, los contenidos, la propia metodología y la evaluación) (Álvaro García Santa Cecilia 1999).

### 2.2.1 Variantes del enfoque por tareas

**Javier Zanón (1999)**, atendiendo al tipo de dinámica que se genera en la clase, habla de tres variantes posibles:

- a. **Las Tareas**, que son planes de trabajo que culminan con la elaboración de una tarea final (Etaire y Zanón, 1990).
- b. **Las Simulaciones** (Care y Debyser, 1984), con las que se crea un campo de actuación en el aula en torno a un tema concreto: por ejemplo, el barrio, el colegio, la granja, etc.
- c. Y por último, **los Proyectos** (Ribé y Vidal 1993, Vidal 1998) **de trabajo**, que sirven para promover en el aula la investigación sobre un tema determinado, como puede ser la Semana Santa en Castilla y León o el Carnaval, etc.

### 2.2.2 Concepto de tarea

La “**tarea**” es el punto de partida del proceso de enseñanza/aprendizaje y el principal objetivo que se persigue con ella es que los aprendientes actúen, interactúen y se comuniquen de forma real en la lengua meta, al tiempo que centran su atención en el significado más que en la forma; en otras palabras, lo que realmente importa es que, a través de la acción, los aprendientes adquieran competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio, y así aprendan a utilizarla de manera más real y efectiva.

---

<sup>16</sup> El enfoque por tareas sigue un modelo de definición de arriba-abajo.

Una tarea puede ser la elaboración de un periódico o revista durante el curso, la organización de un viaje, o, en realidad, cualquier actividad de la vida cotidiana para la que utilizamos la lengua (comprar unos zapatos, rellenar un impreso, hacer una reserva de avión) (Long 1985)<sup>17</sup>. D. Nunan(1989:10), por su parte, restringe la idea de tarea y la circunscribe a la realidad del aula: *“una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”*. En esta misma línea, Jane Willis (1996) la define como actividad en la que el aprendiente hace uso de la lengua con una finalidad comunicativa y con un resultado concreto en mente. Javier Zanón (1999:10) la considera el motor de todo el trabajo a realizar en el aula, e *“instrumento esencial para la elaboración de materiales, el diseño de programas o la investigación didáctica”*. Para Martín Peris (1999), se trata de una *“actividad dirigida a un aprendizaje significativo de la lengua mediante la práctica de la comunicación”*<sup>18</sup>. Y por último, S. Estaire y Javier Zanón (1994), en un intento de síntesis de varias aportaciones teóricas, la definen como una unidad de trabajo para el aula de lenguas extranjeras que:

- Implica a todos los aprendientes en la práctica de las diferentes destrezas, haciéndoles partícipes, y responsabilizándoles así, de su propio aprendizaje.
- Hace que se trabaje más el significado que la forma.
- Tiene una estructura de trabajo clara: con un principio, un fin, un procedimiento fijado previamente, pero flexible a la vez, y un objetivo concreto y no establecido en términos gramaticales, así como un contenido definido y un resultado tangible.
- Guarda una gran similitud con acciones que diariamente realizamos en nuestra vida cotidiana.
- Puede ser evaluada por el profesor y los aprendientes, tanto en lo que respecta a su desarrollo como al grado de consecución de los objetivos.

<sup>17</sup> Citado por Méndez Cea, C. (1996). “Enfoque por tareas: modelo de ficha de autoevaluación para el alumno”. En *Actas VII Congreso ASELE* (Almagro). 539-543.

<sup>18</sup> Martín Peris entiende que la práctica de la comunicación se consigue porque la tarea se focaliza en la realización de una actividad que trae el mundo externo al aula, proporcionando un contexto real para el aprendizaje en cooperación y la interacción.

### 2.2.3 Características de la tarea

Para S. Estaire y Javier Zanón (1990), la tarea debe:

- Ser representativa de procesos de comunicación de la vida real.
- Ser identificable como unidad de trabajo en el aula.
- Estar dirigida intencionadamente al aprendizaje de lenguas
- Estar diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo, contenidos y un producto final.
- Estar orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información y de significados.

### 2.2.4 Tipos de tarea

La realización de la **tarea final o comunicativa** requiere que haya un trabajo previo a través de “subtareas” o “microtareas”<sup>19</sup>, que no serán aisladas, sino encadenadas, con el objetivo en mente de que con su suma se consiga una parte o la totalidad de la tarea, y en las que se trabajan los contenidos lingüísticos necesarios (gramaticales, funcionales, nocionales, discursivos, pragmáticos, etc.) y se realiza la práctica comunicativa previa. Pero, a diferencia de lo que ocurría en enfoques anteriores, el punto de partida es la programación del conjunto de actividades a realizar en el aula y no una mera serie de inventarios lingüísticos (de vocabulario, nociones y funciones, estructuras morfosintácticas), supeditando, de esta manera, los contenidos a la tarea final y a las actividades, y no viceversa.

A esta diferenciación básica, se le añadieron posteriormente otras clasificaciones mucho más exhaustivas, entre las que cabe destacar principalmente la de **Martín Peris (1999)**:

#### a. Por el objetivo que persiguen, pueden pertenecer a cuatro ámbitos:

- **Tareas de comunicación:** generan procesos de comunicación en el aula y estimulan el desarrollo de la competencia comunicativa con la práctica integrada de todas las destrezas.

<sup>19</sup> También conocidas como “tareas posibilitadoras” “capacitadoras” o “intermedias”.

- **Tareas formales:** capacitan al alumno desde el punto de vista de las formas lingüísticas y provocan en él un proceso de reflexión sobre éstas.
- **Tareas socioculturales.**
- **Tareas de aprendizaje:** desarrollan estrategias cognitivas (formulación y verificación de hipótesis), metacognitivas (planificación del trabajo y selección de recursos), afectivas (creación de un entorno apropiado, desarrollo de actitudes positivas hacia el grupo, hacia la lengua o hacia el aprendizaje), etc.

**b. Por su estructura y extensión:**

- **Sencillas:** constan de una sola tarea.
- **Complejas:** incluyen varias subtareas.

**c. Por su autonomía con respecto a otras actividades:**

- **Finales:** de una duración más o menos larga, tres son los factores fundamentales que actúan sobre ella, lo cual también puede hacerse extensivo, en la mayoría de los casos, a las microtareas: la interacción entre los aprendientes, el aprendizaje en cooperación, y la obtención de un resultado o producto final. Asimismo, la tarea final debe incluir mecanismos de autoevaluación, de negociación de actividades a realizar posteriormente y de planificación de trabajo individual y autónomo.
- **Capacitadoras:** previas a la tarea final (fase de pre-tarea).
- **Derivadas:** concebidas como consecuencia de la evaluación final (fase de post-tarea).

**2.2.5 Marco para la elaboración de una unidad didáctica (Estaire y Zanón (1994) y Estaire (1990))**

El marco propuesto por S. Estaire y Javier Zanón, y cuyos pasos se analizan a continuación, es un intento claro de proceder a la integración de los ejes principales del

proceso educativo -objetivos, contenidos, metodología y evaluación- en la programación de cursos para la enseñanza de lenguas modernas<sup>20</sup>:

- 1. Elección de tema o área de interés para la unidad:** la elección se hará teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de los aprendientes, así



como su nivel de lengua. Los alumnos deben participar en la elección del tema, pues esto repercutirá favorablemente en su motivación y su nivel de involucración en el trabajo del aula.

- 2. Especificación de objetivos de comunicación,** atendiendo a la necesidad de practicar las cuatro destrezas. Entienden S. Estaire y Javier Zanón que los alumnos deben ser conocedores de los objetivos, pues esto les hará responsabilizarse de su propio aprendizaje y facilitará los procesos de autoevaluación.

- 3. Planificación de la tarea final o serie de tareas finales a realizar en la etapa (s) final**

**(es) de la unidad:** antes de definir las tareas intermedias, se planifica la tarea final, que se constituye en el eje central y punto de conexión entre todas las tareas de la unidad, así como de la evaluación.

- 4. Especificación de componentes temáticos y lingüísticos (nocio-funcionales, gramaticales, léxicos, fonológicos, etc.)** para la consecución de las tareas finales.

- 5. Planificación del proceso:** secuenciación de pasos a seguir a través de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación, y organización de las lecciones a realizar.

<sup>20</sup> Cuadro elaborado por Asunción Vacas Hermida, y publicado en <http://www.tierradenadie.de/articulos/enfoqueportareas.htm>

6. **Evaluación**, que debe incorporarse como parte del proceso de aprendizaje, y que debe permitir al profesor introducir las modificaciones necesarias en la marcha del trabajo, y a los alumnos descubrir y reflexionar sobre aquellos aspectos que necesitan mejorar (autoevaluación).

### ***2.2.6 Principios metodológicos, técnicas y procedimientos***

- El foco se pone en la lengua como instrumento de comunicación, dando una dimensión diferente a la contextualización y generando auténticos procesos de comunicación en el aula.
- Se trabajan las cuatro destrezas de manera integrada.
- La unidad didáctica se entiende como una realidad abierta y dinámica, que se va adaptando a la tarea y cuya secuencia de trabajo puede ser alterada según evolucione éste.
- Importancia del aprendizaje significativo y en cooperación, pues la tarea y su tema, como Martín Peris (1999) sugiere, llevan al aula el mundo experiencial del alumno.
- El profesor, como punto de partida de todo el proceso, debe investigar las necesidades e intereses de los aprendientes, y posteriormente organizar las actividades a realizar, coordinarlas, facilitar el trabajo a los aprendientes, así como asesorarles e informarles de cómo se desarrolla todo el proceso de manera continuada.
- Se parte de la programación del conjunto de actividades necesarias para la realización de la tarea en el aula, y a partir de éstas se definen los contenidos.
- Toda tarea o proyecto que se lleva al aula debe tener un resultado final concreto, tangible y real, lo cual da a las actividades un por qué y un para qué reales.
- El alumno participa activamente en el proceso de definición y programación de la tarea -negocia, toma decisiones sobre los temas, los objetivos y la evaluación-, participación que le motiva para el aprendizaje, le responsabiliza del mismo, y fomenta su autonomía, constituyéndose, de hecho, en el eje principal de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

- Como apunta Estaire (1999), con este enfoque se rompe con la dicotomía entre el mundo del aula y el mundo real, pues el aula se convierte en parte de ese mundo real, y en ella se producen intercambios comunicativos en situaciones reales de interacción.
- No uniformiza (Marín Perís, 1999) y hace un tratamiento adecuado de la diversidad, pues permite a cada alumno trabajar a su propio ritmo y de acuerdo con sus propios estilos de aprendizaje.

Por último, nos parece oportuno indicar que, contrario a lo que se podría pensar, el enfoque por tareas no es un método de enseñanza/aprendizaje exclusivo de las lenguas extranjeras, sino que, al tratarse, en lo fundamental, de una manera de desarrollar e interiorizar habilidades y estrategias básicas para el aprendizaje de los alumnos y su construcción del conocimiento, es susceptible de ser utilizado también con cualquiera de las otras materias del currículo escolar, como muy bien ponemos de manifiesto aquí con nuestra propuesta didáctica: la elaboración de un “podcast” para enseñar conjuntamente español e Hª de España en centros con programas bilingües de español. Y es aquí, en el nivel de la cognición, donde, en nuestra opinión, se hace factible combinar el enfoque por tareas y su forma de trabajar en el aula con otras metodologías más recientes, como el enfoque CLIL/AICLE, del que daremos cuenta en el apartado 2.4., y cuya máxima es la integración curricular de la lengua y el contenido.

### **2.3 EL ENFOQUE METODOLÓGICO DEL MCER: TAREAS Y COMPETENCIAS**

El MCER parte de un enfoque metodológico no prescriptivo, integrador y centrado principalmente en la acción y en el uso de la lengua en situaciones concretas de comunicación, así como de una concepción del usuario-aprendiente como agente social, como miembro *“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 campo de acción concreto.”* (MCER 2002:9) Enfoque centrado en la acción sí, pero sin olvidar los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como las competencias y cualquier otra estrategia o capacidad que permita la realización de esas tareas con éxito.

### 2.3.1 Las competencias

El MCER (2002:9) define las competencias como “*la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar ACCIONES*”<sup>21</sup>, y las divide en dos tipos principales:

- **Las competencias generales**, que son aquéllas que “*no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas*”. (MCER 2002:9)
- **Y las competencias comunicativas**, que son las que “*posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos*”. (MCER 2002:9)

#### Las competencias generales

Las competencias generales están formadas por los conocimientos de los aprendientes-usuarios de la lengua, sus destrezas, su competencia existencial y su capacidad de aprender:

- **Los conocimientos declarativos (savoir):**
  - **Empíricos** (derivados de la experiencia): las comidas, los valores y creencias de la sociedad, la organización de la jornada.
  - **Académicos** (derivados del aprendizaje formal).
- **Las destrezas y habilidades (savoir faire):** desarrollo e interiorización de procedimientos para, por ejemplo conducir un coche, tocar un violín o pronunciar correctamente en la lengua objeto de aprendizaje.
- **La competencia existencial (savoir être)** se entiende como “*la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de*

<sup>21</sup> Las mayúsculas son mías.

personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas” MCER (2002:12). La cultura juega un papel muy importante en el desarrollo de esta competencia, pues la condiciona, influencia y determina en gran medida.

- **La capacidad de aprender (savoir apprendre)** hace referencia a la habilidad de descubrir lo que es diferente, de adquirir nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, así como de introducir cambios en su utilización atendiendo al contexto, las circunstancias y la situación. Y todo esto, sin olvidar los diferentes estilos de aprendizaje que los aprendientes llevan al aula. Como ejemplo de esta competencia, cabría mencionar el uso del diccionario o de los medios audiovisuales e informáticos.

### 2.3.2 Las tareas

En la realización de tareas encuentra el Marco Común Europeo de Referencia la fundamentación básica de toda comunicación y, por ende, del aprendizaje de lenguas, tareas éstas que, a pesar de precisar del uso de la lengua y de la competencia comunicativa del usuario, no sólo tienen carácter lingüístico, sino que forman parte de la vida cotidiana del individuo y de los diferentes ámbitos y situaciones por los que ésta transcurre. A modo de ejemplo, y siguiendo al *The Threshold Level (1990)*, el MCER (2002:57) cita las siguientes:

#### 1. La comunicación en el trabajo:

- Leer anuncios de puestos de trabajo.
- Comprender y seguir los procedimientos de la contratación.
- Comprender y plantear preguntas relativas a las tareas que hay que realizar al comenzar un trabajo.

#### 2. Identificación personal:

- Describir a la familia.
- Expresar lo que gusta y lo que no gusta.

- Describir y decir cómo son otras personas.

### 3. Uso lúdico:

- Pasatiempos (el juego del ahorcado).
- Juegos de TV y radio (cifras y letras).

### 4. Usos estéticos

- Escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.).
- Representar obras de teatro con o sin guión.

Desde un punto de vista didáctico, la tarea va a jugar un papel fundamental, pues va a ser determinante en la elección del tipo de texto con el que trabajar (oral o escrito, auténtico, pedagógico, o producido por los alumnos) y de las actividades de comprensión, expresión, mediación e interacción a realizar, así como de las estrategias de comunicación y aprendizaje a utilizar.

Ya hemos dicho anteriormente que el Marco Común Europeo de Referencia propugna un enfoque integrador, práctico, no prescriptivo y orientado a la acción, y aunque, hasta cierto punto, en él no se defiende la validez de una corriente metodológica concreta frente a las demás, pues lo que en realidad importa es que las decisiones pedagógicas y metodológicas pertinentes se tomen en función de los usuarios-aprendientes y de la situación de enseñanza/aprendizaje en la que éstos se encuentren<sup>22</sup>, lo cierto es que el énfasis que se pone en la tarea y en el uso de la lengua en situaciones de comunicación como principios básicos que deben informar nuestro trabajo en el aula es más que evidente y revelador de las preferencias de sus autores.

## 2.4 EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE LENGUA Y CONTENIDO (CLIL/AICLE)

Si bien CLIL/AICLE surge como un enfoque educativo para el aprendizaje conjunto de lengua y contenido, es éste, el contenido, el que prima sobre el resto de

---

<sup>22</sup> La experiencia viene a demostrar que lo que puede ser válido para un grupo de aprendientes en el día a día del aula quizás no lo sea tanto para otro grupo en una situación y contexto de aprendizaje completamente diferente.

componentes a la hora de definir la programación. Nos encontramos, pues, ante un enfoque “*content-driven*”<sup>23</sup> (Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. 2010:12), aunque esta primacía del contenido no debe inducirnos a error y hacernos pensar que la lengua queda relegada a un segundo plano: de hecho, CLIL/AICLE es un enfoque para la enseñanza de la lengua cuyos objetivos principales, además de aumentar el contacto de los alumnos con la lengua meta, son mejorar la competencia lingüística y comunicativa de éstos, favorecer su nivel de motivación con una metodología más significativa y atractiva, y dar un mayor nivel de autenticidad a la ardua tarea de la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Para David Marsh (1994)<sup>24</sup>, CLIL/AICLE “*hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera*”. Y en esta interrelación entre lengua y contenido ve D. Marsh una transformación tal del proceso de enseñanza/aprendizaje que en una entrevista reciente llega a afirmar que este nuevo modo de aprender es “*learning by construction rather than learning by instruction*”<sup>25</sup>.

Ahora bien, CLIL/AICLE no es un enfoque metodológico homogéneo y monolítico, sino que más bien estamos ante una realidad diversa, con muchas variantes en función de cuál sea el foco dominante, que en unas ocasiones será la lengua, y en otras el contenido, sin obviar, por supuesto, el papel tan fundamental que la cultura y la cognición juegan en todo el proceso. A este marco para la enseñanza/aprendizaje de lenguas, en el que el contenido, la comunicación o lengua, la cognición y la cultura se erigen en elementos imprescindibles de la programación y constituyentes básicos de la lección, se le ha dado en conocer como **el marco de las 4Cs del currículo** (Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010:41).

<sup>23</sup> “*dirigido al contenido*”. (Traducción propia)

<sup>24</sup> Publicado en la página web de Isabel Pérez, <http://www.isabelperez.com/clil.htm>

<sup>25</sup> “*aprender construyendo conocimiento más que aprender a través de la instrucción*”, David Marsh en *Clil for the Knowledge Society*, vídeo publicado en [http://www.youtube.com/watch?v=T\\_GnkEMjBg4g](http://www.youtube.com/watch?v=T_GnkEMjBg4g) (Traducción propia).

### 2.4.1 El contenido

En un contexto CLIL/AICLE de enseñanza/aprendizaje, el contenido no se limita a la asignatura tradicional (geografía, música, biología o física), sino que va mucho más allá, para englobar temas interdisciplinarios y transversales del currículo, como el cambio climático o los Juegos Olímpicos, así como aquellos otros que prestan una atención especial al desarrollo del concepto de ciudadanía (Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010:28). Sin embargo, CLIL/AICLE no se queda simplemente en el nivel de qué se aprende, sino que su preocupación va más allá para abarcar también al cómo se aprende: y así, frente a un modelo de aprendizaje basado en el profesor como único experto en el aula y el alumno como mero receptor de los conocimientos, esta nueva metodología opta por un aprendizaje activo, dialógico e interactivo, en el que el alumno se constituye en centro de todo el proceso y constructor de su propio conocimiento a través del trabajo en grupo, las actividades de resolución de problemas, la realización de preguntas, la creación y verificación de hipótesis, etc., mientras que el profesor queda relegado al papel de simple facilitador de ese proceso de construcción.

CONTENIDO	
¿QUÉ?	¿CÓMO?/COGNICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Conocimiento factual</b></li> <li>○ <b>Conocimiento conceptual</b> (clasificaciones y categorías, principios y generalizaciones)</li> <li>○ <b>Conocimiento procedimental</b> (técnicas y métodos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Comprender, analizar, reflexionar, evaluar y crear</b></li> <li>○ <b>Conocimiento metacognitivo:</b> conocimiento estratégico, conocimiento sobre el proceso cognitivo y las tareas cognitivas.</li> </ul>

### 2.4.2 La lengua

CLIL/AICLE supone un acercamiento diferente a la lengua y su enseñanza, que ya no se ve como una alternativa entre el significado y la forma, sino como una conjunción de estos dos elementos, siendo el contexto de enseñanza el que determina cuál de ellos prevalece: por ejemplo, si un alumno necesita utilizar el pasado para

describir un experimento científico, será necesario enseñarlo para ese contexto, al igual que habrá que enseñarle los aspectos que discursivamente definen la narración científica. Estamos, pues, ante un enfoque pragmático y lingüístico de la enseñanza de lenguas, que recupera la gramática y el vocabulario (Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010:35), aunque sin seguir la misma progresión de dificultad que caracterizaba a la programación de lenguas extranjeras en el pasado, y superando esta recuperación, en todo momento, a las necesidades de lengua de los alumnos, así como a la enseñanza del contenido y de los procesos cognitivos, en una palabra, al uso que de la lengua se hace en el aula para aprender.



La adopción de un enfoque CLIL/AICLE requiere un acercamiento a la lengua del aula desde tres perspectivas que, aunque diferentes, se encuentran íntimamente interrelacionadas entre sí: la lengua de aprendizaje, la lengua para el aprendizaje y la lengua a través del aprendizaje<sup>27</sup>. **La lengua de aprendizaje ( language of learning)** requiere un análisis previo de las necesidades lingüísticas del aprendiente a fin de que pueda acceder a los conceptos básicos del contenido, e incluye aspectos como el vocabulario y el léxico, los géneros textuales, los aspectos funcionales (lengua para

<sup>26</sup> Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010:36).

<sup>27</sup> Este acercamiento tridimensional se conoce como “The Language Triptych” (Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010:36).

hacer hipótesis, analizar, discutir un tema, etc.) y las tareas correspondientes para su aprendizaje; **la lengua para el aprendizaje (language for learning)** da cuenta de las necesidades lingüísticas generales de los aprendientes con el fin de capacitarles para que puedan afrontar situaciones de aprendizaje en una lengua extranjera: por ejemplo, los alumnos, además de desarrollar estrategias de lectura y de comprensión adecuadas, deben aprender a realizar descripciones, hacer evaluaciones, sacar conclusiones, analizar, escribir un informe sobre la investigación realizada, formular y responder preguntas, explicar un punto de vista, etc.; **la lengua a través del aprendizaje (language through learning)** se refiere al hecho de aprender lengua a medida que el proceso de enseñanza/aprendizaje avanza, y en función de las demandas que éste presenta, es decir, en función de las demandas del contenido y de las necesidades de los aprendientes para afrontarlo<sup>28</sup>.

### **2.4.3 La cognición**

Más que como transmisión de conocimientos, ya hemos dicho que el aprendizaje en contextos de enseñanza CLIL/AICLE se concibe como reto para la creación y construcción personalizada e individualizada de éstos a través de la comprensión, el análisis y el razonamiento, a la vez que como oportunidad para el desarrollo de nuevas habilidades y estrategias cognitivas -formular hipótesis, comprender relaciones de causa-efecto, etc.- que permitan a los aprendientes afrontar con éxito su propio aprendizaje, tanto en el momento presente como en el futuro.

### **2.4.4 La cultura**

El enfoque CLIL/AICLE entiende que el aprendizaje de la cultura no se reduce a unas pocas lecciones sobre las fiestas, la música o los trajes típicos del país, es decir, a un mero conocimiento aislado y estereotipado de ésta, sino que debe perseguir el desarrollo de un entendimiento pluricultural e intercultural que, a través de la interacción en el aula, y más allá de ella aprovechando las posibilidades que en la

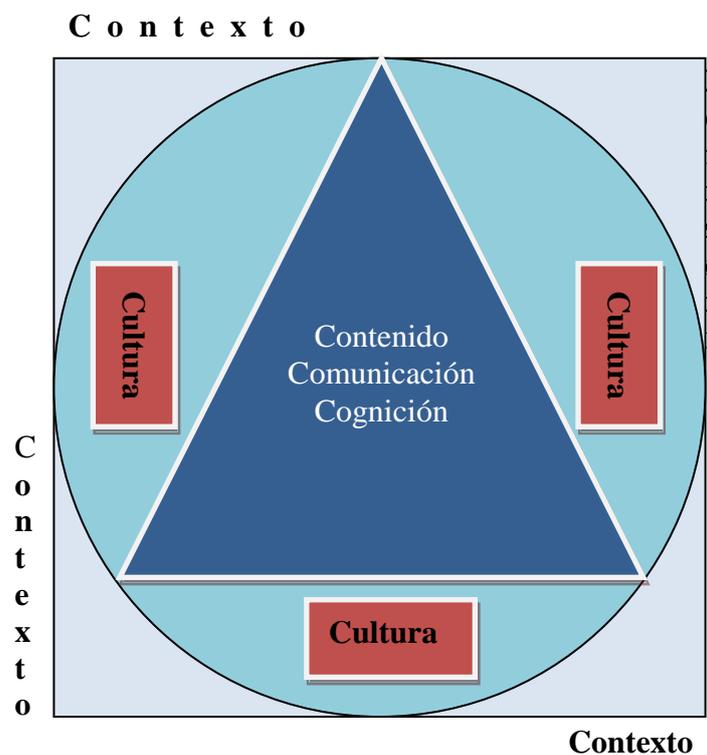
---

<sup>28</sup> En realidad, en cualquier momento del proceso de enseñanza/aprendizaje aparece lengua que los aprendientes desconocen y cuyo uso adecuado requiere de la utilización del diccionario, de internet o de la intervención del profesor.

actualidad ofrecen las nuevas tecnologías, capacite al aprendiente para mediar entre su cultura y la de los otros.

