



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera (ELE)

**El desarrollo de la competencia
sociocultural a través de la literatura
juvenil en el aula de ELE: una propuesta
didáctica**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Claudia Álvarez González
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica de intervención
Director/a:	Oriol Miró Martí
Fecha:	3 de enero de 2023

Resumen

El presente trabajo parte de la reflexión sobre la importancia de la competencia sociocultural en la comunicación y, por ende, en el aprendizaje de idiomas. Esto ha implicado un cambio de perspectiva en el que esta competencia ya no se ve como un complemento de la enseñanza de lenguas, sino que se integra en el currículo junto a todos los demás elementos. En línea con esta perspectiva, este trabajo tiene como objetivo diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia sociocultural a través de la literatura juvenil en el aula de ELE para un nivel B1. Para ello, se ha partido de la literatura vigente para establecer una base teórica que dé fundamento a la propuesta. Esta pone de relevancia la importancia de la literatura en el aula de ELE como elemento motivador y como medio adecuado para transmitir los aspectos culturales que integran la competencia sociocultural. Para el diseño de la propuesta se ha seguido el enfoque por tareas y se ha utilizado la obra *Tú tan cáncerc y yo tan virgo* como pretexto para la construcción de la unidad y el diseño de las actividades.

Palabras clave:

Competencia sociocultural, español para extranjeros, fomento de la lectura, enfoque por tareas, nivel B1

Abstract

The starting point of this master's thesis is the reflection about the importance of sociocultural competence in communication, and, therefore, in language learning. This reflection caused a change in the consideration of this competence, which improved its position from being seen as a complement to language learning to being integrated in the syllabus of the foreign language. Following this new perspective, this thesis has the aim of designing a didactic proposal to develop sociocultural competence through youth literature in the Spanish as a foreign language classroom for a B1 level. In order to do that, recent literature on different topics has been reviewed to establish a theoretical basis for the proposal. The studies reviewed show the importance of literature in the classroom as a motivating element and an appropriate tool to teach the cultural aspects that conform sociocultural competence. For the design of the proposal the task-based learning approach has been followed and the novel *Tú tan cáncer y yo tan virgo* has been used as an starting point for the construction of the unit and the activities.

Keywords:

Sociocultural competence, Spanish as a foreign language, reading promotion, task-based learning, B1 level

Índice de contenidos

1. Introducción	10
1.1. Justificación	11
1.2. Objetivos del TFE	13
1.2.1. Objetivo general	13
1.2.2. Objetivos específicos	13
2. Marco teórico	14
2.1. La competencia sociocultural y conocimiento cultural	14
2.1.1. La competencia sociocultural y el conocimiento cultural según el MCER y el PCIC	14
2.1.2. La competencia sociocultural en el aula de ELE	17
2.2. Enfoque basado en tareas.....	18
2.3. Características y necesidades de los adolescentes en el aprendizaje de LE.....	21
2.4. Literatura en el aula de ELE.....	23
2.4.1. La literatura en la enseñanza de LE a lo largo de la historia.....	23
2.4.2. Ventajas del uso de textos literarios en el aula de ELE y propuestas didácticas	24
3. Propuesta didáctica de intervención	28
3.1. Presentación	28
3.2. Objetivos de la propuesta didáctica	29
3.3. Contexto	30
3.4. Actividades	31
3.4.1. Primera sesión	31
3.4.2. Segunda sesión.....	33
3.4.3. Tercera sesión	38
3.4.4. Cuarta sesión.....	41

3.4.5. Quinta sesión	45
3.5. Evaluación	47
3.6. Cronograma.....	48
4. Conclusiones.....	50
5. Limitaciones y prospectiva	52
6. Referencias bibliográficas	53
7. Anexos.....	56
7.1. Anexo I: primera sesión.....	56
7.1.1. Presentación de <i>Power Point</i> para la actividad <i>¿Cuál es tu signo?</i>	56
7.1.2. Tarjetas actividad <i>¿Cuál es tu signo?</i>	58
7.1.3. Capítulo I de <i>Tú tan cáncer y yo tan virgo</i>	59
7.1.4. Capítulo II de <i>Tú tan cáncer y yo tan virgo</i>	61
7.1.5. Ficha de trabajo <i>Conoce a Marta y a Pablo</i>	62
7.2. Anexo II: segunda sesión.....	63
7.2.1. PPT: presentación de la unidad didáctica y tareas.....	63
7.2.2. Documento de registro del equipo	65
7.2.3. Ficha de trabajo de comprensión escrita	66
7.2.4. Documento Tarea 1: Guía de análisis de aspectos socioculturales	69
7.2.5. Lista de control para evaluar la Tarea 1	70
7.3. Anexo III: tercera sesión.....	71
7.3.1. Ficha de trabajo de comprensión oral <i>¿Quién es quién?</i>	71
7.3.2. Ficha para trabajar el léxico y la gramática	73
7.3.3. Documento Tarea 2: <i>Descripción de la situación comunicativa: personajes, relación que hay entre ellos y contexto</i>	75
7.3.4. Lista de control para evaluar la Tarea 2	76

7.4.	Anexo IV: cuarta sesión.....	77
7.4.1.	Fichas de la actividad <i>Jugando con las palabras</i> y <i>Lección a lección</i>	77
7.4.2.	Copia del <i>Manual desordenado de comunicación para tímidos en 52 lecciones</i>	79
7.4.3.	Documento Tarea 3: <i>Creación de un guion para el vídeo</i>	80
7.4.4.	Lista de control para evaluar la Tarea 3	81
7.5.	Anexo V: quinta sesión.....	82
7.5.1.	Escala de valoración para coevaluación de los vídeos	82
7.5.2.	Rúbrica de evaluación de la tarea final	82
7.5.3.	Formulario final de autoevaluación	83

Índice de figuras

Figura 1. <i>Diapositiva 1: título</i>	56
Figura 2. <i>Diapositiva 2: preguntas de introducción</i>	56
Figura 3. <i>Diapositiva 3: preguntas para iniciar la conversación tras la actividad</i>	57
Figura 4. <i>Diapositiva 4: presentación el libro</i>	57
Figura 5. <i>Tarjetas con nombres de los signos del horóscopo y con fechas y símbolos</i>	58
Figura 6. <i>Capítulo I de Tú tan cáncer y yo tan virgo (p. 5)</i>	59
Figura 7. <i>Capítulo I de Tú tan cáncer y yo tan virgo (p. 6)</i>	60
Figura 8. <i>Capítulo I de Tú tan cáncer y yo tan virgo, p. 7</i>	60
Figura 9. <i>Capítulo II de Tú tan cáncer y yo tan virgo, p. 8</i>	61
Figura 10. <i>Ficha de trabajo para la actividad Conoce a Marta y a Pablo</i>	62
Figura 11. <i>Diapositiva 1: título</i>	63
Figura 12. <i>Diapositiva 2: preguntas de introducción</i>	63
Figura 13. <i>Diapositiva 3: presentación de la tarea final</i>	63
Figura 14. <i>Diapositiva 4: formación de equipos y presentación de roles</i>	64
Figura 15. <i>Diapositiva 5: elección de la situación comunicativa para la tarea final</i>	64
Figura 16. <i>Diapositiva 6: presentación de las tareas de comunicación</i>	64
Figura 17. <i>Diapositiva 7: cronograma</i>	65
Figura 18. <i>Documento de registro y control del equipo</i>	65
Figura 19. <i>Ejercicios de comprensión escrita</i>	66
Figura 20. <i>Fragmento 1 de la comprensión lectora</i>	67
Figura 21. <i>Fragmentos 2 y 3 de la comprensión oral</i>	67
Figura 22. <i>Fragmentos 4 y 5 de la comprensión lectora</i>	68
Figura 23. <i>Guía de análisis para los estudiantes</i>	69
Figura 24. <i>Lista de control para evaluar la Tarea 1</i>	70

Figura 25. <i>Ejercicio 1 de comprensión oral con tarjetas de personajes</i>	71
Figura 26. <i>Ejercicio 2 de comprensión oral</i>	72
Figura 27. <i>Ejercicios para trabajar el léxico</i>	73
Figura 28. <i>Ejercicio para trabajar el léxico</i>	74
Figura 29. <i>Ejercicio para trabajar la gramática</i>	74
Figura 30. <i>Documento Tarea 2, p. 1</i>	75
Figura 31. <i>Documento Tarea 2, p. 2</i>	76
Figura 32. <i>Lista de control para la evaluación de la Tarea 2</i>	76
Figura 33. <i>Ejercicios de la actividad Jugando con las palabras</i>	77
Figura 34. <i>Actividad Lección a lección</i>	78
Figura 35. <i>Muestra de la recopilación de lecciones de Tú tan cáncer y yo tan virgo</i>	79
Figura 36. <i>Guía de escritura y documento oficial de la Tarea 3</i>	80
Figura 37. <i>Lista de control para la autoevaluación de la Tarea 3</i>	81
Figura 38. <i>Escala de valoración para evaluar los vídeos de los compañeros</i>	82
Figura 39. <i>Rúbrica de evaluación de la tarea final creada con Rubistar</i>	82
Figura 40. <i>Formulario final anónimo de autoevaluación</i>	83

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Descripción de la primera sesión</i>	31
Tabla 2. <i>Descripción de la segunda sesión</i>	33
Tabla 3. <i>Descripción de la tercera sesión</i>	38
Tabla 4. <i>Descripción de la cuarta sesión</i>	41
Tabla 5. <i>Descripción de la quinta sesión</i>	45

1. Introducción

En este Trabajo de Fin de Máster se presenta una propuesta didáctica orientada al desarrollo de la competencia sociocultural a través de la literatura juvenil en el aula de español como lengua extranjera (de aquí en adelante, ELE). Está dirigida a jóvenes germanoparlantes que aprenden español como lengua extranjera y también tiene como objetivo el fomento de la lectura en estas edades.