#### 2.4.5 El marco de las 4 Cs

CLIL/AICLE integra curricularmente el contenido (tema o materia objeto de estudio), la comunicación (aprendizaje del uso de la lengua y uso de la lengua para aprender), la cognición (procesos de aprendizaje, análisis, evaluación y creación del conocimiento) y la cultura (desarrollo del entendimiento cultural y de la idea de ciudadanía global). Y es a esta conjunción de los cuatro elementos a lo que se denomina **el modelo de las 4 Cs del currículo** (Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010:41), al que ya hemos hecho referencia brevemente en las páginas anteriores y cuyos principios fundamentales podrían resumirse como sigue:

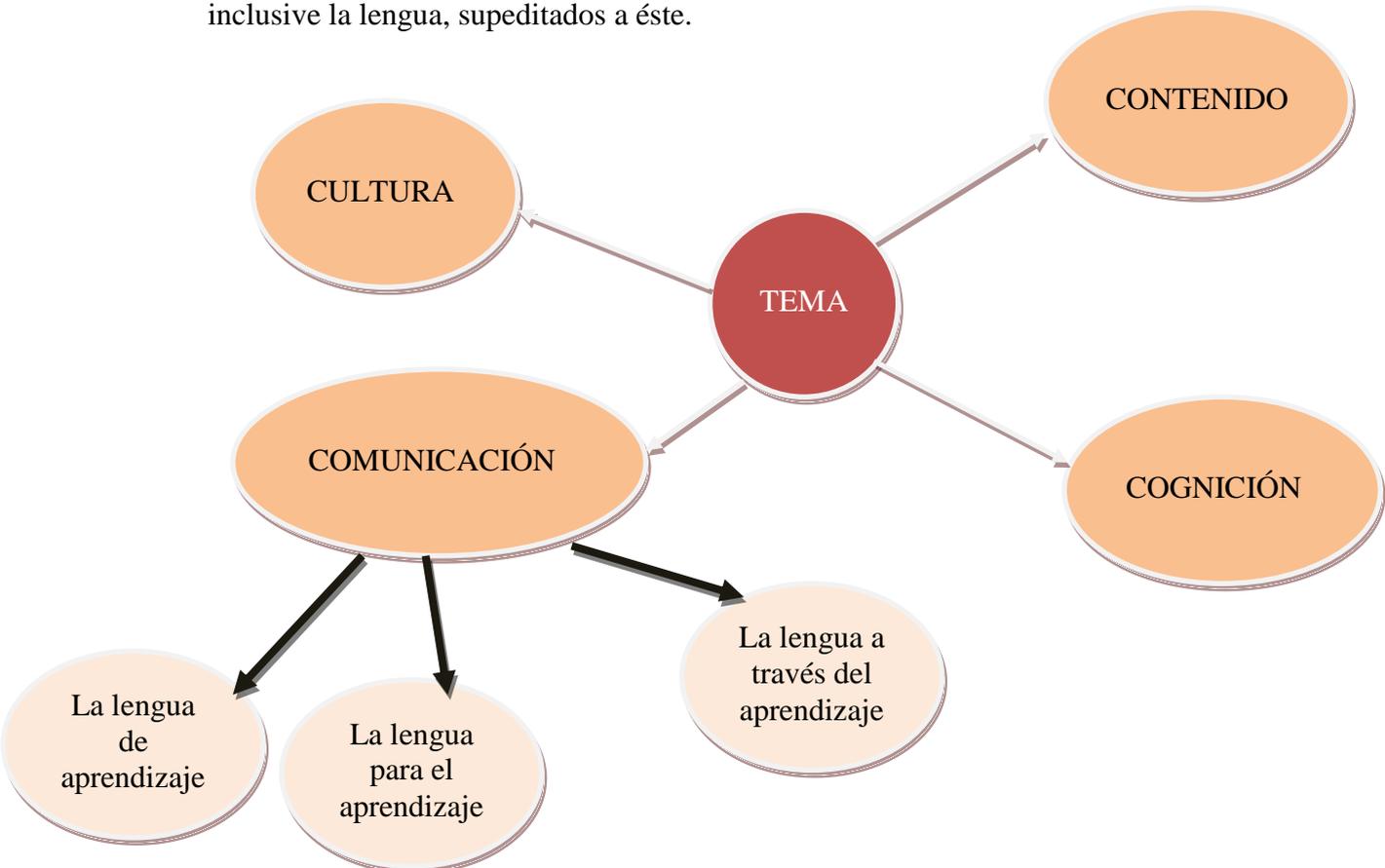


- La construcción del conocimiento a través de la comprensión del contenido y del desarrollo de habilidades adecuadas y pertinentes.
- La participación activa en los procesos cognitivos que de esa construcción se derivan.

- La interacción en los contextos y situaciones comunicativas que surgen en el aula.
- El desarrollo de un conocimiento lingüístico apropiado, mediante el uso en el aula de lengua transparente y accesible al aprendizaje y para el aprendizaje (Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010:42).
- La construcción de un conocimiento intercultural que permita al alumno profundizar en el conocimiento conjunto del propio yo y del yo del otro.

#### 2.4.6 Marco CLIL/AICLE para la planificación de una unidad didáctica

El marco para la planificación de una unidad didáctica CLIL/AICLE parte del modelo curricular de las 4 Cs y explora mecanismos y propuestas de integración de estos cuatro componentes a fin de determinar qué se va a enseñar y cómo se va a enseñar en un contexto educativo concreto, aunque, como ya hemos indicado, siempre con el contenido como punto de partida y con los otros tres componentes del marco, inclusive la lengua, supeditados a éste.



Este mapa mental (Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010:56) nos debe servir, en una etapa posterior de la planificación, para dar cuenta de los materiales, los recursos, las tareas y actividades a realizar, así como para establecer los mecanismos de evaluación, tanto del proceso como del resultado, y de monitorización del progreso de los alumnos.

**THE CLIL MATRIX**

<b>ALTA DIFICULTAD COGNITIVA</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>BAJA DIFICULTAD COGNITIVA</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
	<b>ALTA</b>	<b>BAJA</b>
	<b>DIFICULTAD LINGÜÍSTICA</b>	

Un factor de enorme relevancia en la elaboración de unidades didácticas y proyectos a partir de una metodología CLIL/AICLE es la definición de los niveles adecuados de dificultad de la lengua y del contenido. A tal efecto, Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010:43) adaptan una herramienta ya desarrollada en 1984 por Cummins y a la que denominan “the CLIL Matrix”: el recuadro 1 representa una etapa transitoria que simplemente ayuda a que los aprendientes ganen confianza a la hora de trabajar en el aula en una lengua extranjera; a partir del recuadro 2 comienza el aprendizaje en sí, manteniendo la dificultad de la lengua en un nivel bajo, pero incrementando las demandas en el plano del contenido; en el recuadro 3 se mantiene el nivel de dificultad del contenido y aumenta la dificultad de la lengua; y por último, en el recuadro 4 el centro de atención del proceso de enseñanza/aprendizaje se desplaza a la lengua y las demandas en el nivel del contenido disminuyen.

### 2.4.7 Tareas y materiales en contextos CLIL/AICLE de aprendizaje

Además de en función de la lengua y del contenido, el diseño y la evaluación de los materiales y de las tareas debe hacerse atendiendo a factores afectivos, cognitivos y metodológicos como la motivación, la ansiedad, la presentación, la existencia de una finalidad auténtica y real, y el papel del profesor y de los aprendientes, que, con un enfoque centrado especialmente en el alumno como éste, cambia de manera radical, facilitando el aprendizaje cooperativo e interactivo a través del trabajo grupal y en parejas, así como del uso de actividades encaminadas a la resolución de problemas (comparar datos, sacar conclusiones, tomar decisiones al respecto, etc.) y seleccionadas de acuerdo con el nivel y las características de los aprendientes y del contexto educativo en general.

Tres son los momentos básicos (Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. 2010:92-100) que la metodología CLIL/AICLE diferencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje -la presentación del “input”, el procesamiento de éste y la producción final-, con técnicas y procedimientos diferentes en cada uno de ellos, y un papel de las tareas y de los materiales que variará en función de las necesidades y de los objetivos perseguidos:

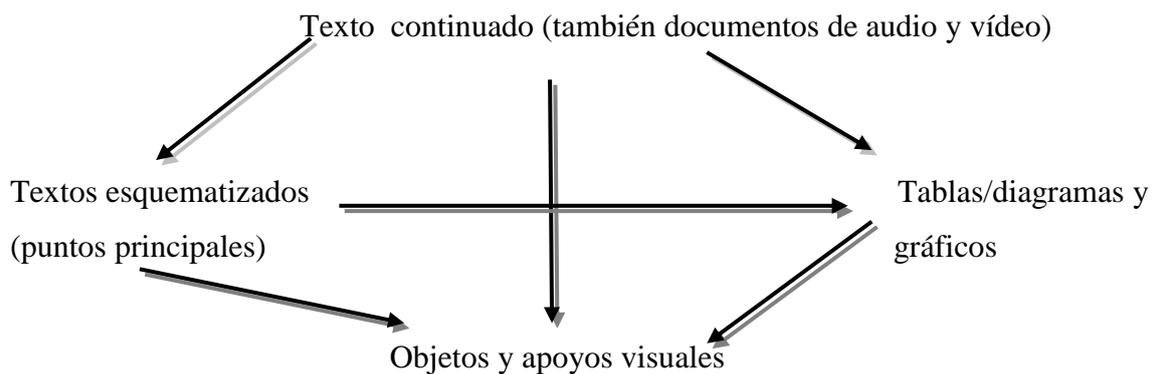
#### 1. La presentación del “input” se puede hacer mediante:

- La utilización de objetos reales y de soporte visual, así como de tormentas de ideas dirigidas a la activación de los conocimientos previos de los alumnos.
- La realización de actividades que estimulen el nivel de concienciación en relación con el tema, y clarifiquen el trabajo a realizar.
- Una presentación para introducir determinados conceptos y la lengua necesaria para su comprensión.
- Un texto resumido que dé cuenta de las ideas principales del tema.
- Un listado de preguntas para las que los alumnos tendrán que encontrar respuestas adecuadas.

En cuanto a los textos a utilizar en estos contextos educativos, Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010:93) dan una serie de parámetros para guiar al profesor en su selección:

- Deben centrarse en el contenido, que, a su vez, debe ser claro y accesible.
- Las técnicas y procedimientos de presentación (tablas, diagramas, gráficos, documentos de audio, textos esquematizados, etc.).
- El nivel de dificultad del vocabulario, tanto del específico como del general.
- El nivel de complejidad gramatical y sintáctica.
- La información debe ser accesible y estar claramente razonada.

### Tipo de texto y grado de dificultad<sup>29</sup>



El nivel inferior es el más fácil y el más adecuado para comenzar una clase, aunque los aprendientes necesitarán la lengua que les permita explicar los objetos y todo lo que puedan percibir en los apoyos visuales; el texto continuado es el que, en principio, presenta mayor nivel de dificultad, pues requiere mayor conocimiento de la lengua y habilidades específicas para la escucha y la lectura; en el nivel intermedio las demandas lingüísticas son menores, pero serán necesarias habilidades y estrategias para el análisis, la síntesis y la evaluación de datos.

<sup>29</sup> Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010:97).

**2. El procesamiento del “input”** está determinado, en gran medida, por el tipo de texto o documento elegido, y por las demandas lingüísticas que de éstos, y de los aprendientes, se deriven.

### **3. Diseño de la tarea y producción**

La tarea debe estar dirigida a estimular el razonamiento de los alumnos y la construcción autónoma de su propio conocimiento, es decir, debe ser motivante e interesante, y permitir a los alumnos demostrar su nivel de comprensión y asimilación de los materiales mediante una utilización significativa de los mismos<sup>30</sup>.

Atendiendo al nivel de lengua requerido para su realización, Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010:100-101) establecen la siguiente tipología de tareas:

- **Nivel de la palabra:** reconocer y utilizar vocabulario nuevo (por ejemplo, crear un diagrama para una presentación).
- **Nivel de la oración:** reconocer y utilizar frases con conceptos básicos y prestar atención a la corrección lingüística (por ejemplo, ordenar oraciones para mostrar un proceso, corrigiendo pequeños errores lingüísticos).
- **Nivel textual:** mostrar comprensión de las principales ideas de un tema, tomando decisiones al respecto o haciendo una presentación para el resto de la clase.
- **Otras tareas:** juegos, discusiones, debates, puzles, ejercicios de rellenar huecos, hacer clasificaciones y comparaciones, completar diagramas y gráficos, completar hojas de trabajo, etc.

---

<sup>30</sup> “The nature of the task we set will determine how students make sense of the material and how they express that understanding.” (Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010:92). “La naturaleza de la tarea por la que optemos determinará la comprensión que los alumnos hagan de los materiales y cómo expresarán esa comprensión”. (Traducción propia)

### 2.4.8 La evaluación CLIL/AICLE

Aunque sin descartar el uso de la evaluación sumativa en las situaciones educativas que así lo requieran, Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010) abogan, de forma regular, por la utilización de la evaluación formativa, pues ésta permite la toma de decisiones informadas sobre las actuaciones a realizar en el futuro, tanto por parte de los docentes como de los discentes. Asimismo, siguiendo las recomendaciones del “Assessment Reform Group”<sup>31</sup> de Inglaterra (2002), se decantan por una evaluación del aprendizaje basada en los siguientes principios (Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010:113):

- Los objetivos deben estar claramente definidos y deben ser conocidos por los aprendientes.
- Los alumnos deben conocer las directrices a seguir para la realización de la tarea y el resultado que se espera de su trabajo. .
- También deben participar activamente en la evaluación de los compañeros, así como en procesos de autoevaluación.
- La retroalimentación (“feedback”) debe hacerse de tal manera que favorezca la motivación y sin perjuicio para la autoestima.

Pero, ¿qué es lo que tenemos que evaluar? El hecho de que CLIL/AICLE sea un enfoque integrador debería facilitarnos la respuesta a esta cuestión, pues parecería lógico que en la evaluación diésemos cuenta de las 4 Cs del currículo; sin embargo, Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D.(2010), en un alarde de coherencia con su idea de la primacía del contenido, abogan, a la hora de evaluar, por dar prioridad a éste, excepto en aquellos casos en los que el programa CLIL/AICLE haya sido ideado en torno a cualquiera de los otros componentes.

## 2.5 CONCLUSIÓN

Empezamos el capítulo haciendo un breve repaso de las principales corrientes metodológicas que han dominado el siglo pasado y lo que va de éste, para centrarnos

---

<sup>31</sup> Grupo para la Reforma de la Evaluación.

posteriormente en el enfoque por tareas, el enfoque a la acción del MCER y, en esta última parte, en la enseñanza CLIL/AICLE.

Vimos la razones que explican la aparición en escena del enfoque por tareas, especialmente el deseo de superar la artificialidad de los procesos de comunicación generados en el aula con las propuestas didácticas del enfoque comunicativo, y analizamos en profundidad el papel de la **tarea** como elemento estructurador de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, y a partir del cual definimos todos los demás componentes, incluso los papeles del profesor y del aprendiente, mucho más activo el de éste y más pasivo o secundario el de aquél. Vimos también cómo con la tarea se da un mayor grado de autenticidad al trabajo de los alumnos, se hace un uso de la lengua para la comunicación real, y se promueve la interacción en el aula a todos los niveles<sup>32</sup>.

En el apartado dedicado al MCER, pudimos comprobar cómo, en un intento de superar esa fijación de enfoques previos con el aula como único lugar de aprendizaje, se opta por un enfoque dirigido a la acción y a la comunicación real y efectiva, y que en la realización de tareas, para las que necesitamos hacer uso de todas nuestras competencias generales y comunicativas, tiene su fundamentación básica.

En la parte final del capítulo nos centramos en la enseñanza integrada de lengua y contenido (CLIL/AICLE), base de la fundamentación metodológica de nuestra propuesta didáctica, y tomando como referencia el trabajo de Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010), hacemos un análisis de los principios más importantes que la definen, así como de las principales técnicas y procedimientos que de ella se derivan. En esencia, ya no aprendemos la lengua como un componente aislado dentro del currículo académico, sino que ésta pasa a formar parte de un todo global, en el que como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje situamos al contenido, y en función de éste, definimos la lengua, de y para el aprendizaje, así como los

---

<sup>32</sup> Sin embargo, debemos, y podemos, ser un poco críticos con este enfoque, pues, en realidad, los resultados no siempre han sido tan satisfactorios como cabría esperar, especialmente en clases monolingües en situaciones de no inmersión, lo cual muy probablemente se deba, por una parte, a una elección no adecuada de las tareas, como es el caso de muchas de las propuestas que los libros de texto lanzan para un mercado global, y por otra, a la no existencia de una necesidad real de comunicación para afrontar la tarea.

componentes cognitivos y culturales a trabajar en el aula, o sea, lo que se ha dado en conocer como **el marco de las cuatro Cs del currículo**.

En definitiva, aunque diferentes entre sí, estos enfoques comparten ciertos principios metodológicos: tienen una concepción de la lengua dirigida al uso y a la comunicación; dan gran importancia a la interacción en el aula como dinámica y estrategia fundamental para adquirir lengua y construir conocimiento; ponen al alumno en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, haciendo del profesor un mero facilitador; y dan a la cognición y a los procesos cognitivos una importancia crucial para el aprendizaje en general. Y es esta conjunción de principios la que nos ha empujado a intentar, en la medida de lo posible, combinarlos en nuestra propuesta didáctica, en la que a partir de una macrotarea -la elaboración de un podcast de contenido histórico-, elaboramos una unidad didáctica para la enseñanza conjunta de lengua e historia, definida, como así establecen los cánones de la enseñanza CLIL/AICLE, a partir del contenido, pero en la que también reservamos para el aprendizaje y la práctica de la lengua un lugar muy destacado, pues, en última instancia, nuestro objetivo no es otro que proporcionar a los aprendientes nuevos instrumentos y herramientas para que, además de construir sus conocimientos, mejoren su competencia plurilingüe y pluricultural.

## CAPÍTULO 3: DISCURSO NARRATIVO Y NARRACIÓN BIOGRÁFICA

*“Imaginemos un mundo sin narraciones. Pasar por la vida sin decir a los demás lo que nos ocurre o lo que les ocurre a los otros, no contar lo que hemos leído en un libro o visto en una película. No ser capaces de oír, de ver o de leer dramas compuestos por otros. No tener acceso a las conversaciones, a los textos impresos, a los cuadros o a las películas que presentan acontecimientos reales o ficticios. Imaginemos si ni siquiera pudiéramos componer narraciones interiores para nosotros mismos. No. Un universo así es inimaginable, pues significaría un mundo sin historia, sin mitos, sin dramas y vidas sin reminiscencias, sin revelaciones y sin revisiones interpretativas”<sup>33</sup>(Elinor Ochs 2000).*

Aunque tradicionalmente se ha creído que las formas literarias (novela, tragedia y comedia) son los textos narrativos *par excellence*, la realidad nos demuestra (Elinor Ochs 2000) que la narrativa comprende un espectro de formas discursivas, tanto de carácter popular como culto, mucho más amplio, que, además del relato en sí, incluye las narraciones científicas, los informes, las retransmisiones deportivas, los noticiarios, las crónicas, los reportajes, los planes, etc. Y si variadas son las formas discursivas, variadas lo son también las modalidades comunicativas que, bien por sí solas o en combinación, se utilizan a la hora de crear una narración, destacando de entre ellas las orales, las escritas, las pictóricas y las musicales, aunque, sin lugar a dudas, la más importante y universal *“no es el producto de la musa poética, sino de la conversación corriente”* (Elinor Ochs 2000)<sup>34</sup>.

Teun A. Van Dijk (1997) acuña el término **superestructura** para referirse a la estructura global de un texto, y a modo de ejemplo cita la estructura narrativa, de la que distingue tres tipos fundamentales:

1. **La narración natural**, que es aquella que se produce en la comunicación cotidiana: *“narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que conocemos) recientemente o hace tiempo. Se produce en contextos*

<sup>33</sup> Elinor Ochs (2000), publicado en Dijk, T. Van, (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa Editorial.

<sup>34</sup> Elinor Ochs (2000), en Dijk, T. Van, (2000:271).

*conversacionales, y es primariamente oral y única, aunque también se pueden anotar los sucesos en cartas y diarios”*(Teun A. Van Dijk 1997:153).

2. **Las narraciones semiliterarias**, que incluyen los mitos, los cuentos populares, las sagas y las leyendas.
3. Y **las narraciones literarias**, que, por lo general, son mucho más complejas en su estructura y configuración, y en las que se incluyen principalmente los cuentos, las novelas y la épica.
4. A estos tres tipos básicos, **José R. Valles Calatrava** (2008) añade el de **la narración verboicónica**, en la que se incluiría el cine y el cómic.

### 3.1 LOS HECHOS Y LA ESTRUCTURA DEL RELATO

La narración refiere fundamentalmente acciones o sucesos interesantes, sorprendentes y dignos de contar, normalmente realizados por personas, para dejar en un segundo plano la descripción de las circunstancias y los objetos, así como otros sucesos de menor relevancia.

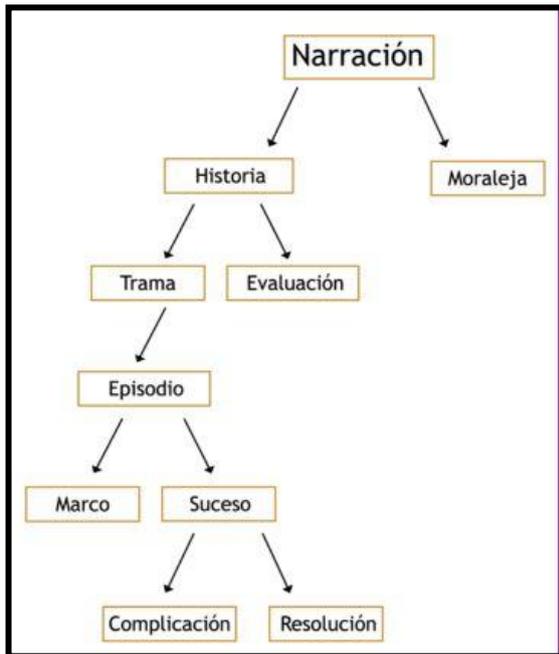
Desde un punto de vista temporal, los hechos de la narración pueden estar cronológicamente situados bien en el pasado, en el presente (retransmisiones deportivas), en el futuro (sugerencias para organizar una fiesta de cumpleaños) o en un tiempo hipotético (relatos de ciencia ficción, planes, resolución de problemas científicos). En cuanto a su organización, Labov (1972) defiende el carácter eminentemente secuencial de la narración, y Aristóteles<sup>35</sup> entiende que es en la trama o “**mythos**”, que debe tener un inicio, un medio y un final, el momento en el que esa organización se lleva a cabo; por su parte, Teun A. Van Dijk (1997:156) considera que los hechos se organizan en la superestructura narrativa<sup>36</sup> en base a las siguientes categorías:

---

<sup>35</sup> Continuas son las referencias a Aristóteles y a Labov en los trabajos de Gemma LLuch, José R. Valles Calatrava, Teun A. Van Dijk y Antonio Garrido Domínguez.

<sup>36</sup> Defiende la existencia de una competencia narrativa común a escritor y lector dentro de un contexto cultural determinado, que, no sólo permite la codificación y descodificación correcta de los mensajes narrativos, sino su comprensión, memorización y resumen. Es decir, cada cultura desarrolla un esquema narrativo concreto, que emisor y receptor comparten y emplean para organizar el texto a partir de unas categorías básicas y generales.

- **Complicación:** suceso en el que se hallan implicadas, por lo general, personas y al que tienen que reaccionar.
- **Resolución.**
- Complicación y resolución constituyen el núcleo del texto narrativo, denominado **suceso**.
- **Marco:** parte del texto narrativo que especifica la situación, el lugar, la hora y las circunstancias del suceso, incluyendo descripciones de las circunstancias y de los procesos.



- La suma de marco y suceso constituyen el **episodio**, y la serie de episodios se denomina **trama o fábula**.<sup>37</sup>
- **La evaluación:** la mayor parte de los narradores no se limita a narrar los sucesos, sino que también aportan una reacción, su opinión y valoración de los hechos.
- Trama y evaluación constituyen **la historia**.

- Y por último, aunque no siempre están presentes, Van Dijk añade dos nuevos componentes a esta estructura: **el anuncio y el epílogo**.

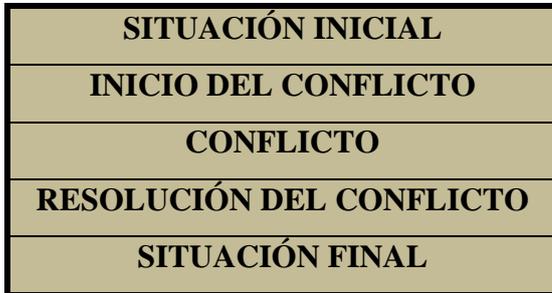
Asimismo, Jean Michael Adam (1992, 1999)<sup>38</sup>, en sus estudios de las narraciones de tradición oral, distingue varias categorías básicas en la secuencia narrativa, de las que resulta el esquema narrativo siguiente:

- **Secuencia de acontecimientos.**
- **Unidad temática.**

<sup>37</sup> De acuerdo con Aristóteles, debe caracterizarse por la verosimilitud, la necesidad o causalidad y el decoro, entendido éste como la utilización motivada y la distribución adecuada de los materiales.

<sup>38</sup> Citado por Gemma Lluch (2003: 48-49).

- **Transformación**, pues normalmente durante los acontecimientos los estados cambian (de pobre a rico, de triste a feliz).
- **Unidad de acción**: se parte de una situación inicial y se llega a una situación final.



- **Causalidad**: la intriga resulta de las relaciones causales que se establecen entre los acontecimientos.

### 3.2 EL PERSONAJE

Gemma LLuch (2003:67) ve en el personaje un “*actante o actor provisto de una serie de rasgos que lo individualizan;...*” **¿Y de qué rasgos se trata?** Además de asignársele un nombre propio, o común, lo cual va a estar en función de su importancia en la historia, el personaje también se define a partir de una serie de cualidades y atributos físicos y psicológicos, su conducta o comportamiento, los comentarios del narrador y las relaciones que mantiene con los demás personajes. Por tanto, salvo en el caso de personajes planos y estereotipados, la identidad del personaje no es algo que aparezca completamente formada al principio, sino que se trata de un proceso que se desarrolla y completa a lo largo de la narración.

#### 3.2.1 Tipos de personajes <sup>39</sup>

1. **Personajes principales o protagonistas-personajes secundarios**: los personajes principales desempeñan funciones de mayor relieve en la trama y es de éstos de los que más se habla.
2. Atendiendo a la complejidad en el diseño del personaje, **E.M Foster** diferencia entre **personajes planos** (poco elaborados y fácilmente reconocibles) y **personajes redondos** (mayor abundancia de rasgos, y con capacidad de sorpresa).

<sup>39</sup> Seguimos a Antonio Garrido Domínguez (1996).

3. Atendiendo al criterio de variación, se habla de **personajes-tipo**, que son aquéllos que mantienen sus atributos constantes a lo largo de la trama. Se trata de personajes estáticos y con pocos atributos: el ambicioso, el arribista. Y de **personajes dinámicos**, que evolucionan y experimentan cambios.
4. Según el grado de sometimiento o independencia del personaje respecto de la trama:
  - **Los que se someten a la trama** cumpliendo un determinado cometido, mientras que el peso del relato recae sobre la acción, como es el caso de la novela de aventuras.
  - **Los que polarizan la acción**, sirviéndose de ella para sus fines, como ocurre en el género autobiográfico.
5. Ph. Hamon establece una tipología del personaje atendiendo al referente:
  - a. **Los personajes-referenciales** remiten a una realidad extratextual: personajes históricos como Napoleón o Agustina de Aragón; mitológicos (Apolo, Marte), alegóricos (Amor, Envidia, Odio) o sociales (el ejecutivo, la azafata o el campesino).
  - b. **Personajes-deícticos**: funcionan como representantes del emisor (los coros de las tragedias antiguas, personajes portavoces, etc.). A modo de ejemplo, cabe referirnos a los narradores por delegación tan característicos en la obra de Cervantes.
  - c. **Personajes-anáfora**: remiten a otro signo, a otro personaje, y actúan como factores de cohesión en el texto (sueños premonitorios, la profecía, la mención de antepasados, la confesión).

### 3.3 EL NARRADOR

El narrador constituye el elemento central y realidad configuradora del relato, pues a él corresponde evaluar los acontecimientos y seleccionar aquéllos que considera relevantes. Los formalistas rusos y el estructuralismo ven en él un hábil organizador de

los materiales; los narratólogos franceses lo definen de acuerdo con “*su grado de conocimiento de la realidad representada*” (Garrido, A.1996:106); en la tradición anglo-americana (Henry-James), se le convierte en mero observador de los hechos, situaciones y ambiente; y en las corrientes literarias de inspiración lingüística (Benveniste, Batjín, etc.), que conciben la literatura como acto de comunicación de naturaleza dialógica, el narrador es visto como emisor, locutor y hablante a la vez (Garrido, A. 1996:108-109).

### 3.3.1 Tipos de narradores

A fin de poder dar cuenta de dos aspectos interrelacionados y fundamentales para el hecho narrativo: por un lado, **el sujeto de la percepción** (¿quién ve?), y por otro, **el de la enunciación** (¿quién habla?), Gerard Genette (1972)<sup>40</sup> toma como punto de partida la idea de **focalización**<sup>41</sup> y distingue:

- **Relatos con focalización cero (relatos no focalizados):** se trata de relatos que responden al modelo de la omnisciencia, en los que el narrador disfruta de una capacidad de visión ilimitada en el espacio, en el tiempo y en la psicología del personaje. Domina la novela realista.
- **Focalización interna:** el foco coincide con un personaje, que se constituye en el perceptor del relato, permitiendo contemplar el mundo a través de sus ojos. Como ejemplo, cabría citar el monólogo interior de *Cinco Horas con Mario*. Cuando la focalización se centra sobre el propio narrador, asistiremos a una narración de carácter autobiográfico.

Dos modalidades discursivas típicas de este tipo de focalización son **el monólogo interior y el estilo indirecto libre**: en el monólogo interior se presentan, sin intermediarios, los contenidos de la conciencia del personaje; en el estilo indirecto libre, la focalización corresponde al personaje, pero no la voz, pues el narrador se erige en intermediario de lo que pasa en y por el interior del personaje.

<sup>40</sup> Citado por Antonio Garrido Domínguez (1996).

<sup>41</sup> “...*filtro informativo, cuya mayor o menor abertura depende básicamente del lugar en el que se sitúa el foco perceptor*” (Garrido, A. 1996:135).

- En la **focalización variable**, se recurre a la combinación de diferentes perspectivas o focalizaciones.
- En la **focalización externa**, “*el narrador debería limitarse a informar sobre lo que él puede captar a través de los sentidos: actos y palabras fundamentalmente...*”(Garrido, A. 1996:145-146). Se trata de un narrador objetivo, que actúa lo más asépticamente posible, como si, en realidad, tuviese una cámara en sus manos.
- **Violaciones de las focalizaciones:**
  - **Paralepsis:** “*situaciones en las que el narrador sobrepasa el grado de conocimiento de la historia que le es propio según su estatuto*” (Garrido, A. 1996:137). Por ejemplo, un narrador que ha optado por una focalización externa, pero refleja datos de la conciencia del personaje.
  - **Paralipsis:** el narrador omite información, rompiendo las normas que rigen el tipo de focalización elegida. Por ejemplo, en la focalización interna, el narrador oculta al lector hechos o pensamientos del personaje focal, como frecuentemente ocurre en la novela policiaca.

En cuanto a la presencia del narrador en el enunciado narrativo, existen diversos grados, que van desde el ocultamiento casi total hasta la máxima presencia:

#### 1. Mínima presencia:

- **Relato de pensamientos:** el monólogo interior, el soliloquio, la corriente de conciencia.
- **Relato de palabras:** el diálogo directo, en el que se prescinde de cualquier huella del narrador-transcriptor.
- **Relatos en los que se incorporan escritos como cartas, manuscritos, diarios,** y en los que el narrador aparece como mero organizador, copista o transcriptor del texto.

2. **Mayor presencia:** en el estilo indirecto libre, en el estilo indirecto convencional y en el registro impersonal de acontecimientos por parte de un narrador objetivo.

### 3.4 EL TIEMPO EN LA NARRACIÓN

E. Benveniste<sup>42</sup> (1974) diferencia varios tipos de tiempo: **el tiempo físico** (la alternancia entre el día y la noche); **el tiempo crónico** o convencional; **el tiempo psicológico**, o la manera en la que se siente ese tiempo; **el tiempo lingüístico**, que “*se instaure en cada acto comunicativo*” (Garrido, A. 1996:161) y en el que el presente se constituye en dimensión fundamental desde la que se miden el pasado y el futuro; y por último, **el tiempo literario o figurado**, “*imagen del tiempo creada por la ficción literaria*” (Garrido, A. 1996:162) y que discurre en torno al eje de la sucesividad. Todos estos tiempos tienen cabida dentro de la narración, aunque bajo el control de este último.

G. Genette<sup>43</sup> centra su estudio del tiempo narrativo en el tiempo interno de la narración, y muy especialmente en la influencia que **el orden, la duración y la frecuencia** tienen en su desarrollo.

El papel que juega **el orden** es muy importante, especialmente cuando se producen cambios en el mismo, dando lugar a lo que se conoce como anacronías, que pueden ser prospectivas o retrospectivas:

- **Analepsis o retrospección:** se introducen acontecimientos que deberían haberse mencionado antes.
- **Prolepsis o anticipación:** anticipa acontecimientos que habían de contarse más tarde.

---

<sup>42</sup> Citada por Garrido, A. (1996:162).

<sup>43</sup> Citada por Garrido, A. (1996:167 y ss).

**La duración** “engloba una serie de procedimientos para acelerar o ralentizar la velocidad o tempo del relato” (Garrido, A. 1996:178), y entre éstos cabe mencionar los siguientes:

- **La elipsis**, que “consiste en el silenciamiento de cierto material de la historia, que no pasa al relato” (Garrido, A. 1996:179), puede ser **determinada** o **indeterminada**, según se indique (pasaron muchos años, tres días después, algún tiempo después) o no la duración. También puede ser **explícita** (cuenta con signos en el texto), **implícita**, de la que no existe ningún indicio textual, e **hipotética**, sólo localizable a posteriori a partir de una analepsis. Por lo general, la elipsis sirve para:
  - Acelerar el ritmo narrativo;
  - Unir dos escenas separadas por el tiempo;
  - Y crear la impresión del paso del tiempo.
- **El sumario**, que se define como “factor de economía narrativa al permitir la condensación de un notable volumen de información diegética” (Garrido, A. 1996:180), supone un avance, un progreso en la narración.
- **La escena**, que “encarna la igualdad o isocronía entre la duración de la historia y la del relato” (Garrido, A. 1996:181), tiene valor dramático y sirve para la caracterización de los personajes, siendo el diálogo su manifestación discursiva más frecuente.
- **La pausa**, que sirve para “desacelerar el ritmo del relato” (Garrido, A. 1996:185), tiene en la descripción su forma básica.
- Y, por último, **la digresión reflexiva**, que, con un discurso abstracto y valorativo, también sirve para desacelerar la acción y el relato.

La **frecuencia** tiene su correspondiente gramatical en el aspecto y atiende al número de veces que un acontecimiento se repite en la narración, en función de lo cual atenderemos a tres tipos diferentes de relato:

- **El relato singulativo**, que narra un acontecimiento tantas veces como se haya producido, y que como índices textuales cuenta con expresiones adverbiales del tipo: un día, en cierta ocasión, aquella vez, etc.
- **El relato iterativo**, que consiste en “*mencionar en el relato una vez acontecimientos que se han producido n veces en la historia*” (Garrido, A. 1996:187). Marcadores textuales de este tipo de relato son el pretérito imperfecto y expresiones adverbiales como a veces, con frecuencia, todos los días, de vez en cuando, etc.
- Y por último, **el relato repetitivo**, que “*reproduce n veces en el relato un acontecimiento o acontecimientos ocurridos una sola vez en la historia*” (Garrido, A. 1996:187). Por lo general, este tipo de relato denota cierto grado de obsesión por parte del narrador con uno o varios acontecimientos.

### 3.5 EL ESPACIO EN LA NARRACIÓN

El espacio narrativo (Garrido, A. 1996:208) es un fenómeno verbal, textual y de ficción, determinante, en muchos casos, de la estructura que adopta el relato: por ejemplo, el castillo constituye la base de la novela gótica, y el camino el eje central de la novela picaresca y de la de caballerías. A nivel literario, podemos hablar de varios tipos de espacio: único o plural, presentado vagamente o en detalle, espacio sentido (novela lírica) o referencial, contemplado o imaginario, protector o agresivo, espacio simbólico, etc.

En función del mayor o menor protagonismo que ese espacio tiene en el relato, J. Weisgerber (1978)<sup>44</sup> establece los siguientes tipos:

---

<sup>44</sup> Citado por Garrido, A. (1996:211).

- **El espacio-marco o soporte de la acción**, característico de las novelas de Jane Austen.
- **El espacio que influye de manera determinante en la trama y configura su estructura** (novela picaresca y novela de caballerías), lo cual suele hacerse, por lo general, a través de dicotomías: espacio urbano/espacio rural, espacio cerrado/espacio abierto, naturaleza virgen/ granja.
- **El espacio como medio para aclarar, justificar o reflejar el estado de ánimo del personaje:** por ejemplo, el espacio sentido de la lírica o de la confesión.

Por su parte, el propio Garrido, A. (1996), atendiendo al grado de aproximación al mundo objetivo, habla de:

- **Espacios** contruidos de acuerdo con el modelo de espacio referencial.
- **El espacio verosímil**, que es el espacio literario por excelencia y que, mediante la utilización de atributos del espacio real, pretende conseguir un efecto de referencialidad.
- **Y los espacios producto de la fantasía**, que se apartan de las leyes del mundo objetivo y predominan en los relatos de ciencia ficción.

### 3.6 LA NARRACIÓN BIOGRÁFICA

La biografía surge, como tal género literario y narrativo, a lo largo del siglo XVIII, y en ella se suele dar cuenta de la vida de una determinada persona, respetando, en lo posible, el orden cronológico que ésta ha seguido: así, se empieza con el nacimiento, para, a continuación, dar un repaso a la infancia, la adolescencia, las guerras vividas, los estudios realizados, la vida profesional, el matrimonio, los hijos y los logros más destacados, incluyendo, además, alguna anécdota digna de mención, recuerdos y viajes. *La narración de la biografía suele hacerse normalmente en la tercera persona, reservándose la primera persona para las narraciones de carácter autobiográfico* (Garrido, A. 1996).

Asimismo, en estas últimas décadas hemos asistido, dentro de este género, a un auge sin precedentes de **la biografía histórica** (Gómez Navarro, J.L. 2005) como instrumento de transmisión y enseñanza de la historia, aunque quizás esta situación se deba más bien a motivos de carácter comercial. Nos encontramos ante un subgénero de la biografía, que, a través de la vida de una o varias personas, pretende indagar en profundidad, además de en el yo de esta o estas personas, en el alma de la colectividad de la que formaron parte.

### 3.7 EL DISCURSO NARRATIVO: RASGOS LINGÜÍSTICOS

<p>NIVEL LÉXICO</p>	<p><b>1. Verba dicendi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Introducen la comunicación: decir, prometer, manifestar, asegurar, etc.</li> <li>○ Agregan información o hacen un comentario: opinar, juzgar, etc.</li> <li>○ Valoran positivamente o negativamente la enunciación que introducen: reprochar, criticar, elogiar, aprobar, etc.</li> </ul> <p><b>2. Verbos de percepción:</b> ver, oír, etc.</p> <p><b>3. Locuciones adverbiales:</b> un día, después de dos semanas, dos semanas más tarde, etc.</p> <p><b>4. Expresiones de localización.</b></p> <p><b>5. Coherencia y cohesión:</b> reiteración de palabras, sustitución por sinónimos o cuasisinónimos, hipónimos, hiperónimos o antónimos.</p>
<p>NIVEL</p>	<p><b>1. Uso del pretérito indefinido, del imperfecto</b> (también para la descripción) y <b>del pluscuamperfecto</b> (como forma retrospectiva y marca de hechos anteriores). <b>El pretérito indefinido</b> tiene carácter puntual y deíctico, pues sirve de referencia al resto de tiempos de la narración, y <b>el imperfecto</b> se utiliza con valor descriptivo, para marcar hechos simultáneos, y para expresar habitualidad y</p>

<p><b>MORFOSINTÁCTICO</b></p>	<p>permanencia.</p> <p>2. Uso del <b>condicional</b> como forma prospectiva para marcar hechos posteriores en el pasado. También se utiliza en las narraciones de fantasía y de ciencia ficción.</p> <p>3. El <b>presente y el futuro históricos</b> como formas narrativas sirven para crear el efecto de que nos encontramos ante un testimonio directo de los hechos narrados:</p> <p><i>Ej.: Napoleón terminará sus días en la isla de Sta. Helena.</i></p>
<p><b>NIVEL SINTÁCTICO</b></p>	<p>1. <b>Discurso del narrador:</b> el estilo indirecto y el estilo indirecto libre.</p> <p>2. <b>Discurso del personaje:</b> el estilo directo, que crea la sensación de que el personaje se expresa libremente, el diálogo, el monólogo interior y la corriente de conciencia o “stream of consciousness”, que es una cita directa de los contenidos de la conciencia del personaje.</p> <p>3. <b>Oraciones temporales, causales y consecutivas.</b></p>
<p><b>NIVEL SEMÁNTICO</b></p>	<p><b>Metáfora, metonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, etc.</b></p>
<p><b>NIVEL PRAGMÁTICO</b></p>	<p><b>Coherencia y cohesión: anafórica y catafórica,</b> uso de conectores temporales, secuenciales y causales; la sinonimia y la progresión textual (tema y rema); etc.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Abundante redundancia (“disfluencias”) y falsos inicios.</b></li> <li>○ <b>Uso frecuente de la coordinación copulativa y de las expresiones acumulativas,</b> en vez de la</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>NARRATIVAS CONVERSACIONALES</b> (Norrick, Neal R. 2000)</p>	<p>subordinación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Alternancia de verbos en presente y en pasado.</b></li> <li>○ <b>El recurso a fórmulas de inicio:</b> a qué no sabes que me ha pasado, te acuerdas cuándo...</li> <li>○ <b>Repetición</b> para intensificar el efecto dramático.</li> <li>○ <b>Interrupciones y enunciados incompletos</b></li> <li>○ <b>Marcadores para complicar el desarrollo de la narración:</b> y entonces, de repente, y lo siguiente que supimos fue, y como si eso hubiera sido poco, etc.</li> <li>○ <b>Conarración y narración cooperativa.</b></li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>NARRACIONES TRADICIONALES DE TRANSMISIÓN ORAL</b> (Gemma LLuch 2003)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Estrategias lingüísticas para facilitar la transmisión:</b> pautas narrativas muy rítmicas, con repeticiones, antítesis, aliteraciones, asonancias, etc.</li> <li>○ <b>Uso de elementos no verbales</b> como el movimiento del cuerpo, los gestos y la conducta táctil.</li> <li>○ <b>Elementos vocales no lingüísticos:</b> intensidad o timbre de la voz, bostezos, lloros, silencios, etc.</li> <li>○ <b>Importancia de la entonación.</b></li> <li>○ <b>Léxicamente,</b> se caracterizan por un nivel bajo de densidad léxica y alto de redundancia: repeticiones, paráfrasis, deícticos, comodines, etc.</li> </ul>

### 3.8 CONCLUSIÓN

Contrario a lo que se piensa de forma generalizada, la narración no es algo privativo de la literatura, sino que comprende toda una variedad de formas y modalidades discursivas: narramos un experimento científico, un partido de fútbol, e incluso parte de una sentencia judicial, y lo hacemos por escrito, oralmente, con la composición de una pieza musical, o pintando un cuadro. En realidad, bien podríamos decir que la narración invade todo en nuestra vida: llegamos tarde a la oficina y nos disculpamos con una narración de los hechos que nos han impedido llegar a la hora; y cuando acabamos nuestro trabajo, de regreso a casa, escuchamos en la radio del coche la narración del partido que España juega en el Mundial de Suráfrica.

Dada esta presencia casi omnipresente de la narración, que se hace extensiva a la lengua que utilizamos en el día a día, y conscientes, por consiguiente, de su importancia para la enseñanza/aprendizaje de lenguas modernas, con independencia, nos atreveríamos a decir, del enfoque metodológico elegido, hemos incluido este capítulo en nuestra memoria en un intento de hacer un repaso global de los principales tipos de narración existentes y de sus componentes más destacados: los hechos, el personaje, el narrador, así como el tiempo y el espacio.

En la parte final del capítulo incluimos una breve referencia al género biográfico, aunque nuestros esfuerzos se han centrado de manera casi exclusiva en hacer un esquema que resuma las principales características de la narración a nivel lingüístico, discursivo y textual, y que posteriormente nos servirá de referencia en la definición de la lengua de aprendizaje a trabajar en nuestra aplicación didáctica. Incluimos también en este esquema un apartado para las narraciones conversacionales y otro para las narraciones tradicionales de transmisión oral, pero obviamente estas áreas, y su posible utilización para la enseñanza de lenguas, requerirán de un análisis más detallado y profundo en futuros estudios.

En definitiva, creemos que la narración tiene un enorme potencial didáctico en general, y en particular para la enseñanza integrada de lenguas y otras materias del currículo, especialmente de aquellas en las que, como en la historia, el componente

narrativo es más que obvio; y dentro de la narración optamos por la biografía, no por mero capricho, sino por la gran facilidad y operatividad que su organización secuencial y cronológica de los hechos nos da para trabajar en el aula los contenidos lingüísticos, pragmáticos y discursivos del discurso narrativo en general.

## CAPÍTULO 4: TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES PARA LA PRÁCTICA DE LA NARRACIÓN Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Hemos dividido este cuarto capítulo de la memoria en dos partes fundamentales: una primera parte en la que damos cuenta de la tipología de actividades del MCER, prestando especial atención a aquellas que pudieran ser útiles para la enseñanza integrada de historia y lengua en contextos CLIL/AICLE; y una segunda parte en la que, sirviéndonos de varias obras como referencia, y en particular de la de Deller, S. y Price, C. (2007). *Teaching Other Subjects Through English*, adaptamos y presentamos varias actividades, igualmente de gran utilidad para estos contextos educativos.

### 4.1 ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA DE ACUERDO CON EL MCER

El MCER considera que la capacitación de los usuarios-aprendientes para la realización de tareas comunicativas requiere de actividades previas que les proporcionen una práctica comunicativa de la lengua y les permitan el desarrollo adecuado de estrategias de comunicación. Algunas de estas actividades, como la conversación y la correspondencia, tienen un carácter marcadamente interactivo, mientras que en otras el usuario-aprendiente se limita exclusivamente a hablar, escribir, escuchar y leer, o a actuar como mediador, como canal de comunicación, entre dos personas que no hablan la misma lengua y no pueden comunicarse directamente.

A continuación, y a partir de la tipología del *MCER (2002:60-86)*, en la que se diferencia entre actividades comunicativas de comprensión, de expresión, de interacción y de mediación, vamos a tratar de hacer una selección de las que, en nuestra humilde opinión, mejor se ajustan a las necesidades de la enseñanza de la historia en contextos educativos CLIL/AICLE, así como a la práctica de la narración biográfica.

#### 4.1.1 *Actividades de expresión*

**Las actividades de expresión** comprenden actividades de expresión escrita y de expresión oral:

### 1. Actividades de expresión oral:

- Realizar comunicados públicos para dar información (un programa de noticias en radio o televisión, ruedas de prensa, etc.).
- Dirigirse a un público (comentarios deportivos, conferencias).
- Leer textos narrativos en voz alta.
- Narrar oralmente una historia a partir de notas, un texto escrito o elementos visuales (dibujos, vídeos, cuadros de pintura).
- Narrar experiencias personales.
- Cantar una historia.
- Representar un papel ensayado.

### 2. Actividades de expresión escrita:

- Escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.
- Producir carteles en los que se cuenta una historia.
- Escribir informes y memorandos.
- Tomar notas para usarlas como referencia futura.
- Tomar mensajes al dictado.
- Escribir de forma creativa e imaginativa.
- Escribir cartas, por lo general, personales, aunque quizás en las de negocios también se podría observar cierto componente narrativo.

#### 4.1.2 Actividades de comprensión

Las **actividades de comprensión** incluyen actividades de escucha, de lectura y de comprensión audiovisual:

#### 1. Actividades de comprensión auditiva:

- Escuchar declaraciones públicas (información, avisos).

- Escuchar medios de comunicación (radio (retransmisiones deportivas, entrevistas), televisión, podcasts, cine)<sup>45</sup>.
- Escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, espectáculos, ruedas de prensa).
- Comprender una historia leída en voz alta.
- Escuchar conversaciones por casualidad y comprenderlas.
- Escuchar avisos e instrucciones.
- Las actividades de comprensión auditiva pueden estar encaminadas a:
  - Captar la esencia de lo que se dice;
  - Conseguir información específica;
  - Conseguir una comprensión detallada;
  - Y captar posibles implicaciones.

## **2. Actividades de comprensión escrita:**

- Leer la prensa e internet para buscar información.
- Leer correspondencia.
- Comprensión de textos narrativos en general.
- Leer para seguir instrucciones

## **3. Actividades de comprensión audiovisual:**

- Ver televisión y cine.
- Utilizar las nuevas tecnologías (youtube, podcasts, etc).
- El dictado cooperativo en todas sus versiones (con apoyo escrito, de imágenes, etc.).

---

<sup>45</sup> Se podría comparar la retransmisión de un partido de fútbol con las declaraciones posteriores a fin de contrastar las diferentes versiones que se dan.

### 4.1.3 Actividades de interacción

Las **actividades de interacción**<sup>46</sup> incluyen actividades de interacción oral e interacción escrita:

1. En las actividades de **interacción oral**, *“el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación.”*(MCER 2002:74) Como actividades de interacción posibles en estos contextos educativos, cabría apuntar las siguientes:
  - La conversación casual (narraciones conversacionales).
  - Y las entrevistas de personajes destacados.
  
2. Para la **interacción escrita**, contamos con actividades del tipo de:
  - Escribir cartas, faxes, correos electrónicos.
  - Escribir notas y mensajes, y rellenar formularios.

### 4.1.4 Actividades de mediación

**En las actividades de mediación**, *“el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas”* (MCER 2002:85. A modo de ejemplo, cabe referirse a la interpretación oral, la traducción escrita (traducción exacta, traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.)), el resumen de contenidos básicos y esenciales de artículos de periódicos y revistas en la segunda

---

<sup>46</sup> Apuntamos aquí un hecho fundamental para comprender la naturaleza de la lengua y que debemos tener presente a la hora de tomar nuestras decisiones metodológicas: la interacción cara a cara no se reduce a la mera interacción lingüística, sino que supone, en la mayoría de los casos, una mezcla de medios hablados, escritos, audiovisuales, paralingüísticos (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal, sonidos extralingüísticos en el habla (chss), etc.) y paratextuales (ilustraciones, fotografías, dibujos, gráficos y tablas), así como de las características tipográficas (tipos de letra, intensidad, espaciado, subrayado, etc.)(MCER 2002:81 y 88).

lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua, la paráfrasis de textos especializados para profanos, etc.

## 4.2 ALGUNOS EJEMPLOS PRÁCTICOS DE ACTIVIDADES

Como ya hemos apuntado anteriormente, en esta segunda parte presentamos una serie de actividades que consideramos de gran utilidad para la enseñanza conjunta e integrada de contenidos históricos y lengua, para lo cual vamos a seguir fundamentalmente a Deller, S. y Price, C. (2007), y puntualmente a Dudeney, G. y Hockly N. (2007), aunque adaptando la mayoría de estas actividades a la realidad del español y a los contextos de enseñanza a los que va dirigida nuestra propuesta metodológica<sup>47</sup>.

A continuación, presentamos las actividades en varias secciones,<sup>48</sup> dedicadas al léxico, a la expresión e interacción oral y escrita, a la presentación de información nueva, así como al repaso y a la consolidación de conceptos.

### 4.2.1 Actividades para la presentación de información

#### 1. Pregúntame

- **Objetivos:** repasar la formación y el uso de las oraciones interrogativas; aprender a escuchar para obtener información específica; y despertar interés en los alumnos por el tema a trabajar en el aula.
- **Procedimiento:**
  1. Se empieza por repasar con los alumnos la formación de oraciones interrogativas.
  2. El profesor escribe en la pizarra el tema o personaje a tratar: por ejemplo, **el 2 de mayo de 1808 o Francisco de Goya y Lucientes.**

<sup>47</sup> Aunque pensadas para la enseñanza del inglés, la mayor parte de estas actividades bien pueden ser válidas para situaciones en las que el español se utiliza como lengua vehicular del proceso de enseñanza/aprendizaje.

<sup>48</sup> Esta división es muy similar, aunque no idéntica, a la utilizada por Deller, S. y Price, C. (2007).

3. Los alumnos, en parejas, comentan lo que saben y escriben varias preguntas para las que les gustaría encontrar respuesta, y que posteriormente escriben en la pizarra.
4. Los alumnos copian todas las preguntas de la pizarra en sus cuadernos.
5. El profesor informa a los alumnos de que va a dar una conferencia sobre el tema y que, mientras le escuchan, deben señalar aquellas preguntas a las que creen que se ha dado respuesta en la misma.
6. Una vez finalizada la conferencia, los alumnos responden a las preguntas para las que han obtenido respuesta.
7. Si al final de la clase, no se ha dado respuesta a todas las preguntas, los alumnos buscan una adecuada para el día siguiente, ayudándose de internet, o de los recursos de la biblioteca local o de la del centro.

## 2. Escucha las palabras clave

- **Objetivos:** reescribir un texto; comprender palabras clave; identificar las palabras clave en un texto de audio; y trabajar en grupos.
- **Procedimiento:**
  1. Se selecciona un texto con bastante contenido factual (grabado o para utilizar como dictado).
  2. Se divide a los alumnos en grupos de cuatro aproximadamente.
  3. Se entrega al grupo las palabras y expresiones claves seleccionadas previamente por el profesor, y se les pide que comprueben que no existen problemas de comprensión. Si los hubiera, pueden resolverlos haciendo uso del diccionario o de internet.
  4. Mientras escuchan el documento de audio o el profesor lee el texto, los alumnos deben colocar las palabras o expresiones clave en el orden en que las oyen.
  5. Los alumnos escuchan el texto una segunda vez.

6. El grupo reconstruye, primero oralmente, y posteriormente por escrito, el texto original a partir de las palabras y expresiones clave.
7. Los alumnos escuchan el texto una tercera vez.
8. Se entrega a los alumnos una copia del original para que comprueben su versión. También se puede entregar una versión con huecos para que los rellenen con las palabras y expresiones clave.