Cada vez hay más jóvenes en países como Alemania o Austria que aprenden español como lengua extranjera en la escuela y en el instituto. Según indica el informe *El español: una lengua viva* (Instituto Cervantes, 2022), en Alemania hay casi 585.000 estudiantes que aprenden español como lengua extranjera en el conjunto de la enseñanza primaria, secundaria y formación profesional. Si se compara con la cifra de 2019, casi 491.000 estudiantes (Instituto Cervantes, 2019), se puede apreciar un gran aumento. En Austria, por otra parte, el número ha crecido desde más de 35.000 (Instituto Cervantes, 2019) hasta 38.500 estudiantes de ELE en las mismas etapas escolares (Instituto Cervantes, 2022). Sin embargo, muchas veces la enseñanza de nuestro idioma plantea temas, actividades y objetivos muy alejados de la realidad de los estudiantes, por lo que su interés por el español disminuye. Además, en muchas ocasiones, se dejan de lado los aspectos culturales relacionados con la lengua o se presentan solamente tópicos o estereotipos sin un mayor trabajo de profundización. Por este motivo, es común que la competencia comunicativa de los estudiantes se vea deteriorada debido a una falta de adecuación contextual.

Un fenómeno similar ocurre con el gusto por la lectura: cada vez menos jóvenes leen libros en su tiempo libre. Si bien es cierto que, de niños, la práctica de la lectura es generalizada, “a partir de los quince años se produce una caída de la proporción de lectores frecuentes en su tiempo libre” (Ministerio de Cultura y Deporte, 2022). Por eso, es importante fomentar la lectura para que los niños no dejen de leer cuando llegan a la adolescencia.

En este trabajo se ofrece una respuesta unificada para estos dos problemas detectados. Se considera que el trabajo de la competencia sociocultural debe hacerse de manera contextualizada. En ese sentido, los libros son una muestra de lengua en contexto o una muestra cultural de la lengua que se puede utilizar como material didáctico en el aula (Acquaroni, 2007). Para ello, se proponen obras de literatura juvenil que se acerquen a la

realidad de los estudiantes y a sus experiencias vividas como adolescentes, y se trabajan siguiendo el enfoque por tareas para desarrollar su competencia sociocultural.

1.1. Justificación

A lo largo de la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la competencia sociocultural ha quedado siempre relegada a un segundo plano. Antes, lo importante era conocer la gramática y trabajar el léxico para poder “hablar”. Los manuales se centraban en estos contenidos e introducían el componente cultural de manera anecdótica y plagada de estereotipos que se transmitían sin llevar a cabo un trabajo de reflexión crítica sobre los mismos. Sin embargo, poco a poco, se le ha ido dando a la competencia sociocultural la importancia que merece. Todo esto gracias al cambio en la concepción de los conocimientos y las habilidades que integran la competencia comunicativa del hablante.

La importancia de la competencia sociocultural reside en la necesidad del aprendiente de adecuarse a la situación comunicativa en la que está inmerso. Para eso, debe conocer una serie de normas o convenciones sociales propias de la cultura meta que, a veces, no son explícitas y se adquieren de manera inconsciente al formar parte de esa cultura. Por este motivo, es necesario que el proceso de aprendizaje de la segunda lengua (de aquí en adelante, L2) incluya una reflexión sobre estas normas y convenciones. Muchas veces, cuando un aprendiente ya tiene un nivel avanzado, es capaz de desenvolverse eficazmente en la L2; sin embargo, puede cometer errores de tipo sociocultural o pragmático, por no ajustarse a las convenciones previamente mencionadas. Estos errores serán juzgados más duramente por los hablantes nativos que participan en la conversación que los errores lingüísticos que pueda cometer. De este modo, resulta ineludible identificarlos y trabajar sobre ellos para poder evitarlos en futuros intercambios lingüísticos.

Para evitar este tipo de malentendidos y situaciones problemáticas, es necesario instruir al aprendiente sobre el aspecto sociocultural de la lengua. No obstante, la enseñanza de este tipo de contenidos resulta complicada en la práctica y es necesario un trabajo contextualizado de las situaciones en las que intervienen estos factores. Por eso, en este trabajo se plantea una propuesta para trabajar el aspecto sociocultural a través de la literatura en la que los alumnos puedan acceder a la lengua en contexto y acercarse a la cultura meta.

Como explica Acquaroni “la literatura puede proporcionar un buen material para favorecer ese reencuentro entre lengua y cultura (Acquaroni, 2007, p. 63). Los libros y, en general, el material literario, son una buena muestra de la cultura, las convenciones y los rasgos sociales de una comunidad lingüística. Por eso, utilizar la literatura en esta propuesta didáctica puede beneficiar no solo el desarrollo de la competencia sociocultural, sino que también puede contribuir al fomento de la lectura y al desarrollo de la competencia literaria.

Por otra parte, el uso de la literatura en el aula no solo contribuye a trabajar la competencia sociocultural, sino que trae consigo otras ventajas asociadas a las demás competencias comunicativas. Como expone Forgas (2007), los textos literarios permiten poner en práctica la gramática aprendida, aumentar el vocabulario, reconocer diferentes variantes lingüísticas y los valores estéticos de la lengua. Es decir, se pone en marcha un trabajo integral de los diferentes aspectos que conforman el aprendizaje de una lengua. Además, es necesario resaltar el gran valor que aporta la literatura al desarrollo de la imaginación y la creatividad, dos procesos cognitivos cuyo trabajo a estas edades resulta esencial.

Por último, se ha decidido adoptar el enfoque por tareas para llevar a cabo el diseño de esta propuesta, ya que esta metodología permite estructurar los contenidos orientados a un fin, la realización de la tarea. Por una parte, en las tareas previas se trabajan los contenidos lingüísticos y culturales, y permiten la realización de las tareas comunicativas. Las diferentes tareas permiten entrar en contacto con el texto literario elegido, analizar los aspectos culturales seleccionados y acercarse a la realidad cultural para entender las normas y convenciones socioculturales que intervienen en una determinada situación comunicativa. Además, estos contenidos se ponen en práctica posteriormente para verificar su comprensión por parte de los aprendientes.

1.2. Objetivos del TFE

1.2.1. Objetivo general

El objetivo de este Trabajo de Fin de Máster es diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia sociocultural a través de la literatura juvenil en el aula de ELE para un nivel B1. La unidad está enfocada para estudiantes germanoparlantes de entre 16 y 17 años que estudien español como lengua extranjera en el curso correspondiente al primero de Bachillerato español, en el instituto.

1.2.2. Objetivos específicos

A partir del objetivo general planteado en el apartado anterior, se han establecido una serie de objetivos específicos orientados a su consecución. Los objetivos específicos planteados son los siguientes:

- Revisar las diferentes aportaciones teóricas y prácticas, y metodologías empleadas para el desarrollo de la competencia sociocultural en el aula de ELE.
- Identificar las características y necesidades de adolescentes germanoparlantes en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera.
- Seleccionar textos literarios para jóvenes que les resulten motivadores y despierten su interés por el aprendizaje del español.

2. Marco teórico

Para diseñar una propuesta de intervención realmente efectiva es necesario, primero, revisar la literatura relacionada con los temas que se van a tratar en la misma. Por eso, en este apartado se incluye una revisión bibliográfica sobre estos temas dividida en cuatro apartados. En primer lugar, se presentará la competencia sociocultural y el conocimiento cultural según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (de aquí en adelante, MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (de aquí en adelante, PCIC). El segundo apartado se centrará en el enfoque basado en tareas. En el tercer apartado, se expondrán las características y necesidades de los adolescentes en el aprendizaje de lenguas extranjeras (de aquí en adelante, LE). Por último, se revisará el papel de la literatura en el aula de ELE.

2.1. La competencia sociocultural y conocimiento cultural

2.1.1. La competencia sociocultural y el conocimiento cultural según el MCER y el PCIC

El MCER y el PCIC son los documentos que establecen las directrices que han de seguir los programas de enseñanza de lenguas y del español como lengua extranjera, respectivamente. El segundo toma al primero como referencia para determinar cómo debería enseñarse el español como lengua extranjera. Estos documentos definen los diferentes niveles de adquisición de la lengua y determinan las características de un usuario “competente”. Se adopta este término, puesto que el aprendiente de LE debe adquirir una serie de competencias que le permitirán comunicarse en la lengua que está aprendiendo. Dado que este trabajo se centra en el componente cultural, será necesario identificar dónde se incluye este en las diferentes competencias en cada documento.

La competencia sociocultural ha sido definida por diferentes autores en la didáctica de las lenguas y asociada a diferentes competencias. Por ejemplo, Van Ek (1986) distingue competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social; Oliveras (2000) define la competencia sociolingüística como competencia intercultural y Ferreira et al. (2006) consideran la competencia sociocultural como competencia sociolingüística.

Si se toma como referencia la definición del Diccionario de términos clave de ELE, se puede entender la competencia sociocultural como:

la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos [...] pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales. (Instituto Cervantes, 2008, competencia sociocultural).

Por una parte, el MCER distingue dos tipos de competencias: generales y comunicativas. Las competencias generales incluyen el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y las habilidades (saber hacer), la competencia “existencial” (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender). En este caso, el conocimiento declarativo incluye a su vez el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. El componente cultural se integra en los dos últimos apartados. El MCER define el conocimiento sociocultural como “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma” (Consejo de Europa, 2001, p. 100) y establece como aspectos a conocer los siguientes: “la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual” (Consejo de Europa, 2001, p. 100-101). Según el MCER, este el conocimiento sociocultural “tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno [...] porque [...] es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos” (Consejo de Europa, 2001, p. 100).