### 3. Dilo en el orden correcto

- **Objetivos:** aprender a utilizar correctamente locuciones adverbiales de secuencia y desarrollar estrategias que permitan memorizar el desarrollo de los acontecimientos.
- **Procedimiento:**
  1. El profesor escribe en la pizarra un listado numerado de acontecimientos que los alumnos deben memorizar.
  2. Se divide la clase en grupos de un número idéntico al del listado y se le asigna a cada alumno un número.
  3. El alumno con el número 1 se levanta y dice en voz alta el acontecimiento que le ha sido asignado; a continuación, el alumno con el número 2 dice en voz alta los acontecimientos 1 y 2, y así sucesivamente. Si alguno de los alumnos se equivoca, será necesario empezar de nuevo.
  4. Una vez que han logrado ordenar correctamente los hechos, se pide a los alumnos que escriban su acontecimiento en un papel y se redistribuyen los números nuevamente, repitiendo el proceso anterior.
  5. Por último, se pide a cada alumno que individualmente, de manera breve, escriba el texto completo en el orden correcto.

#### 4.2.2 Actividades para la práctica del léxico

##### 1. Identifica al extraño

- **Objetivos:** definir y describir; categorizar palabras y crear asociaciones entre ellas; y aprender y revisar vocabulario específico.
- **Procedimiento:**
  1. El profesor dicta varios listados de palabras a los alumnos.
  2. En parejas, comprueban la ortografía y la pronunciación, e identifican al extraño que se ha colado en cada listado.
  3. El profesor llama a una pareja a la pizarra para que identifique al extraño de uno de los listados y dé las razones de su decisión.
  4. Si alguna pareja no está de acuerdo, deberá dar su solución y explicarla.
  5. Se entrega un texto o varios con huecos para que, haciendo uso de algunas de las palabras de los listados, los alumnos los completen.

##### 2. Crucigramas y sopas de letras

- **Objetivos:** buscar y presentar información; formular y responder preguntas; y escribir información sobre hechos y personajes famosos de la historia.
- **Procedimiento:**
  1. El profesor crea dos sopas de letras con personajes y hechos históricos de relevancia.
  2. Divide la clase en pequeños grupos y se entrega una sopa de letras a cada grupo.
  3. Los grupos buscan las soluciones y se distribuyen la búsqueda de información sobre cada uno de los personajes o hechos para la clase siguiente.
  4. Los alumnos presentan a la clase la información recabada y redactan posibles entradas para un crucigrama.

5. A continuación, contrastan las posibles entradas redactadas y eligen las que consideran más adecuadas.

### 3. Mapas mentales ( guerra/democracia/España)

- **Objetivos:** aprender diferentes categorías de palabras y familiarizarse con la utilización de mapas mentales.
- **Procedimiento:**
  1. Se entrega a los alumnos un mapa mental incompleto.
  2. El profesor lee un texto en el que aparecen algunos de los términos necesarios para completarlo.
  3. En parejas, los alumnos contrastan sus soluciones.
  4. El profesor lee el texto nuevamente, y los alumnos, en sus respectivas parejas, tratan de completar el mapa mental y de introducir nuevas entradas.
  5. Para finalizar, se puede pedir a los alumnos que escriban un breve comentario, de no más de 60 palabras, sobre el tema en cuestión.

En estos mapas mentales se puede trabajar con sustantivos, adjetivos, verbos, expresiones idiomáticas, sinónimos, antónimos, etc.

#### 4.2.3 Actividades para la práctica de la expresión oral

##### 1. Dime, cuéntame, pregúntame

- **Objetivos:** pedir y dar información sobre un tema concreto; tomar notas; y aprender cooperando.
- **Procedimiento:**
  1. Cada alumno coge una hoja de papel y la dobla. En la parte de arriba de una de las mitades escribe “**Pregúntame sobre**”, y en la otra mitad “**Dime lo que sabes de**”.

2. El profesor escribe en la pizarra una lista de temas posibles, para que los alumnos elijan uno sobre el que les resulta fácil hablar y otro con el que tienen ciertas dificultades.
3. En la sesión siguiente, los alumnos tienen que hablar con el mayor número posible de alumnos sobre el tema elegido y recabar toda la información que les sea posible del tema que más inseguridad les causa.
4. Los alumnos exponen en clase la información obtenida, corrigiéndose los errores y problemas detectados. El resto de la clase toma notas de todos los temas tratados.
5. Por último, los alumnos eligen un tema y escriben un breve resumen con las ideas principales.

**Pregúntame sobre:**

**Napoleón Bonaparte**

**Dime lo que sabes sobre:**

**Francisco de Goya y el 2 de mayo de 1808**

**2. Encuentra a alguien que ...**

- **Objetivos:** hacer y responder preguntas; practicar las habilidades y estrategias para llevar a cabo entrevistas; y utilizar cuestionarios

- **Procedimiento:**
  1. Se entrega a cada alumno una copia del cuestionario.
  2. Los alumnos tiene que entrevistar en la clase al mayor número posible de compañeros en busca de las respuestas correctas.
  3. Se indica a los alumnos que deben escribir la respuesta y el nombre del alumno que se la ha dado.
  4. Después de un tiempo prudencial, se procede a la corrección.
  5. Como actividades derivadas, se puede pedir a los alumnos que elaboren una hoja de trabajo para llevar a cabo un ejercicio de características similares, o que en grupos elijan una de las preguntas y elaboren una presentación sobre el tema al que ésta hace referencia.

HOJA DE TRABAJO	
<b>Encuentra a alguien que ...</b>	
1. sepa quién fue Agustina de Aragón.	_____
2. conozca algún cuadro de Francisco de Goya relacionado con el 2 de mayo de 1808.	_____
3.	
...	

### 3. Elige lo que más te guste

- **Objetivos:** preparar y dar una pequeña charla, con apoyo visual (presentación de powerpoint o un cartel), sobre un tema determinado; tomar notas; y escuchar.
- **Procedimiento:**
  1. El profesor escribe en la pizarra una lista de personajes históricos famosos.

2. Los alumnos eligen uno y preparan una breve presentación sin ayuda de ningún tipo de material.
3. Durante las presentaciones, pueden hacer preguntas para ampliar sus conocimientos con la ayuda del resto de la clase.
4. En casa, amplían la información y preparan una presentación más detallada en un cartel o en formato powerpoint.
5. Alternativamente, se les puede pedir que escriban un breve artículo.

#### 4. Miniconferencias

- **Objetivos:** preparar y dar una pequeña charla sobre un tema concreto; escuchar; dar información precisa; y hacer preguntas.
- **Procedimiento:**
  1. El profesor elige un tema de carácter histórico y lo divide en diferentes apartados.
  2. Se divide la clase en grupos y a cada grupo se le asigna un apartado sobre el que deben recabar la máxima información posible.
  3. Se reagrupa la clase en nuevos grupos, con un miembro de cada uno de los grupos anteriores, a fin de que cada grupo disponga de toda la información sobre el tema.
  4. Cada alumno da una breve charla del apartado sobre el que había trabajado previamente.
  5. Como actividad derivada, el grupo prepara una conferencia sobre el tema y todos sus apartados.

#### 4.2.4 Actividades para la práctica de la expresión escrita

##### 1. Descubre los errores

- **Objetivos:** editar, corregir y reescribir textos escritos.
- **Procedimiento:**

1. El profesor selecciona un texto en el que introduce una serie de errores de cualquier tipo.
2. Escribe en la pizarra el tipo de errores existentes en el texto.
3. Los alumnos buscan los errores y realizan las correcciones en parejas.
4. Finalmente, reescriben el texto sin errores.

## 2. Resumen de 60 palabras

- **Objetivos:** escribir resúmenes; leer y buscar información importante en un texto a fin de manipularla.
- **Procedimiento:**
  1. Los alumnos leen un texto.
  2. En una segunda lectura, se les pide que subrayen los puntos más importantes y que contrasten sus opciones con las de un compañero.
  3. El profesor recoge los textos subrayados y pide a los alumnos que resuman el texto en un máximo de 60 palabras.
  4. Una vez escrito el resumen, el profesor devuelve los textos para que comprueben si han incluido todos los puntos que habían subrayado.

## 3. Oraciones elásticas

- **Objetivos:** trabajar las conjunciones y los conectores; y editar para mejorar el trabajo escrito.
- **Procedimiento:**
  1. El profesor dicta sólo el principio de una serie de oraciones.
  2. Los alumnos, individualmente, las terminan, para posteriormente, en grupos, comprobarlas y elegir la opción que les parece más adecuada.
  3. Los grupos intercambian sus oraciones y corrigen lo que consideran conveniente.

4. Como punto final de la actividad, se puede hacer una exposición en la clase con las diferentes versiones de cada oración.

#### 4. Oraciones y textos a expandir

- **Objetivos:** ampliar oraciones; extraer y aprender la información principal de un texto; y resumir.
- **Procedimiento:**
  1. El profesor copia la versión reducida (los componentes básicos) de una oración en la pizarra.
  2. A continuación, dicta para toda la clase las palabras que han sido suprimidas.
  3. Los alumnos intentan reconstruir la oración original.
  4. En parejas, contrastan sus versiones y eligen la que les parece más adecuada.
  5. Como actividad derivada, los alumnos hacen versiones reducidas de diferentes oraciones o expanden un mensaje de texto recibido en el móvil.

#### 5. Escribir un diario de lectura

Al principio del curso académico, se recomienda a los alumnos la lectura de una novela de temática histórica en español y se les pide que, al tiempo que la van leyendo, escriban un diario de lectura con sus impresiones y reacciones en relación con los hechos narrados.

6. **Otras actividades: escribir el diario imaginario de un personaje histórico** (por ejemplo, el diario de Goya en sus días en Burdeos), o **un artículo periodístico a partir de tres fotos o tres cuadros de pintura** (Klippel, F. 1994).

7. **Escribamos una historia juntos:** una pareja de alumnos comienza una historia y se la pasa a la pareja siguiente para que añada su aportación. El

proceso continúa hasta que todas las historias llegan a una conclusión, más o menos, satisfactoria.

Podemos realizar esta actividad en la sala de ordenadores, lo cual va a permitir a nuestros alumnos introducir cambios en las aportaciones de sus compañeros. El profesor crea una estructura narrativa (escena y personajes; principio de la historia; conflicto; llegada de un nuevo personaje; y final), y divide la clase en parejas, que irán pasando de un ordenador a otro para introducir sus aportaciones en cada apartado (Dudeney, G., y Hockly, N. 2007).

#### **4.2.5 Actividades de repaso y consolidación**

##### **1. Dictado verdadero/falso**

- **Objetivos:** aprender a corregir oraciones; aprender a escuchar críticamente; y traducir.
- **Procedimiento:**
  1. El profesor dicta una serie de oraciones, con la particularidad de que algunas son falsas.
  2. Los alumnos deciden cuáles son verdaderas y cuáles falsas. Si la oración es verdadera, tienen que traducirla a su lengua materna, y si es falsa, tienen que reescribirla y hacerla verdadera.
  3. En parejas, contrastan sus decisiones, antes de proceder a una corrección grupal con toda la clase.

##### **2. Adivina quién soy**

- **Objetivos:** describir personajes; narrar hechos; leer en busca de información; y escuchar.
- **Procedimiento:**
  1. Los alumnos piensan en un personaje histórico famoso, y, en casa, buscan información sobre éste.

2. En la sesión siguiente, hacen breves presentaciones sobre los personajes elegidos, y el profesor intenta adivinar de qué personaje se trata.
3. Una vez que el profesor adivina el personaje presentado por un alumno, éste ayudará al profesor en la tarea de descubrir el resto de personajes.
4. Se declarará ganador al alumno cuyo personaje el profesor no haya sido capaz de adivinar.

### 3. Expertos

- **Objetivos:** hacer y responder preguntas; y escuchar para discriminar.
- **Procedimiento:**
  1. Se pide a dos alumnos que salgan a la pizarra. Estos alumnos serán los expertos que van a responder a las preguntas.
  2. El profesor hace diez preguntas a estos expertos sobre un tema histórico concreto y el resto de la clase decide si sus respuestas son correctas o no.
  3. A continuación, dos nuevos expertos salen a la pizarra para intentar dar respuesta a las preguntas que los expertos anteriores hubieran podido responder incorrectamente.
  4. Para finalizar, y una vez se haya respondido correctamente a todas las preguntas, se pide a los alumnos que escriban la pregunta correspondiente de cada respuesta.

### 4. Yo sé tres cosas de... ¿Y tú?

- **Objetivos:** pedir y dar información; revisar y ampliar información sobre un tema concreto; y tomar notas.
- **Procedimiento:**
  1. Se divide la clase en grupos de tres o cuatro, y a cada grupo se le asigna un tema tratado en clase recientemente. Se pide a los

alumnos que, por separado, escriban en trozos de papel diferentes tres puntos relacionados con el tema.

2. A continuación, cada alumno se coloca un papelito en la frente con el tema asignado a su grupo e interactúan con compañeros de otros grupos, a los que deben leer su lista de puntos y pedirles que añadan uno.
3. Una vez que hayan hablado con 4 ó 5 compañeros, regresan a su grupo y comentan la información recabada.
4. Cada grupo redacta un breve resumen con toda la información obtenida, que posteriormente se expondrá en el aula.

#### 4.2.6 Otras actividades

##### 1. Actividad de búsqueda en internet

- **Objetivos:** formular y responder preguntas; leer para buscar información; y desarrollar la competencia hipertextual de los alumnos.
- **Procedimiento:**
  1. El profesor escribe en la pizarra un tema.
  2. Los alumnos, en parejas, escriben varias preguntas para las que les gustaría encontrar una respuesta.
  3. El profesor proporciona un listado de páginas web donde pueden encontrar respuesta a esas preguntas.
  4. Las parejas intercambian sus preguntas, van a internet y buscan las respuestas.
  5. Una vez han encontrado las respuestas, se reúnen con la pareja que escribió las preguntas y comentan las respuestas.
  6. Los alumnos leen para toda la clase las preguntas y las respuestas obtenidas, y el resto de la clase hace los comentarios que considere oportunos al respecto.

## 2. Lo que vemos y lo que oímos

- **Objetivos:** aprender a visualizar vídeos para obtener información; y escuchar.
- **Procedimiento:**
  1. El profesor escribe en la pizarra el tema del vídeo que se va a ver.
  2. Los alumnos, en parejas, hacen un listado de lo que esperan ver y oír.
  3. Se ve el vídeo por primera vez.
  4. En un segundo visionado, los alumnos escriben en la parte superior de una hoja lo que han visto y en la parte inferior lo que han oído.
  5. Se ve el vídeo una tercera vez y se divide la clase en grupos para que intercambien información y completen alguna laguna que les haya podido quedar.

## 3. Clasificación de categorías gramaticales (verbos, sustantivos, adjetivos).

### 4. Mezclar dos textos para que los alumnos los separen y ordenen adecuadamente.

### 5. Contar oralmente la vida de un personaje histórico como si de un personaje de cuento de hadas se tratase, empezando con el archiconocido “Érase una vez.”.

### 6. Los alumnos escuchan una pieza musical, por lo general de música clásica, e imaginan los acontecimientos que se están narrando, para contarlos posteriormente al resto de la clase por escrito u oralmente.

### 7. La caza del tesoro o trivia quiz con personajes y eventos destacados de la historia de España. Como actividad derivada, se les puede pedir a los alumnos que elaboren su propia caza del tesoro. (Dudeney, G., y Hockly, N. 2007)

### 8. Se divide la clase en grupos y se les entrega una foto o un cuadro de pintura de temática histórica con el fin de que descifren lo que ha ocurrido con anterioridad a la situación que se describe.

- 9. Dictado narrativo:** a fin de practicar las características del discurso narrativo, se hace un dictado sin principio ni final y se pide a los alumnos que, por escrito o a nivel oral, completen el texto.

Empezamos este cuarto capítulo haciendo una breve presentación de la tipología de actividades del MCER, donde descubrimos que, a las tradicionales actividades de comprensión y de expresión, se han añadido las de mediación e interacción, lo cual creemos que a nivel de aula viene a fomentar un aprendiente activo, participativo y cooperativo, tan necesario para la construcción del conocimiento y la cognición en contextos de enseñanza curricularmente integrados.

En una segunda parte, tras revisar varias obras de enseñanza de lenguas modernas, y tomando como referencia principalmente a Deller, S. y Price, C. (2007), proponemos una serie de actividades que, en nuestra opinión, se ajustan bastante bien a los requerimientos de la enseñanza integrada de historia y español en contextos plurilingües, y que, a su vez, cuentan con un gran potencial didáctico para la práctica de la narración y de la biografía. De entre éstas, quisiéramos destacar el dictado narrativo, la escritura colaborativa, las narraciones orales de la vida de personajes históricos y ficticios, “Adivina quién soy” (p.72), escribir el diario imaginario de un personaje histórico, las miniconferencias (p.68), “Encuentra a alguien que...” (p. 67), etc.

En definitiva, esperamos con esta propuesta, aun escasa y mejorable, hacer más fácil y productiva la enseñanza integrada de español e historia, así como la práctica de la narración y de la biografía en estos contextos educativos, y humildemente contribuir a cubrir alguna de las muchas carencias y lagunas todavía existentes en el campo del desarrollo de materiales de español para este tipo de enseñanza, pues, aunque el mercado editorial ha comenzado a despertar recientemente y a prestar mayor atención a estas situaciones, lo ha hecho casi exclusivamente, por razones económicas obvias y como consecuencia de la gran demanda existente en España en estos últimos años, para aquellos casos en los que la lengua vehicular es el inglés.

## CAPÍTULO 5: PROYECTOS EN INTERNET, WEBQUESTS Y EL SOFTWARE SOCIAL (WEB 2.0) EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL: BLOGS, WIKIS Y PODCASTS.

Cierto es que internet ha sido vista durante mucho tiempo, y aún lo sigue siendo, como una macrobiblioteca, como una fuente inmensa, y casi inagotable, de información. En palabras de Dudeney, G. y Hockly, N. (2007:27), *“the web is a source of content which can be used as a window in the wider world outside your class, and is-of course-a readily available collection of authentic material”*<sup>49</sup>. Ahora bien, con el tiempo, ese carácter de biblioteca, que aún mantiene, ha ido perdiendo importancia, para dar paso a un concepto de la red en la que nos encontramos con un usuario mucho más participativo y creativo, que interactúa con los otros, con los que puede trabajar en colaboración para la realización de una determinada tarea educativa, en este caso, o de cualquier otra índole.

Sin embargo, que nadie piense que internet va a acabar con el profesor y su papel en el aula, sino que más bien se está constituyendo en complemento de su labor, ampliando sus posibilidades de actuación mediante webquests, proyectos de trabajo, la elaboración de blogs, podcasts o wikis, y la comunicación y colaboración con miembros de la comunidad educativa de otros países. En definitiva, internet en particular, y las NNTT<sup>50</sup> en general, han transformado el mundo de la educación y, sin ningún lugar a dudas, lo van a seguir transformando en los próximos años. Dudeney, G., y Hockly, N., (2007) apuntan varias causas para esta transformación, actual y futura, de la realidad educativa:

1. Mayores posibilidades de acceso a internet a nivel global.
2. La tecnología se ha constituido en elemento integral de la vida de los aprendientes más jóvenes, que ven en su uso para el aprendizaje una manera de traer al aula el mundo real.
3. La tecnología, y muy en particular internet, proporciona oportunidades únicas de realizar tareas auténticas con materiales auténticos, así como de acceder a una ingente cantidad de materiales para la práctica de las lenguas.

<sup>49</sup> *“la red es una fuente de contenido que sirve de ventana al mundo exterior, y es, indudablemente, una gran colección de materiales auténticos”*. (Traducción propia)

<sup>50</sup> Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

4. Internet crea oportunidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo con aprendientes de puntos geográficos muy diversos.
5. Los libros de texto para la enseñanza de lenguas ofrecen cada día más y más material suplementario con soporte tecnológico.
6. Los aprendientes exigen, cada vez más, un mayor esfuerzo a los centros educativos para que la tecnología se convierta en elemento imprescindible del proceso de enseñanza/aprendizaje.
7. Con la tecnología se crean nuevas formas para la práctica de la lengua y para la evaluación de la actuación de los aprendientes.
8. Mayor facilidad de acceso a internet mediante la utilización de toda una gama muy variada de dispositivos tecnológicos, que lo ponen a nuestra disposición, no sólo en el aula o en la sala de ordenadores, sino también en casa, en cafés de internet, o incluso de camino a clase.
9. La utilización de la tecnología en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras permite un mayor contacto con la lengua meta y una práctica más equilibrada de las cuatro destrezas: hablar, escuchar, escribir y leer.

Empezamos este análisis con los proyectos de trabajo en internet y las webquests, que más bien hacen todavía uso de la red 1.0, para a continuación centrar nuestra atención en la web social, los blogs, los podcasts y los wikis<sup>51</sup>.

### 5.1 PROYECTOS DE TRABAJO EN INTERNET

En este caso, internet sólo se utiliza como fuente de información para la realización de un proyecto de trabajo, en cuya definición, de acuerdo con Dudeney, G. y Hockly, N. (2007:45), el profesor debe seguir los pasos siguientes:

1. **Elección del tema:** un personaje histórico destacado o un acontecimiento.
2. **Definición de los objetivos** y del tipo de información que se requiere de los aprendientes: biográfica, factual, opiniones, etc.
3. **Recursos** a utilizar, y en particular las páginas web a visitar.

---

<sup>51</sup> Todas las herramientas de trabajo que analizamos aquí permiten combinar en el aula el aprendizaje cooperativo, el enfoque por tareas y el uso de las nuevas tecnologías.

- 4. Tarea final:** resolución de un trivia quiz, realización de un debate, elaboración de una presentación en powerpoint o mediante un cartel, etc.

Muy similares a los proyectos son **las simulaciones basadas en internet**, como podría ser la organización de una visita al Museo del Prado o al Congreso de los Diputados.

## 5.2 WEBQUESTS

Herminia Provencio<sup>52</sup> las define como *“actividades guiadas de búsqueda de información en internet, que plantean la resolución de una tarea en modo cooperativo mediante un proceso”*. Para Dudeney, G., y Hockly, N. (2007:54), las *“webquests are mini-projects in which a large percentage of the input and material is supplied from the internet....What makes webquests different from projects or simulations is the fairly rigid structure they have evolved over the years,...”*<sup>53</sup>. Benie Dodge, Catedrático de Tecnología Educativa, las define como *“an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet”*<sup>54</sup>(en <http://webquest.sdsu.esu.webquest.org>).

Atendiendo a su duración, se distinguen fundamentalmente tres tipos:

- 1. Las webquests a corto plazo**, que tienen una duración aproximada de dos clases, durante las cuales los aprendientes visitan varias páginas web a fin de encontrar una información concreta.
- 2. Las webquests a largo plazo** (varias semanas, un trimestre, o incluso un semestre de duración), en las que los aprendientes tienen que transformar, de alguna manera, la información obtenida mediante la elaboración de un informe, una presentación, una entrevista o una encuesta.
- 3. Las miniquests** permiten su realización en una única sesión de clase.

<sup>52</sup> Material entregado en el curso “Integración de las TIC en el aula de español”, celebrado en julio de 2008 y organizado por el Instituto Cervantes.

<sup>53</sup> *“las webquests son miniproyectos de trabajo en los que una mayor parte del “input” y el material utilizado procede de internet... Lo que las hace diferentes de los proyectos o las simulaciones es la estructura tan rígida que han desarrollado con el tiempo”*. (Traducción propia)

<sup>54</sup> *“una actividad orientada a la investigación en la que, bien parte, sino toda, la información con la que trabajan los aprendientes procede de internet”*. (Traducción propia)

## Estructura y contenidos de una webquest

1. **Introducción:** se introduce el tema de la webquest, el contexto y el vocabulario necesario, y se explican los objetivos que se persiguen con la misma. El tema debe resultar atractivo para los aprendientes y tener cierto grado de novedad con el fin de dotar de autenticidad la necesidad de búsqueda de información.
2. **La tarea final** debe ser motivante, responder a los intereses de los aprendientes y atender a situaciones del mundo real. Se debe explicar con claridad al principio y puede consistir en la resolución de un problema o misterio, la adopción de una postura a defender, la elaboración de un resumen o de un relato periodístico, etc. Asimismo, los aprendientes deben conocer en todo momento los objetivos de la búsqueda en internet y las actividades que se realizarán en el proceso.
3. **El proceso** supone la realización de una serie de actividades y tareas de búsqueda, normalmente en internet, encaminadas a la realización de una tarea final. Para cada actividad será preciso indicar los sitios webs a utilizar, así como el uso que los aprendientes deben hacer de ellos.
4. **Evaluación:** se debe indicar qué, cómo y con qué criterios se va a evaluar el trabajo final.

Alternativamente, le podemos pedir a nuestros alumnos que elaboren su propia webquest y la publiquen, lo cual les resultaría muy motivante, pues, de esta manera, podría ser utilizada por sus compañeros u otros alumnos que accediesen a la misma a través de internet.

Por último, mencionar algunos **generadores de webquests y miniquests:**

<http://www.phpwebquest.org/>, <http://www.aula21.net>,  
[http://www.edutic.ua.es/edutic\\_wq.asp](http://www.edutic.ua.es/edutic_wq.asp)

### 5.3 LA WEB SOCIAL

Con el término “*social software*” (Dudeney, G., y Hockly, N. 2007), hacemos referencia al blog, el podcast y el wiki, así como a las redes sociales (Facebook, Twitter, Tuenti) y los mundos virtuales (Second Life), herramientas todas ellas que permiten al usuario conectarse, comunicarse y colaborar en línea. En su aplicación didáctica a la enseñanza/aprendizaje de lenguas modernas, estas herramientas, a pesar de las diferencias, son generadoras de altos niveles de motivación y responsabilidad en los aprendientes, que, dado su carácter público, van a mostrar una mayor preocupación por la corrección lingüística y la adecuación de los contenidos publicados.

### 5.4 BLOGS

“A *BLOG* is essentially a web page with regular diary or journal entries. The term is short for *weblog*”<sup>55</sup> (Dudeney, G., y Hockly, N. 2007:86). Normalmente una sola persona se encarga de su mantenimiento, que será el que publique sus pensamientos, experiencias y análisis, mientras que los lectores únicamente podrán introducir sus comentarios al respecto. En el blog podemos publicar sólo texto, pero también podemos incluir fotos y documentos de audio y de vídeo.

Como herramienta educativa, el profesor puede utilizar el blog de clase para dar noticias, hacer comentarios, proporcionar práctica de lectura adicional, deberes, enlaces de internet, resúmenes de lo ocurrido en clase para aquellos alumnos que no han podido asistir, y, en definitiva, para colocar cualquier consejo que facilite el aprendizaje a los aprendientes. Por su parte, los alumnos pueden hacer uso del blog de la clase o crear el suyo propio, en el que podrán introducir comentarios sobre temas de actualidad o sobre temas sugeridos por el profesor, realizar las actividades propuestas y plasmar sus reflexiones y experiencias de aprendizaje. El profesor y sus compañeros de clase, incluso otros alumnos, podrán introducir comentarios a las entradas del original, siempre que el blog haya sido configurado para ello.

---

<sup>55</sup> “Un blog es, en esencia, una página web con entradas regulares en formato periodístico o de diario. El término es una forma abreviada de “weblog”. (Traducción propia)

Una de las ventajas de la utilización de blogs en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras es que llevan al aula una herramienta del mundo real para la práctica de la expresión escrita, lo cual, de manera natural, nos permite aumentar la preocupación de los aprendientes por la corrección en los documentos que como entradas van a publicar.

A continuación, se dan algunas páginas web que permiten la creación de un blog y en las que se podríamos alojar el blog de la clase y los de los alumnos:

Blogger: [www.blogger.com](http://www.blogger.com)

Wordpress: <http://wordpress.org>

EzBlogWorld: [www.ezblogworld.com](http://www.ezblogworld.com)

Bahraich Blogs: [www.bahraichblogs.com](http://www.bahraichblogs.com)

Getablog: [www.getablog.net/portal3.php](http://www.getablog.net/portal3.php)

Audioblog: [www.audioblog.com](http://www.audioblog.com) ( blog de audio)

Freevlog: <http://freevlog.org> ( videoblog)

## 5.5 WIKIS

*“A WIKI is a collaborative web space, consisting of a number of pages that can be edited by any user. The term comes from the Hawaiian word for “quick””*<sup>56</sup> (Dudenev, G., y Hockly, N. 2007:86). Un wiki es una página web pública en la que los visitantes pueden añadir sus aportaciones e introducir los cambios que consideren oportunos. A diferencia del blog, el wiki es más dinámico y puede tener varios autores, pues todo visitante puede editar la información que éste contiene. Normalmente su funcionamiento no suele ser muy complicado: los alumnos pueden añadir nuevas páginas cuando lo deseen, así como editar entradas anteriores, de las que se guarda una copia, con lo cual se facilita la comprobación de los cambios introducidos, su autor y el momento de su realización.

---

<sup>56</sup> *“Un wiki es un espacio colaborativo en internet, formado por un número de páginas determinado que pueden ser editadas por cualquier usuario. El término procede de la palabra hawaiana para “quick””.* (Traducción propia)

El wiki dispone de varias pestañas, de las que destacan un listado de todas sus páginas, una para la edición de la página y otra para ver los cambios introducidos. Por lo general, la primera página se dedica a hacer una descripción del proyecto y de las diferentes etapas a seguir en su realización.

Nos encontramos ante una herramienta ideal para actividades de **escritura colaborativa**: por ejemplo, en una clase de un nivel más bien alto, podemos dedicar cada página del wiki a una etapa de la vida de un personaje histórico destacado (infancia, educación, principales obras, etc.) y dividir la clase en grupos, que elaborarán su página correspondiente, a la que posteriormente podrán acceder el resto de grupos para leerla, editarla y modificarla si así lo consideran oportuno. También podemos trabajar con **biografías con errores, que los aprendientes tendrán que corregir**. El wiki se puede mantener como un proyecto exclusivo de una clase en concreto, o bien se puede permitir el acceso a alumnos de otras clases, o incluso de otros países.

Páginas que se pueden utilizar para crear un wiki: [www.pbwiki.com](http://www.pbwiki.com) , [www.mediawiki.org](http://www.mediawiki.org) , <http://wikihost.org>

## 5.6 PODCASTS

*“A podcast is an audio and/or video file that is “broadcast” via the internet and can be downloaded to a computer or mobile device such as an MP3 player for listening and viewing. The word podcast comes from combining iPod and broadcast”*<sup>57</sup> (Dudeney, G., y Hockly, N. 2007:86). Lo normal es que los podcasts sean programas ya emitidos de cualquier temática y de una duración variable. Su gran ventaja, especialmente en lo que respecta al aprendizaje de lenguas modernas, es que se pueden escuchar o ver en cualquier momento. Los podcasts de vídeo se conocen como Vodcasts or Podclips.

Los podcasts pueden ser auténticos o creados específicamente para la enseñanza/aprendizaje de lenguas modernas, en la que principalmente tienen dos usos posibles: los

---

<sup>57</sup>“Un podcast es un documento de audio o vídeo que se emite a través de internet y que puede descargarse al ordenador o a un dispositivo portátil como un MP3 para verlo o escucharlo. El término resulta de la combinación de “iPod” y “broadcast””. (Traducción propia)

aprendientes escuchan el podcast para mejorar su comprensión auditiva como parte de su aprendizaje autónomo, o, como profesores, pedimos a nuestros alumnos que elaboren sus propios podcasts, lo cual les va a proporcionar práctica global de la lengua y les va a permitir hacer un uso auténtico de la misma<sup>58</sup>. También, en particular en contextos universitarios, se puede utilizar como instrumento para que los alumnos accedan a los contenidos de aquellas clases a las que no han podido asistir, o escuchen una clase varias veces; asimismo, pueden utilizarse para la formación del profesorado o en programas de educación a distancia. Una manera de empezar familiarizando a nuestros alumnos con esta nueva herramienta de trabajo es suscribiéndoles a un podcast.

Dudenev, G. y Hockly, N. (2007) sugieren los siguientes pasos para trabajar en el aula con podcasts:

1. **Crear una página web para el podcast**, lo cual puede hacerse utilizando paginas gratuitas como podOmatic([www.podomatic.com](http://www.podomatic.com)). Para grabar el podcast, será preciso contar con un ordenador, conexión a internet, un micrófono y auriculares.
2. Los alumnos realizan varios intentos antes de grabar el podcast definitivo y publicarlo.
3. Los alumnos, individualmente o en parejas, escuchan todos los podcasts, toman notas de la información que consideran relevante, para, posteriormente, contrastarla con otros compañeros y grupos.
4. Los alumnos comienzan a elaborar y publicar sus podcasts de forma regular.
5. Como actividad derivada, los alumnos graban comentarios en la página web sobre los podcasts de sus compañeros.

Para finalizar, enumeramos algunas páginas y programas que pueden utilizarse para crear podcasts y editar documentos de audio: [www.mundopodcast.net](http://www.mundopodcast.net) , [www.podomatic.com](http://www.podomatic.com) , [www.potionfactory.com](http://www.potionfactory.com) , Feedburner, Audacity, Soundbooth, Ubercoaster, Ipodder y DopplerRadio.

---

<sup>58</sup> En nuestra aplicación didáctica hemos optado por esta segunda opción, pues creemos que permite una práctica más global e integrada de la lengua y sus destrezas.

## 5.7 CONCLUSIÓN

En este capítulo, partiendo del trabajo de Dudeney, G., y Hockly, N. (2007), hemos hecho un breve análisis de algunas de las herramientas e instrumentos basados en el uso de internet y de las NNTT disponibles para el aula, de su potencial didáctico y de las posibilidades que ofrecen para la enseñanza de lenguas modernas, así como de las principales causas del cambio tan profundo que se está produciendo en el mundo de la educación.

Vimos en un primer momento cómo internet era utilizado a la manera de una macrobiblioteca en el trabajo generado a partir de los proyectos de internet y de las webquests, y posteriormente centramos nuestra atención en el wiki, el podcast y el blog, herramientas en las que el usuario-aprendiente deja de ser un mero colector de información, para convertirse en generador de la misma a través de la cooperación y colaboración con otros usuarios, en una palabra, para convertirse en un usuario creativo y participativo. Didácticamente, con esta transformación de internet y del estatus de sus usuarios, damos un salto cualitativo en el uso que de la misma hacemos en el aula de lenguas modernas, pues de esta manera, en contraste con el predominio de la comprensión en la web 1.0, y en particular de la lectura, vamos a poder utilizarla para una práctica integrada y auténtica de las 4 destrezas.

No hay duda, por tanto, de que internet y las herramientas que en torno a ésta se han generado han traído consigo una profunda transformación del mundo de la educación en todos sus ámbitos, proceso que, con el desarrollo de nuevas herramientas e instrumentos de trabajo, continuará y se acentuará en el futuro, lo cual, en nuestra opinión, exigirá, si queremos estar a la altura de las demandas y necesidades de aprendizaje de nuestros alumnos, un enorme esfuerzo de adaptación, tanto de los profesionales de la educación como de las propias instituciones educativas.

## CAPÍTULO 6: APLICACIÓN DIDÁCTICA

### 6.1 LA GUERRA DE LA INDEPENDENCIA Y FRANCISCO DE GOYA Y LUCIENTES. BREVES CONSIDERACIONES SOBRE EL CONTENIDO HISTÓRICO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA<sup>59</sup>

En 1807, Manuel Godoy, Primer Ministro de Carlos IV, firma con Napoleón *el Tratado de Fontainebleau*, por el cual se autoriza a los ejércitos franceses a cruzar España en su camino hacia Portugal, país aliado de Gran Bretaña, y se acuerda el futuro reparto del país vecino, así como la creación de un principado en el sur para el propio Godoy. Sin embargo, no eran éstas las verdaderas intenciones de Francia, y así, tras *el motín de Aranjuez de marzo de 1808* y la posterior abdicación del Rey en su hijo Fernando VII, Napoleón llama a padre e hijo a Bayona, donde firman *las Abdicaciones de Bayona*, renunciando a sus derechos al trono en favor de Napoleón Bonaparte, quien nombrará rey de España a su hermano José I. El nuevo monarca no va a despertar grandes simpatías entre la población, pues ve en él un gobernante ilegítimo, extranjero y que sólo con el uso de la fuerza logra mantenerse en el poder.

Este sentimiento de rechazo a la ocupación francesa y al gobierno impuesto se materializa en el levantamiento que se inicia *el 2 de mayo de 1808* en Madrid, donde el pueblo toma las armas para impedir el supuesto traslado del resto de la familia real española a Bayona, y que, aunque severamente reprimido por el general Murat, se extiende a todo el país, siendo la resistencia especialmente numantina en ciudades como Girona, Tarragona o Zaragoza. Estos acontecimientos obligan al propio Napoleón a desplazarse a España con un ejército de 250.000 para pacificar el país y definitivamente asentar a José I en Madrid.

En 1812, como consecuencia del desgaste que la campaña rusa está infringiendo en los ejércitos napoleónicos y del apoyo de Gran Bretaña a los rebeldes españoles, los acontecimientos comienzan a dar un giro radical y el ejército francés es derrotado en Arapiles (Salamanca), en lo que podríamos denominar el principio del fin. En 1813

---

<sup>59</sup> Esta información está tomada fundamentalmente del libro de Bachillerato de Aróstegui Sánchez, J. et al. (2009). *Hispania. Historia de España*. Barcelona: Vicens Vives. También hemos consultado varias páginas web.

José I abandona Madrid y se firma *el Tratado de Valençay*, por el cual Napoleón permite el regreso de Fernando VII a España.

El artista español Francisco de Goya y Lucientes, pintor de la corte en este período tan convulsivo de la historia del país, narra estos acontecimientos y magistralmente refleja las atrocidades de la guerra en sus más de sesenta y seis grabados y en dos de sus obras maestras: *La carga de los mamelucos* y *Los fusilamientos del 3 de mayo*. Con el regreso de Fernando VII, Goya cae en desgracia, retirándose en 1815 de la vida pública.



## 6.2 BREVE DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN DIDÁCTICA Y CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Cuando empezamos a concebir esta memoria y la orientación que queríamos darle para conseguir una integración real de la lengua y el contenido en nuestra unidad didáctica, estábamos convencidos de que la manera más adecuada de hacerlo era a partir de un enfoque por tareas, aunque, naturalmente, ya en aquel momento creíamos que iba a ser necesario poner un mayor énfasis en los contenidos temáticos con el fin de dar cuenta de la parte correspondiente a la materia curricular, concretamente, en el caso que nos ocupa, de la historia.

Sin embargo, a medida que fuimos leyendo la bibliografía relacionada con la metodología CLIL/AICLE y familiarizándonos con sus principios, nuestra opinión cambió de manera paulatina, y casi nos atreveríamos a decir que radical, al comprobar

que no estábamos ante otro enfoque metodológico más para la enseñanza de lenguas modernas, sino que nos encontrábamos ante una forma totalmente diferente de concebir y de utilizar la lengua por y para el aprendizaje, que ahora queda supeditada al contenido como elemento central y aglutinador del proceso de enseñanza/aprendizaje, y a partir del cual vamos a definir el resto de objetivos, inclusive los lingüísticos.

Con todo esto, bien podríamos pensar que esta nueva aproximación al aprendizaje de lenguas lleva implícito un desplazamiento de la lengua y su subsiguiente pérdida de peso en el proceso de enseñanza/aprendizaje, aunque la realidad, sin lugar a dudas, es otra, pues lo que el enfoque CLIL/AICLE realmente pretende es, desde el contenido, proporcionar a los aprendientes un mayor contacto con la L2, que ahora se convierte en la lengua vehicular del aula, además de mejorar su competencia comunicativa y favorecer la motivación con una metodología significativa y un aprendizaje auténtico, que toma cuerpo en los contenidos curriculares.

Ahora bien, como consideramos que las diferencias que hemos apuntado entre el enfoque por tareas y la metodología CLIL/AICLE no son, en absoluto, irreconciliables a la hora de definir situaciones de enseñanza/aprendizaje de lenguas modernas, vemos factible tender puentes entre ambos enfoques y combinarlos en nuestra unidad didáctica, en la que planteamos una macrotarea final, que, en parte, afecta a la definición de los objetivos lingüísticos de la unidad, pero en la que son los contenidos históricos los que realmente se constituyen en el factor aglutinador y de referencia a la hora de definir todos los demás componentes.

Hemos dividido la unidad didáctica en tres fases: la fase de la pre-tarea, la de la tarea y la de la post-tarea. En la fase de la pre-tarea proponemos 10 actividades encaminadas a familiarizar a los aprendientes con los contenidos históricos de la unidad didáctica, así como con la biografía de Francisco de Goya y los principales rasgos lingüísticos que definen el discurso narrativo, y en especial la narración biográfica; dedicamos la actividad 11 a la tarea final, y en la fase de la post-tarea proponemos una serie de actividades derivadas, con las que pretendemos proporcionar a nuestros alumnos una mayor práctica en aquellas destrezas que puedan haber recibido menor atención.

Como tarea final, proponemos en la actividad 11 la elaboración de un documento de audio sobre la vida de Francisco de Goya y Lucientes para publicar en la página web del podcast *Biografías de España*, <http://biografiasdeespana.podomatic.com>, que hemos concebido como punto de encuentro de profesores y alumnos de centros con programas integrados de español e historia, y en particular de los Institutos y Secciones Bilingües en los países de la Europa Central y Oriental, así como herramienta a utilizar por éstos para la elaboración y posterior publicación de documentos de audio con las biografías más destacadas de la historia de España, y que sus compañeros, o incluso alumnos de cualquier otro centro en cualquier parte del mundo, puedan descargar y escuchar.

### 6.3 LA UNIDAD DIDÁCTICA<sup>60</sup>

**6.3.1 Definición de la unidad: tema, recursos y herramientas, grupo meta, objetivos y contenidos.**

<b>TEMA</b>	La Guerra de la Independencia y Francisco de Goya
<b>GRUPO META</b>	Esta unidad didáctica está concebida principalmente, aunque no exclusivamente, para alumnos de los últimos cursos de Bachillerato en las Secciones Bilingües de español de los países de la Europa Central y Oriental. Y así, como referencia, hemos tomado los cursos 7º y 8º de las Secciones en Rusia, en las que los alumnos cuentan con un nivel de español C1 y C1+.
<b>RECURSOS Y HERRAMIENTAS</b>	Libros de Historia de España, internet, literatura española del S.XIX, vídeos de youtube, música, fotos, cuadros de pintura, etc.
<b>TAREA FINAL</b>	Elaboración de un documento de audio sobre la vida de Francisco de Goya y Lucientes, a publicar en la página web del podcast <i>Biografías de España</i> , <a href="http://biografiasdeespana.podomatic.com">http://biografiasdeespana.podomatic.com</a> , que esperamos se convierta en catalizador del trabajo realizado en el campo de la

<sup>60</sup> La unidad didáctica y el documento de audio del podcast se pueden descargar de las siguientes páginas web: <http://biografiasdeespana.podomatic.com> y <http://biografiasdeespana.blogspot.com>

	<p>asignatura de Historia de España en este tipo de centros educativos, así como en no pocos españoles de enseñanza secundaria.</p>
<p><b>OBJETIVOS GENERALES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fomentar el uso del español como lengua vehicular en la enseñanza de materias curriculares, en concreto de la historia, y capacitar a los alumnos para ese uso.</li> <li>➤ Desarrollar la competencia narrativa, literaria, digital e hipertextual de los aprendientes para que sean capaces de identificar y valorar información relevante sobre hechos y personajes históricos.</li> <li>➤ Potenciar el uso de las NNTT de la Comunicación y la Información en el proceso de enseñanza/aprendizaje.</li> <li>➤ Reforzar la conciencia pluricultural e intercultural de los alumnos, fomentar el conocimiento y el espíritu de tolerancia y respeto hacia el español y sus culturas, así como hacia su propia cultura.</li> <li>➤ Capacitar a los aprendientes para que adquieran una visión global y clara de la historia de España en su conjunto y pluralidad.</li> <li>➤ Capacitarles, asimismo, para un uso real y auténtico del español en el aula, tanto a nivel oral como escrito.</li> <li>➤ Potenciar el autoaprendizaje y el uso autónomo de las nuevas tecnologías en el estudio de la historia.</li> <li>➤ Fomentar el uso del diccionario, tanto en formato de papel como digital.</li> <li>➤ Y facilitar el desarrollo de estrategias para la comprensión, el análisis y la evaluación de contenidos históricos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fomentar un conocimiento general de la Guerra de la Independencia y del constitucionalismo español, prestando especial atención a la figura de Francisco de Goya y su obra pictórica.</li> <li>➤ Capacitar a los alumnos para que expresen, de manera</li> </ul>

<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p>	<p>razonada, y bien por escrito u oralmente, sus conocimientos básicos de este período de la historia de España.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Familiarizarles con una metodología en la que se trabajan conjuntamente contenidos de lengua y contenidos históricos, así como con los nuevos procedimientos y técnicas que esto conlleva.</li> <li>➤ Capacitarles para planificar, organizar y narrar una biografía de manera coherente y cohesionada, haciendo una presentación secuencial de los principales acontecimientos que definen la vida de una persona.</li> <li>➤ Capacitarles también para que hagan un uso adecuado de los tiempos verbales, los conectores temporales y de las locuciones adverbiales de tiempo y lugar en la narración, y en particular en la biografía.</li> <li>➤ Asimismo, capacitarles para el uso de las conjunciones y expresiones causales en contextos narrativos que así lo requieran, así como para que citen las palabras exactas de un personaje.</li> <li>➤ Y por último, familiarizarles con la lengua necesaria para trabajar cooperativa e interactivamente: expresar acuerdo y desacuerdo, hacer y responder preguntas, etc.</li> </ul>
<p><b>CONTENIDOS</b></p>	<p><b>Temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La Guerra de la Independencia española y el nacimiento del constitucionalismo español.</li> <li>➤ Vida y obra de Francisco de Goya.</li> </ul> <p><b>Lingüísticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los tiempos verbales de la narración.</li> <li>➤ Cohesión y coherencia en los textos narrativos, especialmente en los de carácter biográfico.</li> <li>➤ Conectores temporales y de secuencialización</li> <li>➤ Formular y responder preguntas.</li> <li>➤ Lengua para el aprendizaje cooperativo: marcadores</li> </ul>

	<p>lingüísticos para la negociación, el análisis y la reflexión en común, la expresión de acuerdo y desacuerdo, etc.</p> <p><b>Cognitivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Planificación, ejecución, control y reparación.</li><li>➤ Comprensión y memorización de información.</li><li>➤ Desarrollo de herramientas para el aprendizaje (esquemas mentales).</li></ul> <p><b>Culturales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Pintores españoles, con especial énfasis en Francisco de Goya.</li><li>➤ Compositores españoles.</li><li>➤ Cine español sobre la Guerra de la Independencia.</li></ul>
--	--

6.3.2 Desarrollo de la unidad didáctica: desarrollo de las actividades

TAREAS PREVIAS- FASE DE PRE-TAREA

ACTIVIDAD 1: ESCUCHA, RELÁJATE Y CUÉNTAME



**Objetivos:**

- Crear un ambiente relajado para el aprendizaje.
- Activar los conocimientos previos de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a su competencia narrativa.
- Introducir a los aprendientes a la música clásica española

**Contenidos:**

- Música clásica española.
- Recursos lingüísticos para la narración.

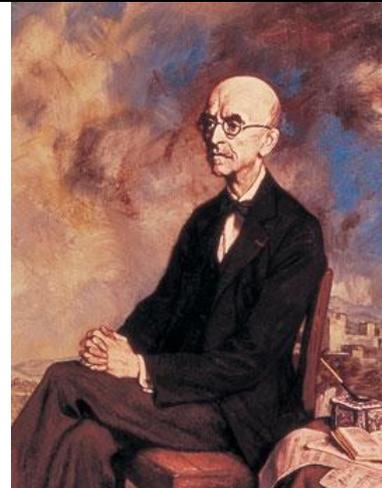
**Recursos:** internet en el aula o Cds de música clásica española.

**Enlaces de internet:**

<http://il.youtube.com/watch?v=auRUxPPqDcQ> (Manuel de Falla)

<http://il.youtube.com/watch?v=9xugBZkBpDk> ( Enrique Granados)

**Tiempo:** 20 minutos aproximadamente



**Sugerencias:** los alumnos eligen una pieza musical española y preparan una breve coreografía o representación teatral.

**Desarrollo de la actividad:**

1. El profesor divide la clase en dos grupos.
2. Los alumnos del grupo A escuchan un extracto de **Las Goyescas de Granados**, y los alumnos del grupo B **La danza ritual del fuego (El Amor Brujo) de Manuel Falla**.
3. Los alumnos imaginan los acontecimientos que se narran en estas dos piezas musicales, y posteriormente, en parejas, se los cuentan a sus compañeros.
4. Para finalizar la actividad, se pide a algunos alumnos que cuenten a toda la clase los acontecimientos que han imaginado, y se intenta alcanzar un consenso.

5. Por último, el profesor, como forma de activar la competencia narrativa de los alumnos y de hacerles conscientes de sus conocimientos previos, les pide que brevemente reflexionen sobre las formas lingüísticas que han utilizado en sus narraciones.

## ACTIVIDAD 2: ENCUENTRA A ALGUIEN QUE....

### Objetivos:

- Introducir a los alumnos a los principales acontecimientos de este período de la historia de España, así como a los personajes más conocidos e influyentes del mismo.
- Formular y responder preguntas.
- Aprender a utilizar cuestionarios.
- Practicar las habilidades y estrategias para llevar a cabo entrevistas.
- Aprender a buscar información.

### Contenidos:

- Acontecimientos relevantes de finales del S.XVIII y principios del XIX en España y en Europa.
- Formulación y respuesta de preguntas directas e indirectas.

**Recursos:** Hoja de trabajo del anexo 1, textos y páginas web de contenido histórico.

**Tiempo:** 15 minutos

**Sugerencias:** los alumnos elaboran su propia hoja de trabajo sobre personajes y acontecimientos relevantes de la historia de su país y de Europa.

### Desarrollo de la actividad:

1. Se entrega a cada alumno una copia del cuestionario.
2. Los alumnos entrevistan al mayor número posible de compañeros en busca de las respuestas correctas.
3. Se indica a los alumnos que deben escribir la respuesta y el nombre del alumno que le ha dado esa respuesta.
4. Después de un tiempo prudencial, se procede a la corrección.
5. Para una sesión posterior, se les pide que elijan una de las preguntas y elaboren una presentación sobre el tema de la misma.

### ACTIVIDAD 3: ¡QUÉ HORROR!

#### Objetivos:

- Introducir a los alumnos a los acontecimientos más significativos de la Guerra de la Independencia.
- Leer en búsqueda de información.
- Formular y responder preguntas.
- Expresar opinión y sentimientos provocados por una foto o un cuadro de pintura.
- Introducir a los aprendientes a la pintura de Francisco de Goya.

#### Contenidos:

- La Guerra de la Independencia.
- La pintura de Francisco de Goya.
- Exponentes para expresar opinión y reaccionar ante un cuadro o una foto: **A mí me parece que ... Es/resulta increíble... Yo creo que ...**
- Preguntas y respuestas.



#### Recursos:

Textos del anexo 1; los cuadros de Francisco de Goya: **La carga de los mamelucos y Los fusilamientos del 3 de mayo.**

#### Enlaces de internet:

<http://www.biografiasyvidas.com/monografia/goya/cuadros22.htm>

<http://www.artehistoria.jcyl.es/genios/cuadros/14.htm>

**Tiempo:** 40 minutos

**Sugerencias:** organizar una exposición con otros cuadros de temática bélica de la pintura española y de pintores del país de los alumnos, acompañados de una breve reseña.

#### Desarrollo de la actividad

1. El profesor divide la clase en dos grupos y entrega a los alumnos del grupo A una copia de **Los fusilamientos del 3 de mayo**; los alumnos del grupo B

reciben una copia de **La carga de los mamelucos**.

2. Durante 10 minutos, los alumnos, en parejas, analizan el cuadro y escriben preguntas para las que les gustaría obtener una respuesta.
3. El profesor reparte los textos del anexo 1, entregando el texto 1 a los alumnos del grupo A y el texto 2 a los alumnos del grupo B.
4. Se dan 10 minutos para la lectura de los textos, y posteriormente, en parejas, los alumnos intentan dar respuesta a las preguntas del compañero.
5. Por último, la clase decide cuál de los dos cuadros le gusta más y le parece más interesante.

## ACTIVIDAD 4: ESE HORROR OCURRIÓ PORQUE...

### Objetivos:

- Introducir a los alumnos a los acontecimientos más significativos de la Guerra de la Independencia.
- Escuchar en búsqueda de información y de los puntos principales.
- Hacer una presentación esquemática de los principales acontecimientos que tuvieron lugar en los inicios de la guerra.
- Reutilizar esa información para escribir un artículo periodístico sobre las causas principales del levantamiento del pueblo español, y que dé cuenta de los acontecimientos más destacados del período.
- Tomar notas.

### Contenidos:

- La Guerra de la Independencia.
- Marcadores lingüísticos temporales, de secuencia y de causa.

### Recursos:

Documentos de vídeo publicados en la página web de youtube:

Vídeo 1: <http://www.youtube.com/watch?v=8Uzjnzzjtg8>

Vídeo 2: <http://www.youtube.com/watch?v=NxKmOyKIVhs&NR=1>

Vídeo 3: <http://www.youtube.com/watch?v=AiHkA16VeN4&NR=1>

**Tiempo:** 60 minutos

**Sugerencias:** en una sesión posterior se pide a los alumnos que actúen como periodistas de aquella época y que utilicen la información recabada para redactar y grabar en vídeo un telediario sobre los acontecimientos que ocurrieron.