Dentro de las competencias comunicativas de la lengua se distinguen tres: competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. Según el Diccionario de términos clave de ELE, la competencia sociolingüística:

hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan. (Instituto Cervantes, 2008, competencia sociolingüística).

Además, el MCER afirma que esta competencia “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2001, p. 116) y la relaciona con la competencia sociocultural. Según el Marco, ambas competencias comparten ciertos aspectos y, en este caso, la competencia sociolingüística aborda aspectos que no se incluyen en otros apartados: “los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento” (Consejo de Europa, 2001, p. 116).

Como se puede observar, el MCER relaciona la competencia sociolingüística con la competencia sociocultural, aunque esta última no se considera como una competencia en sí misma, sino que se integra dentro del conocimiento declarativo (saber). Sin embargo, el PCIC, que concreta el currículo del español como lengua extranjera, incluye el componente cultural en tres inventarios diferentes: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales. El primero se correspondería con el conocimiento declarativo del MCER, pues incluye conocimientos generales sobre los países hispanohablantes. El segundo se corresponde con la competencia sociocultural en sí, porque incluye el aspecto social y el conocimiento del modo de vida de estos países. El tercero relaciona los dos anteriores con la capacidad de intervenir en la comunicación como mediador intercultural, para lo cual necesita ser consciente de las diferencias culturales.

El apartado denominado *Saberes y comportamientos socioculturales* se organiza a su vez en tres subapartados: condiciones de vida y organización social, relaciones interpersonales e identidad colectiva y estilo de vida. Los contenidos de estos tres apartados se organizan en un inventario a partir de tres fases: aproximación, profundización y consolidación. Estas fases no se corresponden con diferentes niveles de dificultad, sino con el grado en que estos contenidos resulten necesarios para los alumnos en sus interacciones comunicativas. La primera fase (aproximación) incluye contenidos centrados en temas cercanos a las experiencias de los alumnos. La segunda y tercera fase (profundización y consolidación) se centran en las estructuras sociales, los fenómenos culturales y temas profesionales para ampliar las experiencias de los aprendientes.

En el diseño de la propuesta de intervención se tendrán en cuenta los apartados que integran los *Saberes y comportamientos socioculturales* del PCIC para la selección de

contenidos. Además, dichos contenidos se organizarán en función de las fases establecidas en este documento.

2.1.2. La competencia sociocultural en el aula de ELE

Tras determinar qué es la competencia sociocultural y dónde se ubica en la didáctica de las lenguas, se plantea otra cuestión: cómo trabajar esta competencia en el aula de ELE. En este apartado se presentarán dos propuestas diseñadas por diferentes autores para la incorporación de la competencia sociocultural en la clase de ELE.

Por una parte, Ferreira et al. (2006) llevaron a cabo un estudio sobre la utilidad del contraste entre portugués y español para profesores de ELE a la hora de enseñar la lengua y la cultura. En su artículo proponen que el profesor trabaje la competencia sociocultural con los alumnos exponiéndolos a diferentes productos culturales reales en la lengua meta. Por ejemplo, proponen el contacto con hablantes nativos, el acceso a revistas, periódicos, fotografías, canciones, películas, etc. (Ferreira et al., 2006). El hecho de presentar material real en español ayudará a aumentar su interés y comprensión de la cultura meta.

Además, estos autores optan por el contraste entre culturas; es decir, su propuesta se basa en la comparación entre las culturas luso e hispanohablante. El trabajo contrastivo supone una herramienta útil para el profesor y podrá hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ferreira et al., 2006).

El segundo estudio que plantea una propuesta para la enseñanza del componente sociocultural es el de Dolores Soler (2006). Esta autora define una metodología basada en siete puntos esenciales y, a continuación, ofrece un ejemplo de cómo aplicar su propuesta en la práctica. El primer punto que destaca Soler (2006) es que los profesores tomen distancia cultural; es decir, que el profesor relativice su propia cultura y no considere sus convenciones como universales, sino como propias de su cultura y diferentes a las de sus alumnos. En segundo lugar, Soler (2006) indica que el estudiante tiene que ser capaz de “descodificar un mínimo de claves culturales esenciales” (p. 220) para integrarse adecuadamente. Además, el alumno debe ser competente; es decir, debe trabajar todas sus competencias por igual y ponerlas en práctica. En cuanto al profesor, debe ser un “observador infatigable” (Soler, 2006, p. 221) para detectar comportamientos de los alumnos que sean propios de sus culturas de origen y que, así, pueda comprenderlos. Es

importante atender también a posibles tópicos o estereotipos que se manifiestan en el aula para así desmontarlos. Por último, esta autora defiende que “debe abordarse análisis de los comportamientos desde la práctica, y desde un enfoque intercultural” (Soler, 2006, p. 222), y que deben utilizarse las cuatro competencias para acercarse a la cultura: competencia gramatical, competencia discursiva, competencia sociolingüística y competencia estratégica (Soler, 2006).

Su ejemplo de propuesta se centra en dos textos que constituyen el punto de partida para el trabajo del aspecto sociocultural. El primero trata sobre las costumbres navideñas españolas y el segundo, sobre el papel de la mujer en la sociedad. Para ambos se propone la metodología de trabajo por tareas con diferentes actividades y reflexiones para ahondar en el aspecto sociocultural (Soler, 2006).

En resumen, ambas aportaciones han sido tenidas en cuenta para elaborar la propuesta de intervención, que también seguirá el enfoque basado en tareas. Además, se tendrán en cuenta los puntos esenciales de Soler (2006) para trabajar el aspecto cultural y los materiales propuestos por Ferreira et al. (2006) para la presentación del material que se utilizará en las sesiones.

2.2. Enfoque basado en tareas

Para el diseño de la propuesta de intervención se ha elegido como metodología el enfoque por tareas. Esta elección está motivada por la intención de seguir las recomendaciones del MCER en cuanto al diseño de unidades didácticas, así como por las ventajas que ofrece esta metodología y que se explicarán en este capítulo.

En primer lugar, se ofrece una definición de lo que es el enfoque por tareas. De acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE, se trata de “un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas [...] o en nociones y funciones” (Instituto Cervantes, 2008, enfoque por tareas). La finalidad de este enfoque es “fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción” (Instituto Cervantes, 2008, enfoque por tareas).

El MCER adopta el enfoque por tareas como metodología recomendada para el aprendizaje de idiomas, puesto que considera que en nuestra vida diaria realizamos tareas

constantemente en las que utilizamos nuestros conocimientos y ponemos en práctica nuestras habilidades. Por este motivo, ya que utilizamos la lengua en las actividades y tareas diarias para comunicarnos, su aprendizaje no debería ir desligado del uso que vamos a hacer de ella. El MCER concibe la tarea como “la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico” (Consejo de Europa, 2001, p. 155). En esta definición vemos tres conceptos clave que habrá que tener en cuenta en el diseño de las tareas de aprendizaje: activación de competencias, acciones intencionadas y un objetivo concreto.

En cuanto a la activación de competencias y el llevar a cabo acciones intencionadas, el propio MCER afirma que se trata de pilares fundamentales de la tarea, pues, cuando nos comunicamos, realizamos “actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de varias de ellas” (Consejo de Europa, 2001, p. 155). La tarea integrará esas actividades, por separado o combinadas, para fomentar el desarrollo de las competencias del aprendiente de ELE.

La necesidad de que la tarea presente un objetivo concreto y definido es una de las características que la diferencian del ejercicio de lengua tradicional. Castro (2020), siguiendo a East (2017) afirma que la diferencia entre ambos es que el ejercicio “se basa en utilizar un lenguaje predeterminado para conseguir un objetivo comunicativo, mientras que una tarea se centra en conseguir un resultado no lingüístico usando cualquier tipo de recurso lingüístico apropiado para esa tarea”¹ (Castro, 2020, p. 181).

Otro autor de referencia en el ámbito del enfoque por tareas es Zanón (1990), que a partir de diferentes definiciones de “tarea” (Long, 1985; Richards, Platt y Weber, 1986; (Breen, 1987; Nunan, 1989) establece las características que la definen: la tarea es

1. representativa de procesos de comunicación de la vida real;
2. identificable como unidad de actividad en el aula;
3. dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; y
4. diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

¹ Traducción propia.

Un quinto punto, el énfasis sobre la manipulación de información (el significado) vs. la actividad centrada en los contenidos lingüísticos (la forma), determina la clasificación en tareas de comunicación/meta o tareas pedagógicas/posibilitadoras. (Zanón, 1990, sin página).

Dentro del enfoque por tareas es importante destacar la distinción entre estos dos tipos de tareas que menciona Zanón (1990): la tarea meta o final, y las tareas pedagógicas o posibilitadoras. De acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE, la tarea final es la “la actividad de uso en que consiste la globalidad de la tarea” (Instituto Cervantes, 2008, enfoque por tareas); es decir, la que concreta el objetivo que se pretende conseguir con ella, y las tareas posibilitadoras son “los pasos previos [...] necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final” (Instituto Cervantes, 2008, enfoque por tareas).

Para la creación de la propuesta didáctica se tendrá en cuenta el marco propuesto por Estaire (2004). Esta autora establece seis pasos que permitirán al profesor elaborar una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas para la clase de ELE. Los pasos son los siguientes:

1. Elección del tema o área de interés para la unidad
2. Planificación de la *tarea final* o serie de *tareas finales* a realizar en la(s) etapa(s) final(es) de la unidad.
3. Especificación de objetivos de comunicación.
4. Especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesarios/deseables para la consecución de tareas finales.
5. Planificación del proceso: secuenciación de pasos a seguir a través de *tareas posibilitadoras* y *tareas de comunicación* organizados por lecciones.
6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje: todas las tareas que componen la unidad ofrecen la oportunidad de evaluar el proceso de aprendizaje.