### Desarrollo de la actividad

1. Se divide la clase en dos grupos.
2. Los alumnos del grupo A ven el documento de vídeo 1 y los del grupo B los documentos 2 y 3, al tiempo que toman notas sobre los principales acontecimientos ocurridos y sus causas.
3. Los alumnos contrastan sus notas con el resto de miembros del grupo.
4. Se ve los documentos de vídeo una segunda vez.
5. Los alumnos, por parejas, hacen un resumen esquemático de los acontecimientos y sus causas principales.

6. Se hace una comprobación con toda la clase, antes de pedir a los alumnos que escriban el artículo como trabajo para casa. En una sesión posterior, se expondrán los artículos y se votará anónimamente para decidir cuál es el mejor.

## ACTIVIDAD 5: ¿Y QUÉ MÁS OCURRIÓ?

### Objetivos:

- Facilitar que los alumnos adquieran una visión general de la Guerra de la Independencia.
- Leer y aprender a discriminar con el fin de encontrar los puntos más relevantes de un texto, y desarrollar la competencia hipertextual.
- Tomar notas.

### Contenidos:

- La Guerra de la Independencia.
- Formular y responder preguntas.
- Analizar, comprender y evaluar información.

### Recursos:

Acceso a la biblioteca del centro y a internet (wikipedia, etc).

Libros de Historia de España y varias páginas web:

[http://es.wikipedia.org/wiki/Guerra\\_de\\_la\\_Independencia\\_Española](http://es.wikipedia.org/wiki/Guerra_de_la_Independencia_Española)

<http://www.1808-1814.org/>

<http://www.hiru.com/historia/la-guerra-de-la-independencia-espanola>

<http://servicios.elcorreo.com/especiales/guerra-de-la-independencia-1808/index2.htm>

**Tiempo:** 60 minutos

**Sugerencias:** Los alumnos eligen una película o algún texto literario breve sobre este período de la historia de España y de Europa, y hacen una presentación para el resto de compañeros.

### Desarrollo de la actividad

1. Se divide la clase en parejas y se entrega a los alumnos la hoja de trabajo del anexo 1.
2. Se les da 10 minutos para que lean la información y la comenten con el compañero a fin de decidir una estrategia de trabajo.
3. Se les indica que tienen una sesión para, haciendo uso de todos los materiales disponibles, tanto en el aula como en la biblioteca o en internet, descubrir a qué personajes y acontecimientos se hace referencia en la misma.
4. Antes de finalizar la sesión, se corrige el quiz y se pide a los alumnos que reflexionen sobre las estrategias utilizadas para descubrir las soluciones, y en especial para obtener la información en internet. En caso de que la búsqueda

haya sido infructuosa, la reflexión deberá focalizarse en las posibles causas del error.

5. Por último, se puede pedir a los alumnos que elaboren un cartel con los aspectos principales y más destacados de un acontecimiento, o de la vida de uno de los personajes, para ser expuesto en el aula.

## ACTIVIDAD 6: UN POCO DE VOCABULARIO, POR FAVOR.

### Objetivos:

- Familiarizar a los alumnos con el vocabulario militar y político.
- Fomentar el uso del diccionario, tanto en su formato tradicional como digital.

### Contenidos:

- Léxico militar y político: caballería, flanco, metralla, refriega, fusilamiento, levantamiento, pronunciamiento, guerrilla, liberal, absolutismo, junta, etc.

### Recursos:

Diccionarios bilingües y monolingües de español en formato tradicional o digital, como [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com) y [www.rae.es](http://www.rae.es)

**Tiempo:** 10-15 minutos

**Sugerencias:** los alumnos hacen un mapa mental, bien sobre la política o el ejército, que posteriormente puede ser expuesto en el aula.

### Desarrollo de la actividad

1. El profesor escribe en la pizarra las palabras con las que los alumnos van a trabajar.
2. Divide la clase en parejas, o en pequeños grupos de 3 ó 4, y les pide que intenten dar una definición adecuada a cada una de ellas.
3. Se entrega a los alumnos la hoja de definiciones del anexo 1 y se les pide que busquen la definición de cada uno de los términos de la pizarra, avisándoles de que hay una definición de más y que no deben utilizarla.
4. Una vez completada la ficha, se hace una corrección con toda la clase, y se pide a los alumnos que sugieran nuevos términos relacionados con estos campos semánticos.
5. Los alumnos eligen 4 palabras de la hoja de definiciones y escriben un breve texto de no más de 75 palabras.

## ACTIVIDAD 7: BENITO PÉREZ GALDÓS NOS LO CUENTA CON DETALLE

### Objetivos:

- Dar a los alumnos una visión más literaria de los acontecimientos del 2 de mayo de 1808.
- Desarrollar su competencia literaria y narrativa.
- Leer textos literarios e identificar las características que los definen, en especial las relativas al discurso narrativo.

### Contenidos:

- Los acontecimientos del 2 de mayo de 1808.
- Características lingüísticas y textuales de la narración.

### Recursos:

Texto de *Los Episodios Nacionales* (anexo 1).

**Tiempo:** 50 minutos

**Sugerencias:** Se distribuyen los diferentes capítulos de *Los Episodios Nacionales* correspondientes a este período de la historia de España, y se pide a los alumnos que hagan una presentación powerpoint, exclusivamente con imágenes, para posteriormente narrarlos, bien oralmente o por escrito.

### Desarrollo de la actividad

1. Los alumnos leen individualmente el extracto de **Los Episodios Nacionales** del anexo 1, en el que se narra el levantamiento del 2 de mayo de 1808 y, en parejas, comentan los momentos más destacados que se narran.
2. Lo leen una segunda vez y, en parejas, completan la ficha del anexo 1 sobre rasgos lingüísticos y textuales del texto.
3. Una vez completada la ficha, se hace una corrección con toda la clase.
4. Los alumnos eligen uno de los personajes del extracto y escriben su papel para una posible representación teatral de los acontecimientos narrados.

## ACTIVIDAD 8: VIDA DE UN HÉROE

### Objetivos:

- Proporcionar información sobre otros personajes que también tuvieron un papel destacado en la Guerra de la Independencia.
- Desarrollar la competencia narrativa de los aprendientes y las estrategias adecuadas para afrontar este tipo de texto, tanto a nivel de lectura como de escritura.
- Escribir textos narrativos biográficos a partir de un resumen esquemático de los principales acontecimientos de la vida de un personaje.

### Contenidos:

- La vida de **Juan Martínez Díez, el Empecinado**, y su papel en la Guerra de la Independencia.
- Características lingüísticas y textuales de la narración.

### Recursos:

Hoja de trabajo del anexo 1, textos y páginas web de contenido histórico:

[http://en.wikipedia.org/wiki/Juan\\_Martín\\_Díez](http://en.wikipedia.org/wiki/Juan_Martín_Díez)

<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/e/empecinado.htm>

<http://www.segundarepublica.com/index.php?opcion=2&id=14>

**Tiempo:** 90 minutos

**Sugerencias:** Los alumnos eligen un personaje destacado de la historia de su país y preparan un resumen esquemático de la misma, que, junto con una foto, será expuesto en el aula. A continuación, se les pide que elijan uno de los personajes y que, ayudándose del resumen, escriban su biografía.

### Desarrollo de la actividad

1. Se entrega a los alumnos la hoja de trabajo del anexo 1.
2. En parejas, dan un repaso a los principales acontecimientos de la vida del Empecinado y tratan de hacer, conjuntamente, una narración oral de la misma.
3. A continuación, se les pide que reflexionen sobre los recursos discursivos que han utilizado.
4. Los alumnos, por separado, escriben la biografía del Empecinado.
5. El profesor recoge todas las biografías y las reparte nuevamente para que los alumnos procedan a corregir el trabajo de sus compañeros.

6. Finalmente, se devuelven los trabajos a sus autores, que, antes de ser expuestos y de que se elija el que mejor da cuenta de la vida del personaje, deben decidir si aceptan los cambios introducidos.

## ACTIVIDAD 9: LA VIDA DE GOYA EN PELÍCULA

### Objetivos:

- Proporcionar información sobre los principales momentos de la vida de Francisco de Goya y Lucientes.
- Desarrollar la competencia verboicónica de los aprendientes y las estrategias necesarias para afrontar con éxito el visionado de una película de temática biográfica.
- Desarrollar estrategias para tomar notas mientras se escucha y se ve un documento de vídeo.



### Contenidos:

- La vida y obra de **Francisco de Goya y Lucientes**, prestando especial interés a sus vivencias y actitudes hacia la invasión francesa y la Guerra de la Independencia.
- Características discursivas y lingüísticas de la narración filmográfica.

### Recursos:

La película de Carlos Saura, *Goya en Burdeos*, 1999.

**Tiempo:** 150 minutos

**Sugerencias:** Los alumnos eligen un extracto breve de la película, y a partir del guión, lo representan para el resto de la clase, o deciden ver otras películas relacionadas con el tema como *Carmen* de Vicente Aranda, o *Los fantasmas de Goya* de Milos Forman.

### Desarrollo de la actividad

1. Se divide la clase en parejas y se pide a los alumnos que, de manera muy esquemática, apunten qué acontecimientos creen que va a contar la película.
2. Durante el visionado, un miembro de la pareja toma notas de lo que oye y el otro de lo que ve, aunque pueden ir intercambiando su cometido.
3. Una vez terminada la película, los alumnos, en grupos de 5, hacen un esquema de los momentos vitales y artísticos cumbre de la vida de Goya que se narran en la misma y los ordenan cronológicamente.
4. Para finalizar, se hace una puesta en común con toda la clase para corregir los errores que se hayan podido producir, y se les pide que guarden el esquema final,

pues les será de gran utilidad en la próxima actividad.

## ACTIVIDAD 10: UNA BIOGRAFÍA DE FRANCISCO DE GOYA Y LUCIENTES

### Objetivos:

- Leer y aprender a discriminar con el fin de encontrar los puntos más relevantes de un texto, y desarrollar la competencia hipertextual.
- Seleccionar la información pertinente y tomar notas.
- Reutilizar esa información para escribir textos narrativos biográficos.
- Escribir textos narrativos biográficos con los principales acontecimientos y logros en la vida de un personaje famoso.
- Leer textos en voz alta con una dicción cercana a la de un nativo, y desarrollar las estrategias necesarias para hacerlo así.

### Contenido:

- La vida y obra de **Francisco de Goya y Lucientes**.
- Características discursivas y lingüísticas de la narración biográfica.

### Recursos:

Esquema de la actividad 9 y textos y páginas web sobre la vida y obra de Francisco de Goya.

### Enlaces de internet:

[http://es.wikipedia.org/wiki/Francisco\\_de\\_Goya](http://es.wikipedia.org/wiki/Francisco_de_Goya)  
<http://www.biografiasyvidas.com/monografia/goya/>  
<http://artesspana.nosdomains.com/bio/pintores/goya.htm>  
<http://www.artehistoria.jcyl.es/genios/pintores/2085.htm>  
<http://goya.unizar.es/>

**Sugerencias:** Esta actividad bien podría hacerse en formato **wiki**.

**Tiempo:** 4 horas

### Desarrollo de la actividad

1. Ayudándose de libros de texto, de material disponible en la biblioteca del centro y de las páginas web sugeridas, los grupos de 5 alumnos de la actividad anterior recaban información adicional sobre la vida de Goya bajo los epígrafes siguientes:

- **Infancia y juventud**
- **Madurez y vida en la corte**
- **Vejez y exilio**

- **Obra**

- **Obra sobre la Guerra de la Independencia**

2. Comparten la información recabada con el resto de miembros del grupo y seleccionan los contenidos que van a incluir en la biografía del pintor.
3. Los grupos proceden a redactar la biografía.
4. Se hace una exposición en la clase con los trabajos escritos.
5. Finalmente, los grupos graban su biografía en un documento de audio.

### 6.3.3 Tarea final y evaluación: el podcast

## ACTIVIDAD 11 Y TAREA FINAL



#### Objetivos:

- Desarrollar las estrategias de comprensión auditiva de los aprendientes.
- Aprender a evaluar y discriminar la información recibida mientras se escucha.
- Comprender y evaluar documentos de audio de narración biográfica.

#### Contenido:

- La vida y obra de Francisco de Goya y Lucientes.

#### Recursos:

Los documentos de audio grabados por los alumnos en la actividad 10.

**Tiempo:** 40 minutos

**Desarrollo de la actividad:** La clase escucha todos los documentos de audio, para, de acuerdo con sus características orales y escritas, elegir el que mejor narra la biografía de Francisco de Goya, y que será publicado en la página web del podcast

*Biografías de España*, <http://biografiasdeespana.podomatic.com>

## *Evaluación*

El enfoque por tareas pone el énfasis de la evaluación fundamentalmente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, lo cual, en función de las necesidades detectadas y las capacidades de nuestros aprendientes, nos va a permitir introducir los cambios necesarios en el desarrollo de la tarea. Esta evaluación la realiza normalmente el profesor, ayudándose de diferentes herramientas, entre las que la observación juega un papel muy destacado; pero también se da gran relevancia a la autoevaluación, especialmente por el proceso de reflexión que sobre su propio aprendizaje ésta desencadena en los aprendientes.

La metodología CLIL/AICLE, por su parte, no descarta la evaluación sumativa en aquellos contextos educativos que así lo requieran, pero también opta, en lo fundamental, por una evaluación formativa del proceso de enseñanza/aprendizaje, que ayude a profesores y alumnos a identificar los puntos fuertes y débiles de su trabajo, e informe adecuadamente sus decisiones sobre los pasos a seguir. Ahora bien, dada la importancia del contenido y de los procesos de construcción del conocimiento, este nuevo enfoque da, a su vez, una importancia renovada, a la hora de evaluar, al resultado final del proceso.

En línea con lo expuesto, creemos que la evaluación debe intentar dar cuenta de todos los componentes que participan en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y así, en nuestra unidad didáctica, además de hacerla en función del resultado y del grado de consecución de la tarea final (actividad 11), hemos atendido también a la propia lengua, al contenido, la cognición y la cultura. Asimismo, creemos que esta labor no es privativa del profesor, sino que concierne a los aprendientes por igual, que, a través de mecanismos adecuados de autoevaluación y de evaluación de los compañeros, deben analizar críticamente el trabajo realizado, algo que hemos propuesto en varias actividades<sup>61</sup> en las que les animamos a reflexionar sobre el proceso seguido en su realización, o a que evalúen el trabajo final de sus compañeros e intenten definir los criterios de los que se han servido para esa evaluación.

---

<sup>61</sup> Actividades 3, 4, 5 y 8 de la fase de la pre-tarea.

## ACTIVIDADES DERIVADAS-FASE DE POST-TAREA

A continuación, como complemento de la tarea final realizada, y de manera muy concisa, sugerimos algunas actividades adicionales, aunque debemos dejar muy claro que la definición de éstas dependerá, en última instancia, de los resultados de la evaluación del profesor, de la autoevaluación y de la evaluación de los compañeros:

**1. Planificar una visita al Museo del Prado en Madrid**, haciendo uso de instrumentos como Skype o el correo electrónico para comunicarse directamente con la pinacoteca, o para contactar con centros educativos españoles que se encuentren embarcados en proyectos similares y que puedan proporcionar información al respecto. Un grupo de alumnos se ocupará de toda la logística del viaje y el resto de la clase actuará como guías, para lo cual tendrán que elegir un cuadro, de Goya preferiblemente o de cualquier otro pintor español, y recabar toda la información posible que les permita dar una miniconferencia al resto de sus compañeros el día de la visita.

**2. Preparar una visita a un museo del país de los alumnos** para un grupo de estudiantes españoles con los que van a realizar un intercambio en las próximas semanas.

**3. Elegir un cuadro de Goya y escribir un artículo** para ser publicado en una revista escolar especializada en Historia del Arte español.

## CONSIDERACIONES FINALES

Con esta memoria hemos pretendido fundamentalmente sentar las bases teóricas y metodológicas para la elaboración de nuestra unidad didáctica, así como reflexionar sobre las herramientas de las que disponemos en el momento actual para trabajar de manera integrada la enseñanza del español y de la historia, lo que, finalmente, nos ha llevado a la creación de la página web del podcast *Biografías de España*, en la que, sin ninguna duda, vemos una herramienta novedosa, motivante y de gran proyección en el futuro.

En nuestra búsqueda, partimos del enfoque comunicativo y, tras constatar sus deficiencias para la clase de lenguas modernas, analizamos con detalle el enfoque por tareas, del que tomamos varias ideas, entre las que destacan, de manera especial, su énfasis en la necesidad de hacer un uso significativo y auténtico de la lengua y el papel central que se asigna a la tarea en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Nuestro trabajo posterior sobre la metodología CLIL/AICLE vino a provocar, bien podríamos decirlo así, una especie de terremoto en nuestros planteamientos iniciales: la tarea final perdía su centralidad en todo el proceso en favor del contenido y del conocimiento declarativo.

Ahora bien, convencidos del papel tan relevante de la tarea en la enseñanza, no sólo de lengua, sino también de otras materias curriculares, optamos por un marco para la unidad didáctica, que sí definíamos a partir de los contenidos curriculares, pero en el que reservábamos a ésta un papel destacado a la hora de fijar los objetivos, especialmente los lingüísticos y, en menor medida, los de carácter cognitivo. En cierta manera, y emulando a Teun A. Van Dijk (1997), podríamos decir que la tarea se convierte en la superestructura de la unidad didáctica y el contenido temático en la macroestructura.

A continuación, nuestra búsqueda nos llevó a indagar en el campo de la narrativa en un intento de fijar con claridad los principales rasgos lingüísticos y textuales que definen el discurso narrativo, pues, antes de empezar esta memoria, estábamos convencidos, y ahora lo estamos aun más, del gran potencial que alberga este discurso

para la enseñanza integrada de lengua e historia. Elaboramos un cuadro en el que resumimos los rasgos más destacados de las principales manifestaciones narrativas, pero, en realidad, esto sólo puede ser visto como un punto de partida.

Una vez definido el discurso narrativo, nos planteamos la necesidad de elaborar una tipología de actividades válida para nuestra unidad didáctica y que nos permitiese trabajar, de manera integrada, la lengua y la historia, así como practicar la narración, y más concretamente la narración biográfica, lo que hemos hecho tomando como punto de partida el MCER y el trabajo de Deller, S. y Price, C.(2007); sin embargo, creemos que será necesario un gran esfuerzo futuro para dotar a esta tipología de mayor claridad.

Finalmente, hicimos un repaso de varias herramientas inspiradas en el uso de internet y de las nuevas tecnologías, dado su enorme potencial para la práctica de la narración en todas sus modalidades, así como para la enseñanza integrada en general, y en particular para aquellas situaciones en las que la historia es la materia curricular; y aunque optamos por la elaboración de un podcast, cualquiera de las otras herramientas hubiera sido tan válida como ésta para nuestra unidad didáctica.

En definitiva, y a pesar de las muchas dificultades y los obstáculos que hemos tenido que sortear, creemos que, en buena parte, hemos cumplido con los objetivos que nos habíamos fijado con la realización de esta memoria, estableciendo un marco teórico y metodológico básico para nuestra unidad didáctica, que, con algunos retoques, cambios, recortes y ampliaciones, bien podrá servir de modelo para futuras unidades didácticas dirigidas a la enseñanza integrada de español e historia. También hemos creado una página web en la que albergar nuestro podcast, que esperamos sea todo un éxito en un futuro no muy lejano, y que, con tiempo, podamos contar con una gran cantidad de documentos que hagan del aprendizaje del español y de la historia algo mucho más ameno.

Sin embargo, conscientes de que muchas son todavía las carencias, y de que mucho es lo que aún nos queda por hacer, consideramos que nuestro trabajo y esfuerzos futuros deben encaminarse a:

- a. Definir una gramática del discurso narrativo para la enseñanza de la historia, dando cuenta de los principales rasgos lingüísticos y textuales de cada uno de los subtipos y modalidades narrativas.
- b. Explorar el potencial de la narrativa para este tipo de enseñanza en sus modalidades pictórica, musical y verboicónica (cine, cómics, etc.).
- c. Desarrollar herramientas e instrumentos para trabajar la competencia literaria, narrativa e hipertextual de los aprendientes de español en contextos integrados de enseñanza.
- d. Definir estrategias de promoción del autoaprendizaje y del aprendizaje autónomo para estos contextos educativos.
- e. Elaborar una tipología de actividades centrada exclusivamente en la biografía y en su potencial didáctico para la enseñanza integrada de la historia.
- f. Concretar el papel de la tarea en la definición de los componentes de unidades didácticas integradas.
- g. Elaborar un fondo de materiales adecuados para este tipo de enseñanza, pues, como ya indicamos en el capítulo 4, existe una necesidad perentoria de materiales para este tipo de enseñanza en general, pero más concretamente para aquellas situaciones educativas en las que el español es la lengua vehicular.
- h. Explorar las posibilidades que para la enseñanza integrada de la historia ofrecen otras herramientas informáticas y en red, como por ejemplo el wiki o las webquests.
- i. Definir herramientas e instrumentos adecuados con los que trabajar la cognición en estos contextos de enseñanza/aprendizaje.
- j. Desarrollar herramientas de evaluación específicas, que promocionen la autoevaluación y la evaluación del compañero.
- k. Definir programas adecuados para la formación del profesorado en centros plurilingües de enseñanza.
- l. Analizar el potencial didáctico de otros discursos, como el expositivo, el argumentativo o el descriptivo, para la enseñanza integrada de la historia y de otras materias curriculares.

- m. Hacer una tipología de tareas y actividades de acuerdo con la materia curricular a enseñar.
- n. Elaborar un corpus de lengua, por y para el aprendizaje, a partir de la observación de clases integradas de historia.
- o. Y por último, evaluar el grado de validez y fiabilidad de nuestra propuesta didáctica, atendiendo a los resultados de su aplicación en algún centro bilingüe, o en función de los comentarios del blog y del podcast.

Antes de cerrar página definitivamente, queremos expresar nuestro deseo de que este trabajo no se quede en algo meramente pasajero, sino que esperamos que más bien sea un punto de partida en nuestra carrera profesional, pero también en la de muchos otros profesores de lengua, independientemente de cuál sea ésta, que, en búsqueda de nuevos caminos para su trabajo en el aula y con un propósito claro de hacer de ésta un lugar más atractivo, motivante y ameno, se acercan por primera vez a esta metodología.

**BIBLIOGRAFÍA**

ALONSO MORALES, M<sup>a</sup> C. (1996). “La pintura en la L2”. En *Actas VII Congreso ASELE* (Almagro).

ÁLVAREZ, MIRIAM (1998). *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Madrid: Arco/Libros, S.A.

ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, J. et al. (2009). *Hispania. Historia de España*. Barcelona: Vicens Vives.

BLUM-KULKA, S. (1993).”You gotta know how to tell a story: Telling, tales and tellers in American and Israeli narrative events at dinner”. En *Language in Society*, nº22:361-402.

BLUM-KULKA, S. y CVATHERINE E. SNOW (1993). “Developing autonomy for tellers, tales and telling in family narrative events”. En *Journal of Narrative and Life History*, nº2:187-217.

BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

BRUMFIT, C.J y K. JOHNSON (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

BYGATE, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

**CABLE nº 5 (1990). Dossier sobre el enfoque por tareas.**

CASSANY, D., LUNA. M. y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CASSANY, D. (2006). “Aprendizaje cooperativo para ELE”. En <http://www.encuentro-practico.com/pdf06/cassany.pdf>

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.

COLLIE, J. y SLATER, ST. (1993). *Speaking 4*. Cambridge: Cambridge University Press.

COYLE, D. (2006). “Content and language integrated learning motivating learners and teachers”. En *Scottish Languages Review*, nº13, <http://www.scilt.stir.ac.uk/SLR/Issue%2013/SLR13%20Coyle.pdf>.

**COYLE, D., HOOD, P. y MARSH, D. (2010). CLIL. Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.**

**DELLER, S. y PRICE, C. (2007).** *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.

DE POSADA, J.M (2001). “Dificultades del aprendizaje de la Química en un contexto bilingüe”. En *Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes* (Sao Paulo), 139-145.

**DUDENEY, G. y HOCKLY, N. (2007).** *How to Teach English with Technology*. Harlow: Pearson Longman.

EGUILUZ, A. y EGUILUZ, J. (1997). “De los procesos a las tareas: El concepto de tarea”. En *Frecuencia L*, nº 6:9-13.

**ESTAIRE, S. (1990).** “La programación de unidades didácticas a través de tareas”. En *redELE*, nº1, y en *Cable*, nº5:28-39.

ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1990). “El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo”. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº7-8:54-90.

ESTAIRE, S. (1999). “Tareas para hacer cosas en español: principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas”. Madrid: Colección Aula de Español/Fundación Antonio de Nebrija.

ESTAIRE, S. (2000). “Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas”. En *Didactired*, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>

**ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1994).** *Planning Classwork: a Task-Based Approach*. Oxford: Macmillan/Heineman.

EVANS, V. (2007). *Successful Writing*. Newbury: Express Publishing.

FERNÁNDEZ, S. (Coorda.) (2001). *Tareas y proyectos en clase. Español lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

FRIED-BOOTH, DIANA L. ( 2002). *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.

GARCÍA LANDA, J.A. (1998). *Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

GARCÍA SANTACECILIA, A. (2000), *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.A.

GARCÍA SANTACECILIA, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

**GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. (1996).** *El texto narrativo*. Madrid: Editorial Síntesis, SA.

**GÓMEZ-NAVARRO NAVARRETE, J.L (2005).** “En torno a la biografía histórica”. En *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, nº13:7-26.

HARMER, J. (2008). *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson.Longman.

HEDGE, T. (1993). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

**HUANN, T, JOHN, O. y YUEN, J. (2007).** “Weblogs in education”. En *IT Literature Review*, disponible en <http://www.edublog.net/files/papers/weblogs%20in%20education.pdf>.

HYMES, D.H. (1979). “On communicative competence”, en BRUMFIT, C.J y K. JOHNSON(1979), (5-26).

IBÁÑEZ, F. (2008). *Mortadelo y Filemón. El dos de mayo*. Barcelona: Ediciones B.

JEFFERSON, G. (1978). “Sequential aspects of storytelling in conversation”. En *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, ed. by J. Schenkein: 219-248. New York: Academic Press.

JUAN LÁZARO, O. (2003). “Enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas”. En *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, 207-209 (<http://www.ciefe.com/>)

KLIPPEL, F. (1994). *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press.

LAMOLDA GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> ÁNGELES (1995). “La enseñanza del español en Eslovaquia, el Instituto Bilingüe Hronská de Bratislava”. En MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. (1997). *Enseñanza de lenguas extranjeras*. Granada. 91-98.

LOMAS, C. y OSO, A. (compiladores) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ediciones Paidós.

**LLuch, G. (2003).** *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

**MECD (2002).** *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

MALJERS, A., MARSH, D., y WOLFF, D. (eds.) (2007). *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. The Hague: European Platform for Dutch Education, y Graz: European Centre for Modern Languages. Disponible en <http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/index.htm>

MARSH, D. *Profiling European CLIL Classroom*. Disponible en <http://www.cec.jyu.fi/kasvatusjaopetus/clil/clilprofiling>

MARSH, D. (2000). *Using Language to Learn and Learning to Use Languages. An introduction to CLIL for parents and young people*. Disponible en TIE-CLIL, [www.tieclil.org](http://www.tieclil.org)

MARTÍN PERIS, E. (2004). “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?” En *redELE*, nº 0.