(Estaire, 2004, p. 4)

Después de presentar el enfoque por tareas y de definir los términos clave para poder entender de qué se trata y cómo funciona, se aplicará esta información en la propuesta

didáctica de intervención. La bibliografía revisada supone un marco de garantía para asegurar la calidad de la propuesta y su éxito entre el alumnado.

2.3. Características y necesidades de los adolescentes en el aprendizaje de LE

Para desarrollar una propuesta didáctica, uno de los puntos esenciales es conocer las necesidades y características de los estudiantes para poder adaptarla a estos. En este caso, se trata de estudiantes adolescentes germanoparlantes que aprenden español como LE en un contexto de no inmersión. Por este motivo, será necesario conocer las características generales de los aprendientes en estas edades para identificar sus posibles habilidades, necesidades y qué les motiva a aprender español.

Uno de los autores principales en el estudio de las características de los aprendientes de LE es Harmer (2007). Él hace un resumen sobre las principales características de los estudiantes adolescentes y resalta el hecho de que normalmente se les considera estudiantes problemáticos. Sin embargo, es necesario conocer su realidad y ponerse en su lugar para ver que esto no será así; como afirman Arnold y Foncubierta (2019), la empatía será un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los adolescentes.

Algunas características que Harmer (2007) destaca sobre los adolescentes es que están desarrollando su capacidad de pensamiento abstracto, son responsables, entienden que la educación es importante, muestran gran dedicación a lo que hacen o les gusta hacer y, si se les plantean los objetivos adecuados, se sentirán motivados a hacer lo que se les pide. Gracias a estas características, la adolescencia es un momento ideal para trabajar el pensamiento crítico y el aula de ELE es un ambiente propicio para esto. Un estudio de Bobkina y Stefanova (2016) sobre el desarrollo del pensamiento crítico a través de la literatura destaca que esta habilidad no solo permite a los estudiantes interpretar y comprender diferentes puntos de vistas en el aula de LE, sino que también les da la oportunidad de reflexionar sobre su propio estilo de aprendizaje.

Sin embargo, hay algunos aspectos de la adolescencia que pueden dificultar el aprendizaje. En primer lugar, los adolescentes están en una etapa en la que todavía están buscando su propia identidad y su autoestima. Por lo tanto, necesitan sentirse valorados y escuchados por las personas que son importantes para ellos (Harmer, 2007). En este sentido, los jóvenes buscan la aprobación de sus iguales; es decir, sus compañeros de clase y sus amigos. Este

proceso es importante en su desarrollo y afectará al proceso de aprendizaje, ya que muchos estudiantes temerán participar en la clase y cometer errores ante sus compañeros, ya que esto afectará de manera negativa a su imagen personal. Esto puede hacer que la experiencia de aprendizaje les resulte incómoda o les genere ansiedad (Benavides, 2017).

Los profesores deben tener en cuenta que los estudiantes adolescentes trabajan para conseguir sus objetivos cuando están motivados, por lo que este será el objetivo de los docentes al tratar con este tipo de estudiantes. Para conseguirlo, es necesario relacionar los materiales y contenidos con los intereses de los estudiantes y elegir temas que les resulten interesantes (Harmer, 2007). Además, habrá que adaptar los materiales a su nivel, de manera que no resulten demasiado fáciles, porque se aburrirán, ni demasiado difíciles, porque se frustrarán. Como plantea Saumell (2014), dos de las claves para tener éxito con alumnos adolescentes son la variedad, para que no se aburran y los retos, para motivarlos. Las otras tres claves que plantea esta autora para enseñar a adolescentes concuerdan con las recomendaciones de Harmer (2007): mantener cierta afinidad con los alumnos e interesarse por ellos, adaptar los materiales a sus intereses y darles la capacidad de poder elegir y tomar decisiones sobre las clases, las actividades, etc. (Saumell, 2014).

Como se mencionó anteriormente, los adolescentes están desarrollando su capacidad de pensamiento crítico, por lo que el profesor tendrá que “suscitar la actividad intelectual” (Harmer, 2007, p. 84) con las tareas que diseñe para las clases. El hecho de que los adolescentes estén en búsqueda de su propia identidad está relacionado con su necesidad de sentirse valorados por su profesor. Como comenta Saumell (2014) mantener cierta relación de afinidad y mostrar interés genuino por ellos será beneficioso para el profesor. Además, este será un modelo a seguir para los estudiantes y debe mostrarles que tiene en cuenta sus intereses y sentimientos (Harmer, 2007).

A pesar de describir estas características como generales del colectivo de estudiantes adolescentes, cabe mencionar que cada uno de ellos será un individuo con una personalidad diferente y eso significa que habrá diferencias entre estudiantes del mismo grupo. Para el profesor, es primordial conocer esas diferencias y la personalidad de cada estudiante para adaptar su propuesta didáctica lo mejor posible a sus necesidades.

2.4. Literatura en el aula de ELE

En este apartado se profundizará en el papel que ha desempeñado la literatura en el aula de LE y, en concreto, en el aula de ELE a lo largo de la historia. Se describirán también los beneficios que el texto literario aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE y, por último, se presentarán algunas propuestas en las que se ha utilizado el texto literario como material didáctico en la enseñanza de LE.

2.4.1. La literatura en la enseñanza de LE a lo largo de la historia

La literatura ha estado presente a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, su papel ha ido cambiando en función de las diferentes metodologías y enfoques que iban surgiendo (Nevado, 2015). El origen de la enseñanza de LE se basa en el estudio del latín, que era la lengua vehicular en la Edad Media. Desde ese momento y hasta el s. XVII, la literatura ocupa desempeña un papel protagonista en los métodos de enseñanza, pues se erige como modelo de lengua que hay que imitar (Nevado, 2015). El texto literario era “el punto de partida y también el de llegada” (Acquaroni, 2007, p. 49) en el aprendizaje de lenguas; es decir, era el material didáctico principal y se usaban los textos literarios para estudiar los aspectos gramaticales y léxicos de la lengua. Sin embargo, como afirma Nevado (2015), este uso de la literatura “muestra una falta de conexión con la realidad cotidiana y un alejamiento de la realidad comunicativa” (Nevado, 2015, p. 154). En concreto, en la enseñanza de ELE en el siglo XVI también se sigue este modelo tradicional y, dado que este momento coincide con una época esplendor de la literatura en castellano, el texto literario se utiliza en gran medida en la enseñanza de español (Nevado, 2015).

Posteriormente, surgieron los enfoques de base estructuralistas, en los que el objetivo es aprender la lengua para poder hablarla y, por tanto, se abandona el uso del texto literario como material en el aula (Nevado, 2015). En lugar de estos, se comienzan a utilizar textos creados específicamente para la enseñanza de lenguas en los que lo importante es incluir las estructuras que se tenían que trabajar (Acquaroni, 2007). Como afirma esta autora, “la literatura era considerada innecesaria, pues reflejaba un uso lingüístico complejo y de escasa rentabilidad oral comunicativa” (Acquaroni, 2007, p. 50).

A continuación, con la aparición de los programas nocional-funcionales, “los textos literarios se convierten en *toques de distinción cultural*” (Acquaroni, 2007, p. 50). Solían aparecer en

los manuales de LE como apartados aislados y con algunas actividades para trabajarlos, aunque su utilización era más bien anecdótica.

Posteriormente, a partir de 1980 con el enfoque comunicativo la literatura recupera su importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de LE. Al comienzo su incorporación es lenta, pero, después, con el desarrollo del enfoque basado en tareas se va incluyendo poco a poco, debido a que se considera el texto como punto de partida para las tareas (Acquaroni, 2007). Así, la literatura se va reincorporando a la enseñanza de idiomas y, ya en los años 90, empiezan a surgir las lecturas graduadas y se utiliza el texto literario como muestra de lengua y cultura a partir del cual se pueden crear unidades didácticas en las que se trabajen todas las competencias comunicativas.

2.4.2. Ventajas del uso de textos literarios en el aula de ELE y propuestas didácticas

En la última década, diferentes autores se han interesado por la incorporación de la literatura a los programas de enseñanza de LE y los beneficios que esta aporta al proceso de aprendizaje de sus alumnos. En este apartado se presentarán los beneficios destacados en diversos estudios (Acquaroni, 2007; Nevado, 2015; Villegas-Paredes, 2018) sobre el uso de textos literarios en el aula de LE. Además, se presentarán las propuestas didácticas de Nevado (2015), Soler (2006) y Mendoza-Fillola (2007).

En primer lugar, se puede destacar el papel de la literatura como elemento que interviene en el factor afectivo en el aprendizaje de idiomas de manera positiva. Como señala Acquaroni (2007), cuando un estudiante comprueba que es capaz de entender un texto literario que leen los hablantes nativos de la lengua que está aprendiendo, su motivación aumenta, pues siente que posee una alta competencia lingüística. Además, el uso de la literatura en el aula ayuda a estimular “la capacidad creativa del alumno –tanto interpretativa como productiva– y [...] promueve la maduración cognitiva” (Acquaroni, 2007, p. 54). Es decir, a través del texto literario se puede potenciar la creatividad con tareas de producción y también el pensamiento crítico, ya que muchos textos literarios tratan temas polémicos que pueden ser de interés para el aprendiente.

Por otra parte, Acquaroni (2007) considera que el uso de la literatura en clase puede estimular el trabajo en grupos o en parejas, y conseguir cierto grado de integración del grupo clase. El hecho de trabajar con textos de forma colaborativa, compartir experiencias y

discutir temas de interés permite que los compañeros de un grupo se conozcan mejor entre sí y pueda surgir un mayor sentimiento de unidad en el grupo.

Otro de los puntos esenciales que destaca Acquaroni es que “el lenguaje literario comparte con el uso estándar un mismo sistema de signos [...] Los textos literarios son una muestra de lengua tan apropiada para la enseñanza de una LE/2 como cualquier otro tipo de material auténtico” (Acquaroni, 2007 p. 54). Esto supone un beneficio para el aprendizaje de idiomas, pues se presenta a los aprendientes una muestra de lengua real y contextualizada. Como indica Nevado (2015), el uso de textos literarios acerca a los aprendientes a la realidad de uso de la lengua y les permite conocer la vida cotidiana y las situaciones en las que se utiliza la lengua. En este sentido, los textos literarios también integran el conocimiento cultural en el aprendizaje de LE. En el texto literario se interrelacionan la lengua y la cultura; de modo que “la literatura facilita al alumno el conocimiento de las tradiciones, costumbres y formas de vida de la lengua meta que está aprendiendo” (Nevado, 2015, p. 158). Así, el aprendiente puede conocer y reconocer convenciones sociales y el contexto en el que se enmarca el texto, así como la realidad social de la cultura meta.

Dos beneficios de los textos literarios en los que coinciden ambas autoras es que permiten poner en práctica todas las destrezas de la lengua: receptivas y productivas. Nevado (2015) afirma que a partir de un texto se pueden trabajar las diferentes destrezas: la comprensión escrita a partir de su lectura, la expresión escrita y oral a partir del texto como pretexto y la comprensión oral con materiales audiovisuales como adaptaciones cinematográficas o audiolibros. Acquaroni (2007) considera el texto literario como “una fuente de datos y un punto de partida estimulante” para el desarrollo de las diferentes competencias.

Con respecto al desarrollo de las diferentes competencias, Acquaroni (2007) detalla específicamente cómo se puede trabajar cada una de ellas. En resumen, el texto literario transmite contenidos lingüísticos de diferente tipo que permiten desarrollar la competencia lingüística de diferentes formas. Por un lado, se puede centrar el trabajo en los aspectos y estructuras gramaticales para trabajar la competencia gramatical. Por otro lado, se pueden trabajar elementos léxicos que aparezcan en el texto: desde vocabulario de un campo léxico concreto hasta expresiones coloquiales, refranes o expresiones fijas, para desarrollar las competencias léxica y semántica (Nevado, 2015). Además, se pueden trabajar las competencias sociolingüística y pragmática a partir del análisis del contexto en el que se

enmarca el texto, los diálogos, las relaciones entre los personajes, los diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, dialógicos, etc.). La literatura también permite al alumno acceder a las diferentes variantes sociolingüísticas españolas e hispanoamericanas (Forgas, 2007).

Otra de las competencias que ha adquirido gran importancia en los últimos años en el contexto del aprendizaje de lenguas es la competencia comunicativa intercultural (de aquí en adelante, CCI), en la medida en la que se considera al aprendiente como mediador intercultural entre las culturas de las diferentes lenguas que conoce. A este respecto, Villegas-Paredes (2018) reflexiona sobre el uso de la literatura como potenciadora de la CCI y habla sobre el concepto de *lectura intercultural*. Se trata de enfocar la lectura desde una perspectiva sociocultural en la que el aprendiente pueda reflexionar sobre aquellos patrones según los que interpreta la realidad y se comunica con los demás en su propia cultura y en la cultura meta (Villegas-Paredes, 2018). De esta forma, será posible relativizar estos patrones y comprender la realidad cultural de la lengua meta.

Como apunte adicional, es necesario puntualizar que, para un buen uso del texto literario en el aula, “es importante la labor del profesor en la elección de textos literarios que involucren al alumno” (Nevado, 2015, p. 159). Además, son muy importantes las actividades de explotación didáctica que acompañan al texto, ya que este, por sí mismo, no es suficiente para garantizar el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a propuestas didácticas basadas en el uso de textos literarios que han resultado de interés para el desarrollo de este trabajo se encuentran los ejemplos propuestos por Nevado (2015), la propuesta didáctica de Soler (2006) mencionada en apartados anteriores de este trabajo y las indicaciones de Mendoza-Fillola (2007) para la creación de unidades didácticas con textos literarios. La selección de estas propuestas viene motivada por el uso que se hace de los textos literarios en ellas.

En el primer caso, Nevado (2015) en su tercer ejemplo utiliza un fragmento de la obra *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez, para trabajar el género textual de la descripción (Nevado, 2015, p. 163). Resulta un ejemplo interesante, puesto que plantea el trabajo de otras destrezas a partir del texto; es decir, “utiliza el texto literario como estímulo” (Nevado, 2015, p. 162).

En segundo lugar, la propuesta de Soler (2006) utiliza, entre otros textos, el poema *Libre te quiero*, de Agustín García Calvo, para trabajar diferentes contenidos, tanto lingüísticos como culturales según el enfoque basado en tareas. Además, fomenta el pensamiento crítico y la reflexión a través de las actividades que plantea para trabajar el texto.

Por último, cabe destacar las indicaciones que Mendoza-Fillola (2007) incluye en el cuarto capítulo de su libro *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. De esta obra se ha tomado como referencia el ejemplo que el autor utiliza para mostrar cómo debería construirse una propuesta didáctica a partir de textos literarios (pp. 117-126). Desde el comienzo, la selección del texto depende de los contenidos que se quieren trabajar y de las competencias que se van a desarrollar. A partir de ahí se determinarán los objetivos de la unidad y se irán diseñando las actividades de explotación didáctica del texto.

3. Propuesta didáctica de intervención

3.1. Presentación

En este apartado se presenta la propuesta didáctica diseñada como parte de este Trabajo de Fin de Estudios y que constituye la parte central del mismo. Con esta propuesta se pretende desarrollar la competencia sociocultural de aprendientes de ELE germanoparlantes de 16 y 17 años que cursan la 11. *Klasse* (correspondiente al 1º de Bachillerato español).

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo del marco teórico, la competencia sociocultural forma parte de la comunicación y es uno de los elementos troncales que operan en ella. Esta propuesta didáctica pone la competencia sociocultural en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y aporta actividades para conseguir mejorarla.

En cuanto a la metodología, se ha decidido seguir las orientaciones y principios del enfoque basado en tareas, ya que fomenta que el alumno se convierta en agente activo del aprendizaje y realice actividades con el objetivo de llevar a cabo una tarea final con éxito. En esta propuesta, la tarea final es representar una situación comunicativa en un vídeo de 5 minutos. Para ello, los alumnos deberán tener en cuenta los elementos socioculturales que intervienen en diferentes situaciones comunicativas y utilizarlos en su representación de manera adecuada al contexto. La tarea final y las tareas de comunicación que conducen a esta se llevarán a cabo en grupos de tres que los alumnos podrán formar libremente. Además, se integrarán una serie de tareas posibilitadoras como apoyo para facilitar la producción lingüística de los alumnos.

Una característica relevante de esta propuesta es que utiliza la literatura como punto de partida para el trabajo en el aula. De esta forma, se pretende fomentar y mejorar los hábitos de lectura de los alumnos mediante la selección de un libro adecuado a su edad y que resulte cercano a sus intereses. Por este motivo, se ha elegido la obra *Tú tan cáncer y yo tan virgo*, de Begoña Oro y Alberto J. Schuhmacher (2018) como elemento principal y punto de partida de la propuesta.

La elección ha venido motivada por el tipo de protagonistas y el argumento de la obra. Esta trata sobre dos adolescentes, Marta y Pablo, que se conocen en las fiestas de su pueblo hablando sobre todos sus problemas y que, poco a poco van creando un vínculo entre ellos

que los une a pesar de las adversidades. El libro trata temas como el amor adolescente, las relaciones familiares, la amistad, la enfermedad y la muerte. Dado que los estudiantes están en un periodo de crecimiento físico y mental, el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión también pueden formar parte de la clase de español. Además, los temas que trata el libro les resultarán cercanos, ya que forman parte de su realidad diaria, por lo que se sentirán más motivados en el aula.

En los próximos apartados se describirá la propuesta en detalle, empezando por los objetivos de esta y el contexto para el cual se ha diseñado. Después, se describirán los elementos que conforman sus cinco sesiones y se explicará cómo se desarrollará cada una. A continuación, se detalla el procedimiento que se seguirá para evaluar a los estudiantes y los instrumentos que se utilizarán para llevarla a cabo. Finalmente, se incluye un cronograma en el que se muestra el número de sesiones y su organización a lo largo del curso. En cuanto a los materiales utilizados, se mencionan en el apartado de actividades, pero se reproducen en los anexos del trabajo. Cada sesión tiene un apartado de anexos propio en el que aparecen todos los materiales de las actividades y los instrumentos de evaluación.

3.2. Objetivos de la propuesta didáctica

En el diseño de esta propuesta se ha establecido un objetivo general y una serie de objetivos específicos que conllevarán a su consecución. Por una parte, el objetivo general de esta propuesta es desarrollar la competencia sociocultural del estudiante de ELE, paralelamente a las demás competencias, a través del trabajo con textos literarios.

Por otra parte, los objetivos específicos establecidos son los siguientes:

- Desarrollar las destrezas comunicativas de forma integrada a través del enfoque basado en tareas.
- Mejorar la comprensión escrita del estudiante a través del uso de materiales auténticos.
- Fomentar la conciencia intercultural del estudiante y el interés por la cultura de la lengua extranjera.
- Conocer diferentes aspectos socioculturales sobre la lengua meta: relaciones sociales, eventos sociales, relaciones familiares, aspectos de la vida diaria, etc.