MARTÍN PERIS, E. (1999). “Libros de texto y tareas”. En ZANÓN GÓMEZ, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen. 25-53.

McCARTHY, M. (1999). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

MÉNDEZ CEA, C. (1996). “Enfoque por tareas: modelo de ficha de autoevaluación para el alumno”. En *Actas VII Congreso ASELE* (Almagro). 539-543.

MORENO GARCÍA, C. (2004). *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Catarata y MEC.

NORRICK, N.R. (2000). *Conversational Narrative. Storytelling in Everyday Talk*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

NORRICK, N.R. (1997). “Twice-told tales: Collaborative narration of familiar stories”. En *Language and Society*, nº26: 199-220.

NORRICK, N.R. (1998). “Retelling stories in spontaneous conversations”. *Discourse Processes*, nº25:75-97.

NUNAN, D. (1989). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1997). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: Cambridge University Press.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.

OCHS, E., SMITH, R. y TAYLOR, C. (1989). "Detective stories at dinner-time: Problem solving through co-narration". En *Cultural Dynamics*, nº2:238-256.

OCHS, E. y C. TAYLOR, (1992). "Family narrative as political activity". En *Discourse and Society*, nº 3:301-340.

OCHS, E. et al. (1992). "Storytelling as a theory-building activity". En *Discourse Processes*, nº15:37-72.

OCHS, E. y CAPPS, L. (2001). *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

PIERRO DE LUCA, MARTA O. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

**PEDERSON, C. Michael (2005). "Podcasting in education". En B. HOFFMAN (Ed.), *Encyclopedia of Educational Technology*, <http://coe.sdsu.edu/eet/articles/podcasting/start.htm>**

RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1993). *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

SANTANA MARTÍNEZ, P. (editor) (1997). *Semántica de la ficción. Una aproximación al estudio de la narrativa*. Logroño: Universidad de la Rioja/Servicio de Publicaciones.

SCHRIFFIN, D. (1995). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.

**STANLEY, G. (2005). "An Introduction to podcasting for EFL/ESL teachers". En BLOG-EFL website: <http://blog-efl.blogspot.com/>**

VICKERS, H., TRAVIS, P. Y STANNARD, R. (2007). "Second life, podcasts, and wikis". En *English Teaching Professional*.

VAN DIJK, T. (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

VAN DIJK, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa Editorial.

VALLES CALATRAVA, J.R (2008). *Teoría de la narrativa: una perspectiva sistemática*. Madrid: Nuevos Hispanismos.

VILA I SANTASUSANA (coord.), BALLESTEREOS, C., CASTELLÁ, J.M., CROS, A., GRAU, M. y PALOU, J. (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona: Ed. Graó.

WIDDOWSON, H.G (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

WILLIS, J. (2000). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

YALDEN, J. (1988). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

**ZANÓN GÓMEZ, J. et al. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.**

ZANÓN, J. (1990). “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”. En *Cable*, nº 5.

ZANÓN, J. y HERNÁNDEZ, M.J (1990). “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”. En *Cable*, nº5:12-19.

ZANÓN, J. y GÓMEZ DEL ESTAL, M. (1994). “La enseñanza de la gramática mediante tareas”. En *Actas del Quinto Congreso Internacional de Asele* (Málaga).

ZAYAS, F. “El uso del blog en clase de lenguas.” Disponible en [www.mepsyd.es](http://www.mepsyd.es)

**ZHANG, F. y BARBER, B. (2008). *Computer-enhanced Language Acquisition and Learning*. Hersey (New York): Information Science Reference.**

## WEBLIOGRAFÍA

RedELE: [www.educacion.es/redele/index.shtml](http://www.educacion.es/redele/index.shtml)

CUP (CLIL): [www.cambridge.org](http://www.cambridge.org)

[http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=1652](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1652)

EURYDICE: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)

<http://www.isabelperez.com/clil.htm>

[www.teresaarriba.es](http://www.teresaarriba.es)

<http://www.euroclit.net/index.php?inhoud=inhoud/euroclit/main.inc>

<http://goya.unizar.es>

EUROCLIC en <http://www.euroclit.net/>

THE EUROCLIC BULLETIN: <http://www.euroclit.net/english/english.htm>

MATERIALES PARA UNA EDUCACIÓN BILINGÜE:

<http://www.ecsu.ctstateu.edu/depts/edu/textbooks/bilingual.html>

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ: [www.jyu.fi](http://www.jyu.fi)

[www.tieclil.org](http://www.tieclil.org)

CLIL PRACTICE: <http://www.icpj.eu/>

<http://www.cilconsortium.jyu.fi/>

# ANEXOS

## ANEXO 1 MATERIAL ADICIONAL PARA LAS ACTIVIDADES

### ACTIVIDAD 2

Encuentra a alguien que sepa/conozca...

1.-...en qué año comenzó la Revolución Francesa.

2.-...el lugar de nacimiento de Napoleón Bonaparte.

3.-...en qué año se promulgó la primera Constitución Española.

4.-...quién reinaba en España en el momento de producirse la Revolución Francesa.

5.-...a qué se dedicaba Francisco de Goya y Lucientes.

6.-... alguna película reciente sobre este período de la historia de España.

7.-...qué era un afrancesado.

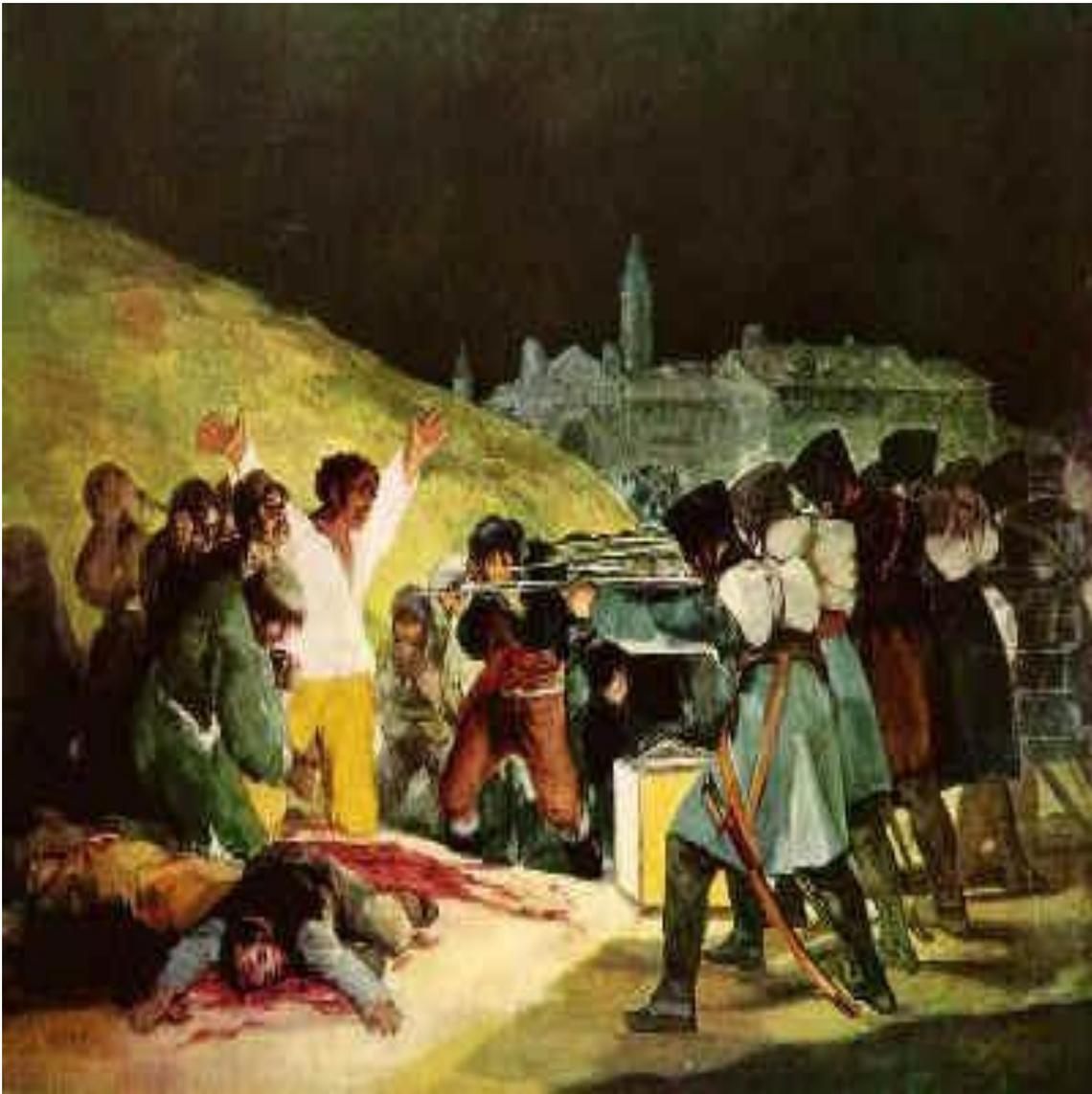
8.-...qué países apoyaron a España contra los franceses.

9.-...quién era Manuel Godoy.

10.-... quién escribió *Los Episodios Nacionales*.

**ACTIVIDAD 3**

**ESTUDIANTE A**



ESTUDIANTE B



## ESTUDIANTE A

**La carga de los mamelucos**

La Guerra de la Independencia supone para Goya, igual que para miles de españoles, un aterrador dilema; su filosofía ilustrada, favorable a la reforma de España y contraria al mal gobierno de Carlos IV y Godoy, le hacen alinearse, formando parte de los afrancesados, con el rey José I; pero su elevado patriotismo y su razón no entienden la masacre que se está produciendo en el país. Tiene, pues, el corazón dividido y estos seis años de conflicto armado van a provocar un importante cambio en su pintura, que se hace a partir de entonces más suelta, más violenta, más negra en definitiva. Contra lo que puede parecer lógico, tanto el Dos de Mayo como su compañero El Tres de Mayo, no se pintaron al iniciarse la contienda, sino al finalizar ésta en 1814. Goya se dirige al Consejo de Regencia, presidido por el cardenal D. Luis de Borbón, solicitando ayuda económica para pintar las hazañas del pueblo español, el gran protagonista de la contienda, en su lucha contra Napoleón; desde febrero hasta mayo de 1814 va a estar el artista ocupado en realizar ambos lienzos. Goya ha querido representar aquí un episodio de ira popular: el ataque del pueblo madrileño, mal armado, contra la más poderosa máquina militar del momento, el ejército francés. En el centro de la composición, un mameluco, soldado egipcio bajo órdenes francesas, cae muerto del caballo mientras un madrileño continúa apuñalándole y otro hiere mortalmente al caballo, recogiendo así la destrucción por sistema, lo ilógico de la guerra. Al fondo, las figuras de los madrileños, con los ojos desorbitados por la rabia, la ira y la indignación acuchillan con sus armas blancas a jinetes y caballos mientras los franceses rechazan el ataque e intentan huir. Es significativo el valor expresivo de sus rostros y de los caballos, cuyo deseo de abandonar el lugar se pone tan de manifiesto como el miedo de sus ojos. En suma, Goya recoge con sus pinceles cómo pudo ser el episodio que encendió la guerra con toda su violencia y su crueldad para manifestar su posición contraria a esos hechos y dar una lección contra la irracionalidad del ser humano, como correspondía a su espíritu ilustrado. La ejecución es totalmente violenta, con rápidas pinceladas y grandes manchas, como si la propia violencia de la acción hubiera invadido al pintor. El colorido es vibrante y permite libertades como la cabeza de un caballo pintada de verde por efecto de la sombra. Pero lo más destacable del cuadro es el movimiento y la expresividad de las figuras, que consiguen un conjunto impactante para el espectador. Otra guerra, en este caso la Civil española de 1936, provocó serios daños en el lienzo. Al ser transportado el cuadro y su compañero desde Valencia a Barcelona, por orden del gobierno de la República para evitar que las tropas del general Franco tomaran el tesoro pictórico que constituía el Museo del Prado, la

camioneta que los llevaba sufrió un accidente, rompiéndose la caja que los protegía y rasgando el lienzo en la parte izquierda. Tras la restauración de las obras, se dejaron en esa zona sendos espacios pintados en marrón, de nuevo para recordarnos la sinrazón de la guerra.

Director de la colección: Luis Sanguino Arias

<http://www.artehistoria.jcyl.es/genios/cuadros/14.htm>

## ESTUDIANTE B

**Los fusilamientos del 3 de mayo**

El lienzo *Los fusilamientos del 3 de mayo en la montaña del Príncipe Pío de Madrid* es uno de los más altos logros de la pintura española y, probablemente, uno de los hitos también de la pintura universal. Sin duda, además de sus excelencias artísticas, puede ser considerado uno de los cuadros de temática histórica más dramáticos de toda la historia del arte.

La intensa pasión que inspira la composición consiguió que este lienzo de Goya fuese más que un recordatorio de un hecho concreto, y mucho más también que una simple arenga o un manifiesto fruto del fervor patriótico del autor. El pintor, llevado por la intensidad dramática de los hechos que narra, supo expresar en toda su violencia, aunque con sobriedad y eficacia extremas, la crueldad inexorable del hombre para el hombre y a la vez su exasperado y rebelde deseo de libertad.

Pero el acierto de la obra no radica sólo en su significación, sino también en su extraordinario sentido de la anticipación. En ella, Goya supo destilar lo más personal de su técnica, que desemboca en un lenguaje plástico de fuerza desconocida hasta el momento y abre las puertas (aún a principios del siglo XIX) al expresionismo más actual.

Se sabe que Goya observó estos cruentos episodios desde su quinta y que tomó apuntes la misma noche en que acontecieron los hechos, de donde proviene el extraordinario realismo de su pintura y su profunda sinceridad. Así lo testimonió su criado Isidro, que dejó para la posteridad una curiosa narración de los hechos, a la vez emotiva y vibrante: “Desde esta misma ventana vio mi amo los fusilamientos con un catalejo en la mano derecha y un trabuco cargado con un puñado de balas en la izquierda. Si llegan a venir los franceses por aquí, mi amo y yo somos otros Daoíz y Velarde.”

Isidro contó también que al acercarse la media noche Goya le ordenó que cogiese el trabuco y le siguiese: “Fuimos a la montaña del Príncipe Pío, donde aún estaban insepultos los pobres fusilados. Era noche de luna, pero como el cielo estaba lleno de negros nubarrones tan pronto hacía claro como oscuro. Los pelos se me pusieron de

punta cuando vi que mi amo, con el trabuco en una mano y la cartera en la otra, me guiaba hacia los muertos (...). Luego, sentándonos en un ribazo, a cuyo pie estaban los muertos, mi amo abrió su cartera, la colocó sobre sus rodillas y esperó a que la luna atravesase un nubarrón que la ocultaba. Bajo el ribazo revoloteaba, gruñía y jadeaba algo (...), pero mi amo seguía tan tranquilo preparando su lápiz y su cartón. Al fin la luna alumbró como si fuera de día. En medio de charcos de sangre vimos una porción de cadáveres, unos boca abajo, otros boca arriba, éste en la postura del que estando arrodillado besa la tierra, aquel con la mano levantada.”

La solución pictórica plasmada en este lienzo traduce un auténtico dramatismo, que parece, sin duda, captado directamente de la realidad. Contemplando la pintura resulta pues creíble la narración de Isidro, el criado. Goya presencié, probablemente, los trágicos acontecimientos que recogen sus pinceles y tomó apuntes en el mismo escenario donde tuvieron lugar los fusilamientos.

En el lienzo, los soldados encargados de la ejecución aparecen como autómatas despersonalizados, sin rostros y en perfecta y disciplinada formación. Las víctimas, por su parte, constituyen un agitado y desgarrador grupo, cuyos rostros expresan el horror. Los cuerpos de los muertos se encuentran amontonados, en retorcido escorzo, sobre el suelo ensangrentado. Un enorme farol ilumina violentamente una figura arrodillada, vestida con camisa blanca y con los brazos alzados, que está a punto de ser fusilada y que es el principal punto de atención del cuadro. Detrás de esta figura otros personajes presencian el drama; unos se tapan los oídos para no oír los disparos, otros esconden el rostro entre las manos para no presenciar el horror.

La escena tiene por fondo una montaña desolada, tras la cual se erige la silueta tenebrosa de Madrid. El grupo de los soldados, convertidos en verdugos, cumple su cometido sin saña, con la fría precisión de una inexorable máquina de matar, pero la anodina y uniforme hilera que conforman encarna con una crudeza desgarradora todo lo oscuro y cruel de la condición humana.

<http://www.biografiasyvidas.com/monografia/goya/cuadros22.htm>

**ACTIVIDAD 5****HOJA DE TRABAJO**

1. Nació en 1767, reinó en Nápoles, se casó con una hermana de Napoleón e invadió España a las órdenes del ejército francés.
2. Nació en Badajoz, controló políticamente la mayor parte del reinado de Carlos IV, preparó en secreto el tratado de Fontaineblau (27 de octubre de 1807) y en 1814 fue desterrado a Pésaro (Italia).
3. Nació en San Lorenzo de El Escorial, fue aliado de Napoleón, privó a su padre del trono y fue conocido por el sobrenombre de *El Deseado*.
4. Fue militar y miembro de la aristocracia andaluza, aunque sus antepasados eran navarros. Murió el 2 de mayo de 1808 en Madrid.
5. Nació en Barcelona, pero se hizo célebre en Zaragoza por su defensa heroica de la ciudad.
6. Murió en 1828, a la edad de 82 años, lo que no le impedía para seguir aprendiendo.
7. Julio de 1812 y todavía se seguía luchando contra los franceses, pero aquí empezó el final de su invasión de España.
8. Aquí renunció el monarca español a sus derechos al trono de España a favor de Napoleón Bonaparte.

## ACTIVIDAD 6

<b>HOJA DE DEFINICIONES<sup>62</sup></b>	
	Munición menuda con que se cargaban las piezas de artillería, proyectiles y bombas, y actualmente otros explosivos.
	Batalla de poca importancia.
	Sistema de gobierno en el que una persona ejerce el poder sin ningún tipo de control parlamentario o judicial.
	Grupo, por lo común no muy numeroso, que al mando de un jefe particular y con poca o ninguna dependencia de un ejército, acosa y molesta al enemigo.
	Lado de una fuerza militar, o zona lateral e inmediata a ella.
	Partidario de la libertad individual y social en lo político y de la iniciativa privada en lo económico.
	Una de las armas constitutivas de los ejércitos que se hacía en cuerpos montados a caballo y posteriormente en vehículos acorazados.
	Movimiento social espontáneo, de carácter violento y normalmente opuesto al poder establecido.
	Tropa que sirve a pie.
	Conjunto de los individuos nombrados para dirigir los asuntos de una colectividad.
	Acción por la cual se ejecuta a alguien.
	Alzamiento militar contra el Gobierno, promovido por un jefe del Ejército u otro caudillo.

<sup>62</sup>La mayoría de estas definiciones proceden de [www.rae.es](http://www.rae.es), aunque en alguna de ellas se han introducido pequeños cambios.

## ACTIVIDAD 7

**El 19 de marzo y el 2 de mayo:27****de Benito Pérez Galdós**

Llegar los cuerpos de ejército a la Puerta del Sol y comenzar el ataque, fueron sucesos ocurridos en un mismo instante. Yo creo que los franceses, a pesar de su superioridad numérica y material, estaban más aturridos que los españoles; así es que en vez de comenzar poniendo en juego la caballería, hicieron uso de la metralla desde los primeros momentos.

La lucha, mejor dicho, la carnicería era espantosa en la Puerta del Sol. Cuando cesó el fuego y comenzaron a funcionar los caballos, la guardia polaca llamada *noble*, y los famosos mamelucos cayeron a sablazos sobre el pueblo, siendo los ocupadores de la calle Mayor los que alcanzamos la peor parte, porque por uno y otro flanco nos atacaban los feroces jinetes. El peligro no me impedía observar quién estaba en torno mío, y así puedo decir que sostenían mi valor vacilante además de la Primorosa, un señor grave y bien vestido que parecía aristócrata, y dos honradísimos tenderos de la misma calle, a quienes yo de antiguo conocía.

Teníamos a mano izquierda el callejón de la Duda; como sitio estratégico que nos sirviera de parapeto y de camino para la fuga, y desde allí el señor noble y yo, dirigíamos nuestros tiros a los primeros mamelucos que aparecieron en la calle. Debo advertir, que los tiradores formábamos una especie de retaguardia o reserva, porque los verdaderos y más aguerridos combatientes, eran los que luchaban a arma blanca entre la caballería. También de los balcones salían muchos tiros de pistola y gran número de armas arrojadas, como tiestos, ladrillos, pucheros, pesas de reló, etc.

-Ven acá, Judas Iscariote -exclamó la Primorosa, dirigiendo los puños hacia un mameluco que hacía estragos en el portal de la casa de Oñate-. ¡Y no hay quien te meta una libra de pólvora en el cuerpo! ¡Eh, so estantigua!, ¿pa qué le sirve ese chisme? Y tú, Piltrafilla, echa fuego por ese fusil, o te saco los ojos.

Las imprecaciones de nuestra generala nos obligaban a disparar tiro tras tiro.

Pero aquel fuego mal dirigido no nos valía gran cosa, porque los mamelucos habían conseguido despejar a golpes gran parte de la calle, y adelantaban de minuto en minuto.

-A ellos, muchachos -exclamó la maja, adelantándose al encuentro de una pareja de jinetes, cuyos caballos venían hacia nosotros.

Ustedes no pueden figurarse cómo eran aquellos combates parciales. Mientras desde las ventanas y desde la calle se les hacía fuego, los manolos les atacaban navaja en

mano, y las mujeres clavaban sus dedos en la cabeza del caballo, o saltaban, asiendo por los brazos al jinete. Este recibía auxilio, y al instante acudían dos, tres, diez, veinte, que eran atacados de la misma manera, y se formaba una confusión, una mescolanza horrible y sangrienta que no se puede pintar. Los caballos vencían al fin y avanzaban al galope, y cuando la multitud encontrándose libre se extendía hacia la Puerta del Sol, una lluvia de metralla le cerraba el paso.

Perdí de vista a la Primorosa en uno de aquellos espantosos choques; pero al poco rato la vi reaparecer lamentándose de haber perdido su cuchillo, y me arrancó el fusil de las manos con tanta fuerza, que no pude impedirlo. Quedé desarmado en el mismo momento en que una fuerte embestida de los franceses nos hizo recular a la acera de San Felipe el Real. El anciano noble fue herido junto a mí: quise sostenerle; pero desliziéndose de mis manos, cayó exclamando: «¡Muera Napoleón! ¡Viva España!».

Aquel instante fue terrible, porque nos acuchillaron sin piedad; pero quiso mi buena estrella, que siendo yo de los más cercanos a la pared, tuviera delante de mí una muralla de carne humana que me defendía del plomo y del hierro. En cambio era tan fuertemente comprimido contra la pared, que casi llegué a creer que moría aplastado. Aquella masa de gente se replegó por la calle Mayor, y como el violento retroceso nos obligara a invadir una casa de las que hoy deben tener la numeración desde el 21 al 25, entramos decididos a continuar la lucha desde los balcones. No achaquen Vds. a petulancia el que diga nosotros, pues yo, aunque al principio me vi comprendido entre los sublevados como al acaso y sin ninguna iniciativa de mi parte, después el ardor de la refriega, el odio contra los franceses que se comunicaba de corazón a corazón de un modo pasmoso, me indujeron a obrar enérgicamente en pro de los míos. Yo creo que en aquella ocasión memorable hubiérame puesto al nivel de algunos que me rodeaban, si el recuerdo de Inés y la consideración de que corría algún peligro no aflojaran mi valor a cada instante.

Invadiendo la casa, la ocupamos desde el piso bajo a las buhardillas: por todas las ventanas se hacía fuego arrojando al mismo tiempo cuanto la diligente valentía de sus moradores encontraba a mano. En el piso segundo un padre anciano, sosteniendo a sus dos hijas que medio desmayadas se abrazaban a sus rodillas, nos decía: «Haced fuego; coged lo que os convenga. Aquí tenéis pistolas; aquí tenéis mi escopeta de caza. Arrojad mis muebles por el balcón, y perezcamos todos y húndase mi casa si bajo sus escombros ha de quedar sepultada esa canalla. ¡Viva Fernando! ¡Viva España! ¡Muera Napoleón!».

.....

## **Rasgos lingüísticos del texto narrativo**

- **Tiempos verbales de la narración:**
  
- **Verba dicendi y de percepción:**
  
- **Conectores temporales:**
  
- **Conectores causales y de resultado:**
  
- **Cohesión y coherencia:**
  
- **Presentación del discurso de los personajes:**

**Formación y uso de los tiempos verbales (con ejemplos del texto):**

## ACTIVIDAD 8

**JUAN MARTÍN DÍEZ, EL EMPECINADO**

- **Nacimiento:** Castrillo de Duero (Valladolid), 1775
- **Fallecimiento:** Roa (Burgos), 1825
- **Profesión:** labrador y guerrillero
- **Mote:** el Empecinado, pues así se conocía a todos los de Castrillo.
- **Matrimonio:** 1796, con Catalina de la Fuente
- **Otros acontecimientos importantes de su vida:**
  - Campaña del Rosellón a los 18 años.
  - Invasión francesa y violación de una muchacha de su pueblo.  
↓  
Formación de una partida de guerrilleros con amigos y familiares.
  - 1811: dirección del regimiento de húsares de Guadalajara (unos 6.000 hombres).
  - 22 de mayo, 1813: defensa de Alcalá de Henares.
  - 1814: nombramiento de mariscal de campo.
  - 1814: regreso de Fernando VII y destierro en Valladolid.
  - 1820: pronunciamiento del militar Rafael de Riego contra Fernando VII; El Empecinado contra las tropas realistas.
  - 1823: final del régimen liberal y destierro en Portugal.
  - Regreso a España y detención en Olmos de Peñafiel.
  - Ejecución en la horca.

## ANEXO 2 TEXTO DEL PODCAST

Hijo de una labriega hidalga llamada Gracia Lucientes y de un maestro dorador de origen vasco, José, **Francisco de Goya y Lucientes** nació en el año 1746 en Fuendetodos, pueblecito situado a unos cuarenta kilómetros al sur de Zaragoza, al que se había trasladado su familia mientras se rehabilitaba la casa donde vivían. Al año siguiente volvieron a la capital, si bien la familia siempre se mantuvo en contacto con el pueblo natal del futuro pintor.