- Mejorar los hábitos de lectura del estudiante a través de una selección cuidada de textos literarios juveniles que les resulten de interés.
- Mejorar la competencia léxica del estudiante a través de diferentes estrategias de presentación y trabajo con el vocabulario.
- Fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre temas de actualidad presentes en la sociedad.
- Favorecer el desarrollo del estudiante como aprendiente autónomo y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

3.3. Contexto

Esta propuesta está diseñada para llevarse a cabo con un grupo de estudiantes alemanes de 16 y 17 años que estudian español como segunda lengua extranjera en el instituto. Se trata de alumnos de la *11. Klasse*, que corresponde al primero de Bachillerato español, que estudian en un *Gymnasium*; es decir, en un instituto cuya enseñanza se orienta al acceso a la Universidad. Los estudiantes alcanzarán al término del curso un nivel B1, de acuerdo con los descriptores del MCER.

A pesar de que esta propuesta no está diseñada para un instituto en concreto, hemos tomado como modelo el instituto Inda-Gymnasium de Aachen (Alemania) para configurar una idea sobre el tipo de grupo al que va dirigida la propuesta y sus necesidades. El Inda-Gymnasium se encuentra a media hora en autobús del centro de Aachen, en un pueblo llamado Kornelimünster. Se trata de un instituto público con cinco clases de cada uno de sus siete cursos: desde la *5. Klasse* (5º de Primaria) hasta la *12. Klasse* (2º de Bachillerato). En la actualidad, hay aproximadamente 1200 alumnos y 101 docentes en total. El alumnado del Inda-Gymnasium es bastante heterogéneo: aunque predominan los alumnos alemanes, también hay muchos estudiantes provenientes de familias inmigrantes de Turquía, Siria, Grecia, etc. En cuanto al nivel económico, podría decirse que se trata de familias de clase media-alta, ya que se trata de un instituto con gran prestigio en la zona al cual acuden estudiantes de los pueblos colindantes y de la ciudad de Aachen.

En cuanto a las características de nuestro grupo en concreto, se trata de 12 estudiantes de los cinco diferentes grupos de la *11. Klasse* que el año que viene tendrán que preparar su *Abitur* (el examen de acceso a la Universidad). Para ellos, español es una asignatura optativa

alternativa al francés y al latín. Al tratarse de una asignatura optativa, el grupo está conformado por aquellos alumnos que la eligen y que pertenecen a diferentes grupos del mismo curso (A, B, C, D y E). Por este motivo, se trata de un grupo heterogéneo en el cual los alumnos no comparten tantas horas juntos como en una asignatura troncal, por ejemplo, alemán. Esta característica será relevante a la hora de elegir los agrupamientos con los que trabajamos, pues habrá alumnos que no se sientan cómodos trabajando con otros compañeros, ya que no tienen tanta confianza. Sin embargo, también nos puede ayudar a crear un espíritu de grupo y un mayor entendimiento entre ellos.

Por otra parte, este grupo aprende español como lengua extranjera en un contexto de no inmersión. Por eso, el contacto con materiales reales y con textos literarios originales en español les permitirá acercarse más a nuestra cultura y les proporcionará una muestra adecuada de los componentes socioculturales que conforman nuestra lengua y cultura.

3.4. Actividades

3.4.1. Primera sesión

Tabla 1. Descripción de la primera sesión

Sesión 1 – ¿Cuál es tu signo?		
5 de septiembre – 45 min.		
Objetivos	General	Conocer información general sobre la obra y sus personajes.
	Específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los signos del horóscopo con sus nombres y fechas correspondientes. 2. Comprender un texto literario auténtico. 3. Identificar la información más relevante en un texto escrito y transmitirla al interlocutor.
Competencias	Generales	Saber (conocimientos) Saber hacer (destrezas y habilidades)
	Comunicativas	Competencia lingüística Competencia sociolingüística
Destrezas	Comprensión escrita. Comprensión oral. Expresión oral. Mediación	
Contenidos	Funcionales	Dar información

		Describir a una persona Expresar posibilidad (formular una hipótesis)	
	Léxicos	El horóscopo (los signos, los meses del año, las estaciones, los animales...) Adjetivos para describir el carácter (listo/a, bueno/a, amable, inteligente, precavido/a, maleducado/a, tímido/a...)	
	Gramaticales	El presente de indicativo (verbos regulares e irregulares) El subjuntivo (presente) y palabras o expresiones (quizás, es probable que...)	
	Socioculturales	Relaciones familiares, sentimentales y de amistad	
Actividades	Nombre	Agrupamientos	Duración
	1. ¿Cuál es tu signo?	Individual	15 min.
	2. Presentación del libro y de la unidad	Individual	10 min.
	3. Conoce a Marta y a Pablo	Grupos de 6 – parejas	20 min.
Materiales	Presentación de <i>Power Point</i> (de aquí en adelante, PPT) – Anexo 7.1.1. Tarjetas con símbolos y fechas – Anexo 7.1.2. Tarjetas con nombres de signos del zodiaco – Anexo 7.1.2. 6 copias del Capítulo I (Pablo) – Anexo 7.1.3. 6 copias del Capítulo II (Marta) – Anexo 7.1.4. 12 fichas de trabajo <i>Conoce a Marta y a Pablo</i> – Anexo 7.1.5.		

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Actividad 1. ¿Cuál es tu signo?

La profesora proyecta en la pantalla los dos signos del zodiaco principales de los protagonistas y pregunta a los alumnos si conocen esos símbolos ([figura 2](#)). Tras comentar su significado y presentar el horóscopo, la profesora reparte a cada alumno una tarjeta con un signo del zodiaco y sus fechas, y otra con un nombre ([figura 5](#)). Los alumnos deben asociar cada signo y fechas con su nombre. Tras la corrección, la profesora pregunta a los alumnos si creen en el horóscopo y qué signo es cada uno ([figura 3](#)).

Actividad 2. Presentación del libro

La profesora muestra el libro *Tú tan cáncer y yo tan virgo* (Oro y Schuhmacher, 2018). Explica que tendrán tiempo para leer ese libro hasta el mes de febrero y que, después, llevarán a cabo una serie de tareas relacionadas con él para trabajar la competencia sociocultural ([figura 4](#)). Dado que se trata de un libro completamente en español no adaptado para enseñanza de lenguas extranjeras, la profesora les dará una guía de lectura para facilitar la comprensión.

Actividad 3. Conoce a Marta y a Pablo

Para esta actividad, la profesora dividirá la clase en dos grupos de seis personas. A un grupo dará el primer capítulo del libro, narrado por Pablo, el protagonista ([figuras 6, 7 y 8](#)), y dará al otro grupo el segundo capítulo, narrado por Marta, la protagonista ([figura 9](#)). El primer grupo deberá leer el capítulo de Pablo y tratar de imaginar qué le ocurre a este personaje y describirlo. El segundo grupo deberá hacer lo mismo, pero con Marta.

Tras una puesta en común por equipos, se reorganizarán los grupos y se formarán parejas. En cada una de ellas un integrante debe ser del grupo de Pablo y otro, del grupo de Marta. Así, realizarán una actividad de mediación en la que pongan en común la información sobre cada capítulo y completen la descripción de cada personaje con los datos que les transmitan sus compañeros. Después, conociendo los dos puntos de vista, deberán hacer una hipótesis sobre lo que creen que le pasa a cada uno de los personajes, escribirla en un papel y entregarla a la profesora. Para darles un modelo de expresión de hipótesis, la profesora escribirá en la pizarra varias opciones: *Yo creo que Pablo/ Marta + indicativo*, *Es posible que Pablo y Marta + subjuntivo*, *Quizás Marta/ Pablo + subjuntivo*. De esta forma, repasarán el subjuntivo, un tema que ya han visto el curso anterior ([figura 10](#)).

Para terminar, cada pareja leerá su hipótesis y votarán cuál les parece más probable. La profesora les recordará de nuevo que deben comprar el libro y que tendrán cuatro meses para leerlo, hasta febrero.

3.4.2. Segunda sesión

Tabla 2. Descripción de la segunda sesión

<p>Sesión 2 – Cómo nos comunicamos</p> <p>2 de febrero – 90 min.</p>

Objetivos	General	Analizar los aspectos socioculturales que intervienen en diferentes situaciones comunicativas.
	Específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender un texto escrito en lengua extranjera. 2. Comprender instrucciones básicas para la realización de una tarea. 3. Identificar los aspectos socioculturales que intervienen en una situación comunicativa concreta. 4. Exponer los resultados de un análisis llevado a cabo de forma colaborativa. 5. Trabajar en equipo para la elaboración de una tarea. 6. Contrastar situaciones comunicativas en la lengua propia y la lengua extranjera
Competencias	Generales	Saber (conocimientos). Saber hacer (destrezas y habilidades). Saber aprender (capacidad de aprender)
	Comunicativas	Competencia lingüística Competencia sociolingüística
Destrezas	Comprensión escrita. Comprensión oral. Expresión oral.	
Contenidos	Funcionales	<p>Pedir información</p> <p>Dar información</p> <p>Expresar acuerdo o desacuerdo</p>
	Léxicos	<p>Fiestas de pueblo (orquesta, cantante, local social, músicos, pasodoble, concierto, tocar, guitarra, canción, música, bailar la conga, pista de baile, espectáculo).</p> <p>Expresiones (gritar como un energúmeno, echar la bronca a alguien, desquitarse, ser un golpe de efecto, sentirse fuera de lugar/ fuera de sitio, estar al quite, mandar a tomar por saco, hacer caso a alguien, hacer comida para un regimiento, una ristra de).</p> <p>Muletillas (en plan, guay, vale, claro, mola, ya, bueno, ¿verdad?, ya si eso, y tal.</p> <p>Fiesta de cumpleaños (cumpleaños, banderines, carteles</p>

		de cumpleaños, celebración, cava, risas, lloros)	
	Gramaticales	Pretérito indefinido y pretérito imperfecto Presente de indicativo Imperativo	
	Socioculturales	Relaciones sentimentales, familiares y de amistad. Salud e higiene (centros de asistencia sanitaria) Comportamientos en celebraciones y fiestas	
Actividades	Nombre	Agrupamientos	Duración
Parte I	1. Introducción a la unidad y presentación de la tarea final	Individual	10 min.
	2. Formación de grupos	Grupos de 3	10 min.
	3. Presentación de situaciones comunicativas y tareas	Grupos de 3	10 min.
Parte II	1. Comprensión escrita con fragmentos del libro	Grupos de 3	15 min.
	2. Reflexión sobre similitudes y diferencias en situaciones comunicativas en ambas lenguas.	Grupos de 3	20 min.
	3. Presentación del análisis	Grupos de 3	10 min.
Materiales	Presentación de PPT – Anexo 7.2.1. 4 documentos de registro del equipo – Anexo 7.2.2. 12 fichas de trabajo de comprensión escrita – Anexo 7.2.3. 4 guías de análisis de aspectos socioculturales – Anexo 7.2.4. Lista de control para evaluar las presentaciones – Anexo 7.2.5.		

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Parte I. Presentación de la unidad

1. Introducción a la unidad y presentación de la tarea final

En la sesión anterior, la profesora les habrá recordado que deben terminar el libro y que en la presente sesión comenzará la unidad. En primer lugar, la profesora pregunta si les ha gustado el libro y qué opinión tienen de la obra en general ([figura 12](#)). Tras una breve

tertulia en la que los alumnos ponen en común sus impresiones, la profesora procede a explicar la unidad.

Primero, presenta el tema de la unidad: los aspectos socioculturales que intervienen en la comunicación y cómo afectan en diferentes situaciones comunicativas. Luego, explica cuál será la tarea final ([figura 13](#)): los alumnos, en grupos de tres, deberán crear un vídeo de 5 minutos en el que representen una situación comunicativa elegida por ellos de entre varias opciones dadas por la profesora.

2. Formación de grupos ([figura 18](#))

Después, la profesora les pide que formen grupos para llevar a cabo la tarea. En este caso, se permite que los alumnos formen los grupos libremente, ya que se valora que puedan trabajar cómodos y con compañeros con los que simpatizan. Dentro de cada grupo, los alumnos deben repartirse los siguientes tres papeles: representante o portavoz, secretario/a y redactor/a ([figura 14](#)). El o la representante se encargará de dirigir al equipo y de la comunicación con la profesora en caso de que surjan dudas, haya algún problema o necesiten ayuda. También será encargado de entregar los documentos pertinentes en las fechas acordadas. El secretario o la secretaria será encargado de gestionar todos los documentos del equipo (fichas de evaluación, plantillas de trabajo...) y tener en cuenta las fechas de entrega de las diferentes tareas. Además, revisará todos los documentos antes de su entrega a la profesora y será encargado de llevar el libro a clase para las sesiones. Por último, el redactor o la redactora se encargará de escribir y rellenar los documentos del equipo, y de corregir los errores que pueda haber en estos.

3. Presentación de las situaciones comunicativas y tareas

A continuación, la profesora presentará las cuatro situaciones comunicativas que los alumnos pueden elegir para representar en el vídeo ([figura 15](#)). Dejará unos minutos para que cada equipo discuta sobre sus preferencias y luego deberán elegir. En caso de que más de un equipo quiera una misma situación comunicativa, se elegirá por sorteo. Las situaciones comunicativas son las siguientes:

- *Te quedas a dormir en casa de una amiga y hay un problema en su familia.*
- *Vas a las fiestas del pueblo por primera vez y solo conoces a una persona.*
- *Visitás a un conocido que está ingresado en un hospital.*

- *Te invitan a una fiesta de cumpleaños y allí ves a una chica/o que te gusta.*

Finalmente, la profesora presentará las tareas que los alumnos deberán completar para conseguir llegar a la tarea final ([figura 16](#)) y su organización en el cronograma ([figura 17](#)).

Estas tareas son las siguientes:

1. Análisis de aspectos socioculturales que intervienen en una situación comunicativa.
2. Descripción detallada de la situación comunicativa: personajes que intervienen, relación que hay entre ellos y contexto de comunicación.
3. Creación de un guion para el vídeo.

Parte II. Tarea 1: Análisis de aspectos socioculturales que intervienen en una situación comunicativa

Actividad 1. Comprensión escrita con fragmentos del libro

La profesora ha seleccionado una serie de fragmentos del libro ([figuras 20, 21 y 22](#)) en los que aparecen diversos aspectos socioculturales que los alumnos deberán trabajar. En primer lugar, preguntará a los alumnos si hay partes del libro que les han gustado más o menos, y si recuerdan algún fragmento en especial.

A continuación, los alumnos leerán los fragmentos y tendrán que relacionar una serie de imágenes con cada uno de ellos. Después, responderán a una serie de preguntas de comprensión en los grupos ya formados ([figura 19](#)).

Actividad 2. Reflexión sobre similitudes y diferencias en situaciones comunicativas en ambas lenguas.

A continuación, se les preguntará si hay algo que les haya llamado la atención en los fragmentos o algo que les resulte chocante o diferente con respecto a su cultura. Después, cada equipo debe elegir una situación comunicativa, la que más se relacione con el tema elegido para el vídeo, y analizar los elementos socioculturales que aparecen. Para ayudarles a detectar diferencias y aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de comunicarse, la profesora presentará una serie de preguntas relacionadas con las situaciones comunicativas y dejará un tiempo para que los alumnos reflexionen en sus equipos. Después, cada equipo deberá pensar si alguno de esos aspectos socioculturales vistos interviene en la situación

comunicativa que han elegido y analizar cómo lo hace. Para ayudarles con el análisis, la profesora les dará una guía que podrán seguir ([figura 23](#)).

Actividad 3. Presentación del análisis

Para terminar, cada equipo expondrá brevemente los resultados de su análisis. Aquí, la profesora evaluará el trabajo realizado por cada uno de los grupos con una lista de control y toma de notas ([figura 24](#)). Los compañeros de los diferentes grupos pueden aportar comentarios y expresar su acuerdo o desacuerdo con lo expuesto por los demás estudiantes.

3.4.3. Tercera sesión

Tabla 3. Descripción de la tercera sesión

Sesión 3 – Todo depende del contexto		
9 de febrero – 90 min.		
Objetivos	General	Planificar los elementos que intervienen en una situación comunicativa.
	Específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender un texto oral en el que se hace una descripción de una persona. 2. Reconocer el léxico y las estructuras gramaticales utilizadas para describir el físico y el carácter de una persona. 3. Describir el físico y la personalidad de una persona. 4. Producir textos de forma autónoma y colaborativa en la lengua extranjera.
Competencias	Generales	Saber (conocimientos) Saber hacer (destrezas y habilidades) Saber aprender (capacidad de aprender)
	Comunicativas	Competencia lingüística Competencia sociolingüística Competencia pragmática
Destrezas	Comprensión oral. Expresión escrita. Expresión oral.	
Contenidos	Funcionales	Describir personas

		Dar una opinión	
	Léxicos	<p>Descripción física (postura, mirada; parecerse ~ a su padre/a su hermano/entre ellos; tener la piel ~ clara/oscura/sensible/suave; estar moreno; ser ~ blanco/moreno ~ (de piel); tener ~ buen/mal ~ tipo/figura/estilo/presencia)</p> <p>Carácter y personalidad (sincero, (im)paciente, introvertido, vago, travieso, (in)seguro, conservador, hablador, arrogante; tener sentido del humor; tener ~ mucho/poco/mal ~ carácter; tener un/ser de ~ carácter ~ fuerte/débil/fácil/difícil)</p>	
	Gramaticales	Presente de indicativo Pronombres (personales, objeto directo e indirecto)	
	Socioculturales	Identificación personal (nombre y apellidos) Relaciones sentimentales, familiares y de amistad.	
Actividades	Nombre	Agrupamientos	Duración
Parte I	1. ¿Quién es quién?	Individual	10 min.
	2. Cómo describirte	Parejas	15 min.
	3. Paparazis	Individual – gran grupo	20 min.
Parte II	1. Presentación de la tarea	Grupos de 3	10 min.
	2. Trabajo autónomo	Grupos de 3	25 min.
	3. Puesta en común	Grupos de 3	10 min.
Materiales	Audio para la comprensión oral 12 fichas de trabajo de comprensión oral – Anexo 7.3.1. 12 fichas para trabajar el léxico y la gramática – Anexo 7.3.2. 4 documentos “Tarea 2” – Anexo 7.3.3. Lista de control para evaluación de Tarea 2 – Anexo 7.3.4.		

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Esta sesión está dedicada a la realización de la segunda tarea: descripción detallada de la situación comunicativa: personajes que intervienen, relación que hay entre ellos y contexto

de comunicación. Para completar esta tarea, en la primera parte de la sesión se llevarán a cabo una serie de tareas posibilitadoras de comprensión y trabajo de estructuras gramaticales y vocabulario. En la segunda parte, el alumnado llevará a cabo la segunda tarea con la ayuda de la profesora.

Parte I. ¿Cómo te describirías?

Actividad 1. ¿Quién es quién? (tarea posibilitadora)

En primer lugar, se llevará a cabo una actividad de comprensión oral en la que los alumnos escucharán las descripciones de diversas personas y deben completar la tarjeta de presentación de cada una de ellas con la información del audio ([figura 25](#)). Después, deben asociar cada persona con su imagen ([figura 26](#)).

Actividad 2. Cómo describirte... (tarea posibilitadora)

A partir de las descripciones de la actividad anterior, la profesora ayudará a los alumnos a extraer el léxico relativo a la descripción física y de carácter. Después, los estudiantes deberán completar un ejercicio en el que relacionen diferentes características físicas con imágenes ([figura 27](#)). Luego, deberán asociar adjetivos relativos a características de la personalidad con su correspondiente definición ([figura 28](#)).