Francisco de Goya comenzó sus estudios primarios en los Escolapios, y en 1759 ingresó en la Academia de Dibujo de Zaragoza, donde estuvo cuatro años copiando estampas hasta que decidió establecerse por su cuenta. En 1771, sin contar con ningún tipo de ayuda financiera, excepción hecha de sus propios recursos, Goya marchó a Italia a fin de conocer de cerca a los maestros. Visitó Roma, Venecia y Bolonia, y estudió la obra de Rubens, El Veronés o Rafael, entre otros grandes pintores. También tuvo la oportunidad de participar en un concurso de pintura en Parma, en el que, si bien no obtuvo el máximo galardón, sí una mención especial del jurado con su *Aníbal vencedor contempla por primera vez Italia desde los Alpes*. Sobre este viaje existe un valioso documento, un álbum de apuntes denominado *Cuaderno italiano*.

Tras su regreso a España, Goya se casó con Josefa Bayeu, hermana de Francisco Bayeu, el 25 de julio de 1773, y a finales de 1774, muy probablemente gracias a la influencia de su cuñado, comenzó a trabajar como pintor de cartones en la Real Fábrica de Tapices de Madrid. En 1780 ingresó en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y conoció al mayor valedor de la España ilustrada de entonces, Gaspar Melchor de Jovellanos, con quien le uniría una estrecha amistad hasta la muerte de este último en 1811. El 2 de diciembre de 1784 nació Francisco Javier, el único de sus hijos que sobrevivió hasta la madurez.

El 18 de marzo de 1785 fue nombrado Subdirector de Pintura de la Academia de San Fernando, y el 25 de junio de 1786 obtuvo el título de pintor del rey con un interesante sueldo de 15.000 reales al mes, pasando en 1789, a sus cuarenta y tres años y tras la subida al trono del nuevo rey Carlos IV, a Pintor de Cámara del Rey, lo que le

capacitaba para ejecutar los retratos oficiales de la familia real y le proporcionaba unas rentas que le permitían darse el lujo de comprarse coche.

En el invierno de 1792 estuvo gravemente enfermo en Sevilla, y aunque tras meses de guardar cama se recuperó en parte, Goya quedó sordo de por vida, además de andar con dificultad y presentar algunos problemas de equilibrio y de visión. De manera reiterada se ha especulado sobre cuál fue la enfermedad que padeció, pues los médicos que le atendieron no coincidieron en su diagnóstico: para algunos, el mal se debía a una enfermedad venérea, para otros, a una trombosis, y para otros, al síndrome de Menière, enfermedad relacionada con problemas del equilibrio y del oído. Más recientemente, se ha creído que el artista podía haberse intoxicado con alguno de los componentes de las pinturas que usaba.

En 1795 obtuvo la plaza de Director de Pintura de la Academia de Bellas Artes, pero, a consecuencia de sus problemas de salud, tuvo que dimitir en 1797, siendo nombrado, no obstante, Académico de Honor. Un año más tarde también se vio obligado a renunciar a sus obligaciones en la Real Fábrica de Tapices.

1805 fue un año lleno de contrariedades para el pintor, que, por una parte, asistió al fallecimiento de varios de sus mejores amigos, así como al de la joven duquesa de Alba, con la que se le ligó, y aún se le liga, sentimentalmente, pero que también tuvo en la boda de su hijo Javier un motivo de gran alegría. Además, fue en ésta en la que conoció a Leocadia Zorrilla de Weiss, quien, tras el fallecimiento de su esposa, se convertiría en amante y compañera de Goya hasta su muerte.

En 1808, tras *el motín de Aranjuez* y la posterior abdicación de Carlos IV a favor de su hijo Fernando VII, Napoleón llama a padre e hijo a Bayona, donde firman *las Abdicaciones de Bayona*, renunciando a sus derechos al trono en favor de Napoleón Bonaparte, quien nombrará rey de España a su hermano José I. La situación política que se genera no era, en absoluto, del agrado del pueblo, que el 2 de mayo de 1808 en Madrid tomó las armas para impedir el supuesto traslado del resto de la familia real española a Bayona, dando comienzo así a la Guerra de la Independencia. El levantamiento popular madrileño, aunque severamente reprimido por las tropas

francesas, se extendió a todo el país, siendo la resistencia especialmente numantina en ciudades como Girona, Tarragona o Zaragoza.

Al día siguiente de la insurrección popular, el 3 de mayo de 1808, Goya se echó a las calles de Madrid, no para combatir, pues tenía más de sesenta años y no podía oír nada en su derredor, sino para contemplar los acontecimientos ocurridos. Con lo visto ese día, pintó en 1814 el *Dos de Mayo*, conocido también como *La carga de los mamelucos en la Puerta del Sol de Madrid*, en el que centra su atención en una muchedumbre sangrienta e informe para reflejar las atrocidades y la sinrazón de la guerra, sin hacer distinción de bandos ni dar relevancia al resultado final.



Producto de las observaciones de aquel día también es *Los fusilamientos del 3 de mayo en la montaña del Príncipe Pío de Madrid*, en el que Goya nos presenta a los soldados del pelotón de fusilamiento como una máquina despersonalizada, de espaldas,

sin rostros, en perfecta formación, y a las víctimas, en un agitado y desgarrador grupo, con rostros dislocados y ojos de espanto, y de entre todos ellos destaca una figura blanca y amarilla, iluminada por un enorme farol, arrodillada y con los brazos formando un amplio gesto de resignación. De estos años también data un conjunto de estampas, conocidas como *Desastres de la guerra*, en las que el artista refleja la barbarie y el horror de la contienda. De su vida personal de este período, nada se sabe, si exceptuamos la muerte de su esposa en 1812.

Tras la Restauración absolutista de Fernando VII, Goya se encontró, por varias razones, en una situación relativamente difícil: había servido a José I, se movía en los círculos ilustrados, y en marzo de 1815 era procesado por la Inquisición a cuenta de su obra *La maja desnuda*, considerada “obscena”, aunque finalmente el pintor fue absuelto de los cargos que se le imputaban.

---

En el invierno de 1819 Goya enfermó gravemente, pero fue salvado *in extremis* por su amigo el doctor Arrieta, a quien, en agradecimiento, regaló el cuadro titulado *Goya y su médico Arrieta*. En 1823, la invasión del ejército francés de los Cien Mil Hijos de San Luis y su toma de Madrid para restaurar la monarquía absoluta y derrocar al gobierno liberal, le obligaron a esconderse y posteriormente escapar a Burdeos, refugiándose en casa de su amigo Moratín. Su estancia francesa sólo se vio interrumpida en 1826, año en que se trasladó de nuevo a Madrid por un período de dos meses para cumplimentar los trámites de su jubilación.

El 26 de marzo de 1828 le visitaron en Burdeos su nieto Mariano y su hijo Javier. La emoción de esta visita quebrantó su ya delicadísimo estado de salud, lo que le postró en cama hasta el día de su muerte, el 16 de abril de 1828, tras haber cumplido ochenta y dos años. Goya fue enterrado en Francia en un primer momento, aunque en 1899 sus restos mortales fueron sepultados definitivamente en la ermita de San Antonio de la Florida, en Madrid, cien años después de que el artista hubiese pintado los frescos de dicha iglesia.

## ANEXO 3- SOLUCIONARIO

## ACTIVIDAD 2

1. 1789
2. Córcega
3. 1812
4. Carlos IV
5. Pintor
6. *Carmen*, de Vicente Aranda, y *Goya en Burdeos*, de Carlos Saura.
7. Aquellos españoles que en la Guerra de la Independencia tomaron partido por los franceses.
8. Inglaterra y Portugal
9. El Primer Ministro de Carlos IV
10. Benito Pérez Galdós

## ACTIVIDAD 5

1. Murat, mariscal del ejército francés durante los acontecimientos del 2 de mayo de 1808.
2. Manuel Godoy
3. Fernando VII
4. Luis Daoíz
5. Agustina de Aragón
6. Francisco de Goya y Lucientes
7. La batalla de Arapiles
8. Bayona

## ACTIVIDAD 6

HOJA DE DEFINICIONES	
<b>Metralla</b>	
<b>Refriega</b>	
<b>Absolutismo</b>	
<b>Guerrilla</b>	
<b>Flanco</b>	
<b>Liberal</b>	
<b>Caballería</b>	
<b>Levantamiento</b>	
<b>Infantería</b>	
<b>Junta</b>	
<b>Fusilamiento</b>	
<b>Pronunciamiento</b>	

---

## ANEXO 4

### CURRÍCULO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA PARA LAS SECCIONES BILINGÜES DE ESPAÑOL EN LA FEDERACIÓN RUSA

#### Tema 10: EL SIGLO XIX: LA CRISIS DEL ANTIGUO RÉGIMEN

##### Contenidos

##### **10.1 La sociedad del Antiguo Régimen**

10.1.1 Las clases privilegiadas: la nobleza y el clero

10.1.2 La burguesía y las clases medias

10.1.3 Los artesanos y campesinos

##### **10.2 El reinado de Carlos IV**

10.2.1 Godoy

10.2.1 El impacto de la Revolución francesa y sus consecuencias

##### **10.3 La Guerra de la Independencia**

##### **10.4 Las Cortes de Cádiz y la primera Constitución española de 1812**

##### **10.5 El Absolutismo (1814-1833)**

10.5.1 La Restauración absolutista (1814-1820)

10.5.1.1 El reinado de Fernando VII

##### **10.6 La independencia de las colonias americanas**

10.6.1 Factores del independentismo

10.6.2 El conflicto armado

10.6.3 Las consecuencias de la independencia

##### **10.7 El trienio liberal (1820-1823)**

10.7.1 El levantamiento de Riego

##### **10.8 La década ominosa (1823-1833)**

**NOTA:** Se puede descargar el documento completo correspondiente al currículo en <http://www.educacion.es/exterior/ru/es/home/index.shtml>

## ANEXO 5

### **CURRÍCULO DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS PARA LAS SECCIONES BILINGÜES DE ESPAÑOL EN LA FEDERACIÓN RUSA-NIVEL IV (Nivel C1/C2 del Marco de Referencia Europeo para las Lenguas, Diploma Superior de Español)**

#### **A. Objetivos**

Las actividades lingüísticas y las estrategias que constituyen los objetivos del presente nivel son las siguientes:

#### **1. Comprender sin dificultad prácticamente todo aquello que escuche o lea.**

##### 1.1. Comprensión auditiva:

Comprender sin dificultad cualquier tipo de enunciado en una comunicación directa o a través de cualquier medio de comunicación, incluso al ritmo rápido de un nativo, a condición de que se disponga del tiempo suficiente para acostumbrarse al acento.

##### 1.2. Comprensión lectora:

Comprender sin dificultad prácticamente todo tipo de textos, incluidos los que presentan una complejidad en la forma o en el contenido, tales como manuales, ensayos u obras literarias.

##### 1.3. Estrategias de comprensión:

Utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones, y prever lo que va a ocurrir.

#### **2. Comunicarse con tal grado de espontaneidad y de fluidez que una conversación con un hablante nativo no suponga ningún esfuerzo por parte de los interlocutores.**

##### 2.1. Interacción oral:

- Participar sin dificultad en cualquier conversación o debate y estar familiarizado con expresiones idiomáticas y coloquiales.
- Expresarse con fluidez y expresar con precisión matices sutiles del significado.

##### 2.2. Interacción escrita:

Expresarse con claridad y precisión en la correspondencia personal, utilizando la lengua con flexibilidad y eficacia e incluyendo cuando es pertinente referencias de carácter emocional y alusivo.

##### 2.3. Estrategias de interacción:

- En la conversación, utilizar estrategias adecuadas para tomar la palabra o ganar tiempo para seguir con el uso de la palabra mientras piensa.

- Relacionar eficazmente la contribución personal con la de otros hablantes.
- En caso de dificultades para transmitir el mensaje, ser capaz de reformularlo de forma que el interlocutor no las advierta.

### **3. Expresarse con espontaneidad, fluidez y precisión, diferenciando los matices de significado propios de temas complejos.**

#### 3.1. Expresión oral:

**Presentar con claridad y fluidez una narración**, una descripción o una exposición en un estilo adecuado al contexto, con una estructura lógica que ayude al oyente a percibir y retener las ideas más importantes.

#### 3.2. Expresión escrita:

- Escribir textos con claridad y soltura y en un estilo adecuado al propósito comunicativo.
- Escribir informes o artículos con una estructura lógica que ayude al lector a percibir y retener las ideas más importantes.
- Redactar resúmenes y breves reseñas sobre obras literarias y temas relacionados con contenidos del currículo escolar.
- Presentar de forma coherente y organizada datos y argumentos obtenidos de distintas fuentes escritas y orales.

#### 3.3. Estrategias de expresión:

Sortear las posibles dificultades con tanta discreción y eficacia que apenas sea advertido por el interlocutor.

### **4. Conocer y comprender los principales acontecimientos históricos, literarios y artísticos españoles, identificando sus rasgos más significativos y sus conexiones con los de otros países, con especial atención a Rusia.**

Valorar y respetar las costumbres y formas de vida de los antepasados.

## **B. Contenidos**

### **I. Contenidos de 7º año de las SSBB de Rusia equivalente a 10º curso de currículo ruso**

#### **1. Competencia lingüística**

##### 1.1. Competencia lingüística

##### 1.1.1. De carácter general

Repertorio amplio de elementos lingüísticos.

### 1.1.2. Gramatical

Buen dominio de todo tipo de estructuras, con la intención de alcanzar un nivel en cierto modo comparable al de un hablante nativo.

- Revisión y ampliación de los usos de las formas del indicativo:

Usos del presente:

- En la respuesta a “¿*Qué haces?*”, sustitución del presente por:
  - gerundio: *Estudiando esto para mañana.*
  - *aquí* + gerundio: *Aquí estudiando esto para mañana.*
  - *aquí con*: *Aquí con este tema de historia, que es muy...*
- El llamado presente histórico:
  - Uso académico: *Colón descubre América en 1492.*
  - Uso coloquial en un resumen rápido de algo que se acaba de contar o se está contando.
- Presente con valor de «consejo, orden, ruego»: *Vas al quiosco y me compras el periódico.* (= *Ve al quiosco y cómprame el periódico.*)

Usos del imperfecto:

- Para expresar duración: *Cuando salía esta mañana de casa me encontré con un amigo al que no veía desde hacía tres años. / Todos los días, mientras esperaba la llegada del tren, se me acercaba un viejecito y charlábamos un rato.*
- Para expresar acción comenzada, pero no terminada en el pasado: *La muchedumbre no respetó las consignas porque sabía que aquel tren era el último.*
- Imperfecto de cortesía: *Quería hablar un momento con usted.*

Usos del futuro simple:

- Uso como presente de probabilidad o aproximación: *Pesará (unos...) cuarenta gramos. / Estará en casa, no sé.*
- Uso como presente de sorpresa en frases exclamativas: *¡Será posible!*
- Uso como orden o mandato: *Comerás con el sudor de tu frente. / Irás tú, porque así lo ha decidido el jefe.*

Usos del condicional simple:

- Uso como pasado lejano de probabilidad: *Esto sucedería (más o menos) en octubre de 1972. / Serían (aproximadamente) las ocho cuando llegó.*
- Condicional de cortesía: *Me gustaría discutirlo un momento con usted.*

Uso del pretérito pluscuamperfecto: *A las doce ya había terminado todo.*

Usos del futuro perfecto:

- Con el significado de futuro anterior: *Antes de las doce habrá terminado todo.*
- Con el significado de pasado próximo de probabilidad: *Habrà venido Pedro esta mañana, no sé.*

• Revisión y ampliación de los usos de las formas del subjuntivo:

Usos del perfecto:

- Con el significado de pasado próximo: *Me encanta que hayas venido.*
- Con el significado de futuro anterior: *Me alegraré que, para entonces, ya lo hayas hecho.*

• Oraciones sustantivas

- Con expresiones del tipo *es evidente, es cierto, es indudable, es indiscutible, es verdad, es seguro,...*: *Está claro que lo ha hecho Pedro. / No está claro que lo haya hecho Julia. / ¿No está claro que lo han hecho entre los dos?*

- Con expresiones del tipo *es bueno, es malo, es mejor, es peor, es fácil, es difícil, es necesario, es raro, es curioso...*: *Es conveniente que estudies un poco cada día. / No es bueno salir todas las noches.*

- Construcciones con algunos verbos especiales:

- Decir: *Me dijo que se quedaba en casa. / Me dijo que fuera a verlo.*
- Sentir: *Sentí que alguien me tocaba en la espalda. / Siento que te hayas enfadado.*
- Insistir: *Insisto en que yo no he hecho nada. / Insisto en que vayas.*
- Parecer: *Parece que hay gente en casa, porque hay luz... / No parece que haya nadie en casa. / ¿Te parece que salgamos esta noche a dar un paseo? / Me parece imposible que haya hecho eso.*

• Oraciones finales

- Uso apropiado de las conjunciones *para (que), a (que), a fin de (que), con el fin de (que), con el (firme) propósito de (que), con la (sana) intención de (que), con la idea de (que), con el objeto de (que), con vistas a (que), a efectos de (que), por (que)...*

- Uso del subjuntivo y del infinitivo: *La invité para que no se enfadara. / Lo hice con la intención de ayudarte.*

- Uso del modo con verbos como *elegir, reelegir, seleccionar, nombrar, designar, proponer, llamar, escoger, llevar, traer...*: *El director la eligió para que representara el papel principal. / El director la eligió para representar el papel principal.*

- Oraciones causales

- Uso apropiado de las conjunciones y locuciones *porque, no porque, es que, no es que, como, que, puesto que, ya que, dado que, pues, por, por culpa de, a causa de, en vista de que, a la vista de que...*

- Uso de los modos: *Lógico, te han suspendido por no estudiar. / Me marchó, que me está esperando Laura. / Créeme, no es que no quiera, es que realmente no puedo.*

- Oraciones condicionales

- Uso apropiado de las locuciones y conjunciones *si, como, siempre que, cuando, con tal de que, sólo con que, salvo que, por si, y eso si,* etc. Otras formas, cultas y conversacionales, de expresar una condición: *con la condición de que, de + infinitivo, “consejo” (“orden”, etc.) + y, que ... que*

- Uso adecuado del modo con las distintas construcciones: *Si me hubieras avisado, habría ido a esperarte. / Si lo sé, no vengo. / De haberlo sabido, habría ido. / No estudies y verás lo que va a pasar.*

- Oraciones consecutivas

- Uso apropiado de las distintas conjunciones, locuciones y construcciones consecutivas: *tan (tal, tanto, un, de modo, si,...) ... que, así que, por lo tanto, luego, de ahí que, de modo que, y...*

- Uso de los modos: *Es tan alta que siempre tiene problemas para encontrar pantalones de su talla. / Si será alta que nunca encuentra pantalones de su talla. / Es muy alta, así que nunca encuentra pantalones de su talla. / Es muy alta, de ahí que tenga tantos problemas para encontrar pantalones de su talla.*

- Oraciones relativas

- Usos generales y particulares de las formas *que, cual, quien, cuyo, cuanto, como, cuando, donde.*

- Uso adecuado de los modos: *Dame ese vaso que está ahí, a la derecha, encima del fogón. / Dame el que tengas más a mano. / No tengo nada que pueda servirte. / Y a unos señores que vendrán mañana, a las doce, les entregas esta carpeta.*

- Oraciones interrogativas

- Uso de *que* con interrogativos: *¿Que qué quieres! / ¿Que tú no sabías nada? / Para que digan que qué muchacho tan guapo. / ¿Que cómo terminó la fiesta?*

- Oraciones concesivas

- Uso apropiado de las conjunciones, locuciones y construcciones concesivas *aunque, a*

*pesar de (que), aun cuando, pese a (que), por más (poco, alto,...) que, aun a riesgo de que, así, siquiera, porque, ya puedo (puedes, podía,...) que, (aun) a sabiendas de que, si bien, y eso que...*

- Uso adecuado del modo con las distintas construcciones:

*Tienes que venir aunque no te gusta / aunque no te guste / a pesar de no gustarte.*

*Por alto que sea, algún pantalón habrá de su talla.*

*Porque le riñas no vas a conseguir nada.*

### 1.1.3. Fonológica

Buen dominio de la pronunciación y entonación, comparable al de un hablante nativo, aunque en ciertas ocasiones pueda descubrirse su origen lingüístico.

### 1.1.4. Ortográfica

- Escritura prácticamente libre de errores ortográficos.
- Uso correcto de todos los signos de puntuación.
- Correcta estructuración del texto en párrafos.

## 2. Competencia Comunicativa

### 2.1. Discursiva

Control de la comunicación oral:

- Indicar que la intervención ha sido malinterpretada
- Ceder el uso de la palabra
- Tomar la palabra

Organización del discurso:

- Comprender y expresar relaciones entre partes del discurso mediante recursos de conexión léxica (sinonimia, antítesis, etc.) y de cohesión gramatical (referencia anafórica y catafórica, elipsis, etc.)
- Organizar información para presentar argumentaciones e informes utilizando recursos de carácter retórico: generalización, definición, clasificación.

### 2.2. Funcional

- **Información general**
  - Hablar de cambios y transformaciones.
- **Opiniones**
  - Valorar experiencias e impresiones propias o ajenas.
- **Conocimiento y grado de certeza**
  - Garantizar la veracidad de algo.
  - Formular hipótesis sobre el pasado.
- **Obligación, permiso y posibilidad**

- Comprometerse a realizar algo.
- *Sentimientos, deseos y preferencias*
  - Expresar fastidio y compartirlo.
  - Expresar desilusión.
  - Expresar alivio.
  - Expresar irritación, indignación.
- *Sugerencias, invitaciones e instrucciones*
  - Pedir favores.
  - Ofrecerse para realizar una acción.
  - Dispensar de hacer algo.
  - Pedir ayuda.
- *Usos sociales de la lengua*
  - Saludar a alguien a quien no se ha visto hace tiempo.

### 3. Competencia sociocultural

#### 3. 1. Temática:

##### 3.1.1. Relaciones personales:

Relaciones profesionales, de amistad y familiares.

##### 3.1.2. Vida diaria:

- Técnicas de estudio.
- Cotejo de la vida escolar en ambos países.
- Ayudas al estudio del Estado en ambos países.

##### 3.1.3. Condiciones de vida:

- Alimentación sana frente a comida basura.
- Costumbres alimenticias en ambos países.
- El ritmo de vida en las ciudades y sus desventajas.
- La defensa del medioambiente.

##### 3.1.4. Vida diaria:

- Medios de comunicación audiovisuales: radio, televisión, internet.
- La prensa española. Comparación con la prensa rusa.
- Derechos y deberes de los usuarios y consumidores.

#### 3.2. Cultural:

- Las más importantes corrientes artísticas españolas: monumentos y autores más relevantes de los estilos o épocas.
- Los paisajes modificados por el hombre.
- El consumismo en las sociedades desarrolladas. Cotejo de ambos países.

## II. Contenidos de 8º año de las SSBB de Rusia equivalente a 11º curso de currículo ruso

### 1. Competencia lingüística

#### 1.1. Competencia lingüística

##### 1.1.1. De carácter general

Repertorio amplio de elementos lingüísticos que permita formular pensamientos con precisión, enfatizar y diferenciar, y eliminar la ambigüedad.

##### 1.1.2. Léxica

- Repertorio léxico muy amplio que comprende también expresiones idiomáticas y coloquiales.
- Corrección y propiedad en el uso del vocabulario, y dominio de los significados connotativos.

##### 1.1.3. Gramatical

Buen dominio de todo tipo de estructuras, con la intención de alcanzar un nivel en cierto modo comparable al de un hablante nativo.

##### • Usos del condicional compuesto:

- Con el significado de acción futura: *Me prometió que, antes de que volviéramos de las vacaciones, ya me lo habría solucionado.*
- Con el significado de probabilidad en el pasado anterior: *Cuando llegaste anoche ya habrían cerrado la tienda, ¿no?*

##### • Usos del pluscuamperfecto:

- Con el significado de pasado anterior: *Me encantó que, cuando llegué, ya hubierais terminado el trabajo.*
- Con el significado de futuro anterior: *Sería bueno que antes del viernes lo hubierais terminado.*
  - Con el significado de pasado hipotético: *Que hubiera venido...*
- Equivalencias de las formas del subjuntivo con las de indicativo y correlación de tiempos.

#### 1.2. Competencia sociolingüística

Consciencia de las variedades sociales y geográficas, y dominio de los diferentes registros formales e informales adecuados a situaciones e interlocutores.

### 2. Competencia comunicativa

#### 2.1. Discursiva

- Control de la comunicación oral
  - Tomar la palabra.
  - Pedir a alguien que cambie de tema.
  - Pedir la opinión de alguien al hilo de la conversación.
  
- Organización del discurso
  - Reformulación de ideas en distintas formas lingüísticas para dar énfasis, diferenciar según la situación o el interlocutor y eliminar la ambigüedad.
  - Buen dominio de las estrategias de la conversación en una amplia gama de situaciones comunicativas y con todo tipo de interlocutores.
  - Narraciones y descripciones detalladas y coherentes tanto en su desarrollo como en el uso de mecanismos de enlace.

## 2. 2. Funcional

- ***Información general***
  - Asumir y quitar responsabilidad.
  
- ***Opiniones***
  - Matizar añadiendo o modificando información.
  
- ***Conocimiento y grado de certeza***
  - Garantizar la veracidad de algo.
  - Expresar probabilidad.
  
- ***Obligación, permiso y posibilidad***
  - Negociar el permiso o la autorización para hacer algo.
  
- ***Sentimientos, deseos y preferencias***
  - Mostrar comprensión.
  - Mostrar incompreensión.
  - Expresar repulsión, rechazo.
  - Expresar nostalgia.
  - Reprochar.
  - Expresar impaciencia.
  
- ***Sugerencias, invitaciones e instrucciones***
  - Expresar resignación.
  - Expresar arrepentimiento.
  - Recriminar.
  - Amenazar.

---

- *Usos sociales de la lengua*

- Expresar condolencia.

### 3. Competencia sociocultural

#### 3.1. Temática:

##### 3.1.1. Las relaciones personales:

- Relaciones profesionales y culturales.
- Relaciones con la Administración española en Rusia.
- Relaciones con organismos españoles que tienen contactos con Rusia.

##### 3.1.2. Condiciones de vida:

- Cambio y evolución social: progreso y desarrollo.
- Derechos humanos: solidaridad e interdependencia mundial.
- El Norte y el Sur: las nuevas migraciones y su problemática.
- La enseñanza y el mercado laboral en España y en Rusia.
- Servicios sociales: Seguridad social, asistencia sanitaria, paro, jubilación...

##### 3.1.3. Relaciones sociales:

- Las asociaciones de españoles en el país de residencia.
- Las conmemoraciones oficiales.
- La imagen de España: tópico y realidad.

#### 3.2. Cultural:

- El papel de los medios de comunicación de masas en la sociedad actual.
- La prensa amarilla y su influencia en la televisión.
- Los programas basura y su popularidad. Cotejo entre ambos países.
- La diversidad de las lenguas y culturas de España como elemento de riqueza.
- La diversidad cultural española a través de la historia.
- El cambio climático y sus posibles consecuencias para ambos países.

**NOTA:** Se puede descargar el documento completo correspondiente al currículo en <http://www.educacion.es/exterior/ru/es/home/index.shtml>