A continuación, los alumnos trabajarán diversos verbos y estructuras gramaticales que se suelen utilizar para describir a una persona. Deben completar varias frases con el verbo adecuado atendiendo al tiempo verbal que deben usar según el contexto ([figura 29](#)).

Actividad 4. Paparazis

Por último, los alumnos deben escribir una breve descripción sobre un personaje famoso utilizando las construcciones y el léxico vistos. Luego, cada alumno leerá su descripción y los compañeros intentarán adivinar de qué persona famosa se trata. El alumno que adivine más personajes será el ganador del juego. La profesora recogerá los textos descriptivos que han escrito para valorar la adquisición de contenidos de la sesión.

Parte II. Tarea 2: Descripción detallada de la situación comunicativa

1. Presentación de la tarea

En esta parte de la sesión, cada grupo deberá diseñar y detallar la situación comunicativa con la que trabajará. Dado que los temas que la profesora ha ofrecido son generales, es

necesario que los alumnos delimiten la situación comunicativa para poder adaptarse a ella en la conversación. Para ello, la profesora repartirá a cada grupo un documento con directrices para llevar a cabo esta tarea ([figuras 30 y 31](#)).

2. Trabajo autónomo

A lo largo de esta sesión, los grupos podrán trabajar de forma autónoma sin que la profesora sea el centro de atención, sino que actuará como asesora resolviendo dudas y ayudando a cada grupo con los problemas que les puedan surgir. Por otra parte, también les puede dar ideas y aconsejar sobre cuestiones lingüísticas.

3. Puesta en común

Al final de la sesión, cada grupo entregará a la profesora el documento que ha creado para llevar a cabo la tarea y ella lo evaluará con una lista de control ([figura 32](#)). Antes de terminar la clase, los grupos expondrán cuáles son los elementos que más problemas les han causado y dónde han tenido más dificultades. Por último, se abrirá una ronda de preguntas que les hayan ido surgiendo hasta ese momento.

3.4.4. Cuarta sesión

Tabla 4. Descripción de la cuarta sesión

Sesión 4 – Guionistas de cine		
16 de febrero – 90 min.		
Objetivos	General	Planificar una interacción oral teniendo en cuenta la situación comunicativa y el contexto.
	Específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer expresiones idiomáticas propias del español. 2. Hacer uso de los conocimientos gramaticales disponibles para reescribir oraciones sin que cambie el sentido de las mismas. 3. Identificar normas y convenciones socioculturales comunes entre la lengua materna y la lengua meta. 4. Identificar diferencias entre las normas y convenciones socioculturales que regulan la comunicación en la lengua

		materna y la lengua meta. 5. Producir un texto escrito en lengua extranjera que se adapte a la situación comunicativa en la que se enmarca. 6. Reconocer y subsanar los propios errores durante el proceso de escritura.	
Competencias	Generales	Saber (conocimientos) Saber hacer (destrezas y habilidades) Saber aprender (capacidad de aprender)	
	Comunicativas	Competencia lingüística Competencia sociolingüística Competencia pragmática	
Destrezas	Comprensión escrita. Expresión escrita. Expresión oral.		
Contenidos	Funcionales	Dar una orden o instrucción. Dar y pedir opinión. Saludar y responder a un saludo.	
	Léxicos	Expresiones idiomáticas (ser un toma y daca; ir con un cotilleo a; hasta luego, Maricarmen, lanzar indirectas; tirar fichas).	
	Gramaticales	Imperativo negativo. Oración condicional real en presente o futuro (si/ cuando + presente, presente/ futuro imperfecto/ imperativo). Valores de <i>se</i> : verbos reflexivos y pronominales.	
	Socioculturales	Relaciones sentimentales, familiares y de amistad. Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos.	
Actividades	Nombre	Agrupamientos	Duración
Parte I	1. Jugando con las palabras	Parejas	20 min.
	2. Lección a lección	Grupos de 3	25 min.
Parte II	1. Creación del guion para el vídeo	Grupos de 3	45 min.
Materiales	12 fichas de la actividad <i>Jugando con las palabras</i> y <i>Lección a lección</i> – Anexo 7.4.1. 4 copias del <i>Manual desordenado de comunicación para tímidos en 52</i>		

	<p><i>lecciones</i> – Anexo 7.4.2.</p> <p>4 documentos “Tarea 3” – Anexo 7.4.3.</p> <p>4 lista de control de autoevaluación de la Tarea 3 – Anexo 7.4.4.</p>
--	--

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En esta sesión, los alumnos llevarán a cabo la tercera y cuarta tarea de la unidad; es decir, deberán escribir el guion para el vídeo y, luego, revisarlo y reescribirlo con los cambios definitivos. Para ello, en la primera parte de la sesión se trabajará uno de los contenidos del libro: el manual de comunicación para tímidos. Después, en la segunda parte, los alumnos llevarán a cabo el trabajo de expresión escrita para la creación del guion.

Parte I. Manual desordenado de comunicación para tímidos en 52 lecciones

Actividad 1. Jugando con las palabras

En esta primera actividad, la profesora ha eliminado de varias lecciones algunas expresiones idiomáticas que aparecen. Los alumnos deben elegir qué expresión corresponde a cada lección y completarla ([figura 33](#)). Después, corregirán la actividad en gran grupo.

En segundo lugar, la profesora ha seleccionado diferentes lecciones del manual para que los alumnos cambien los tiempos verbales, utilicen estructuras equivalentes o las reescriban en estilo indirecto ([figura 33](#)). Tras dejarles un tiempo para llevar a cabo la actividad, la corregirán todos juntos.

Actividad 2. Lección a lección

La profesora repartirá una copia del manual a cada grupo ([figura 35](#)). Dado que ya han leído el libro, la tarea les resultará mucho más sencilla. Cada grupo debe elegir las 5 lecciones que le hayan resultado más útiles, 4 lecciones que pueden aplicarse tanto en su lengua materna como en español, 3 lecciones que difieran entre su lengua materna y español, 2 lecciones que ya hayan puesto en práctica y 1 que no hayan entendido ([figura 34](#)).

A continuación, se hará una puesta en común en la que los alumnos compartan sus opiniones y justifiquen sus elecciones. El hecho de destacar lecciones que pueden aplicarse en ambas lenguas les permitirá darse cuenta de que las convenciones y normas sociales no difieren tanto de una cultura a otra, mientras que las lecciones que difieren en ambas

culturas les permitirán aprender sobre qué convenciones sociales rigen las interacciones en español.

Parte II. Tarea 3: Creación del guion para el vídeo

En esta tarea, los alumnos deberán crear la conversación que reproducirán en el vídeo. Dado que se trata de una actividad de escritura, la profesora les dará un documento de guía con los siguientes pasos que deben seguir ([figura 36](#)):

1. Análisis de situación comunicativa: ¿tema? - ¿interlocutores? - ¿contexto?
2. Producción de ideas (lluvia de ideas)
3. Organización de ideas (esquema y turnos de palabra).
4. Búsqueda de información (búsqueda de recursos gramaticales y léxicos que necesitan)
5. Redacción de borrador.
6. Revisión, reestructuración y corrección.
7. Redacción definitiva.

Para facilitar el proceso, en el documento de guía, la profesora introducirá recursos que pueden utilizar y recordatorios sobre lo que deben tener en cuenta a la hora de interactuar de manera oral. Además, no se trata de un guion cerrado que deban seguir al pie de la letra, sino que pueden dejar espacio para la improvisación.

Al igual que en la sesión anterior, la profesora dejará tiempo para que trabajen de manera autónoma y pasará por los diferentes grupos para ayudar o responder preguntas que puedan surgir. Antes de pasar al punto 7, cada grupo debe entregar el documento de redacción a la profesora para que esta verifique que no hay errores. En caso de que haya alguno, la profesora marcará dónde se encuentra el error, pero no lo corregirá, sino que serán los alumnos los responsables de solucionarlo. Además, para que los grupos puedan autoevaluarse y ver si su trabajo se adapta a los objetivos establecidos, la profesora les dará una lista de control con una serie de parámetros que ellos deberán completar ([figura 37](#)). La profesora revisará esta lista de control y los guiones para comprobar que la evaluación se ha realizado correctamente.

Al final de la clase, los grupos deberían tener listo el guion que utilizarán en el vídeo. Después, contarán con una semana y un día para grabar su vídeo de forma autónoma. Se ha

decidido excluir esta parte de las sesiones en el aula, pues no es viable que cuatro grupos graben sus vídeos a la vez en el mismo espacio. Además de haber interferencias y ruido de fondo en el vídeo, no sería posible cambiar el decorado del aula en tan poco tiempo para que los diferentes grupos puedan ambientar sus situaciones comunicativas.

3.4.5. Quinta sesión

Tabla 5. Descripción de la quinta sesión

Sesión 5 – Gala de cortos		
27 de febrero – 45 min.		
Objetivos	General	Evaluar el propio trabajo y el de los compañeros.
	Específicos	1. Comprender discursos orales producidos por los compañeros. 2. Valorar de manera crítica el trabajo de los compañeros utilizando una escala de valoración. 3. Valorar de manera crítica el propio desempeño y proceso de aprendizaje durante las sesiones.
Competencias	Generales	Saber (conocimientos) Saber hacer (destrezas y habilidades) Saber aprender (capacidad de aprender) Saber ser (competencia existencial)
	Comunicativas	Competencia lingüística Competencia sociolingüística Competencia pragmática
Destrezas	Comprensión oral. Producción oral. Comprensión escrita.	
Contenidos	Funcionales	Pedir y dar una opinión Expresar acuerdo o desacuerdo
	Léxicos	Expresiones de opinión (creo que, pienso que, me parece que, en mi opinión, bajo mi punto de vista...)
	Gramaticales	Presente de indicativo Presente de subjuntivo (no creo que + subjuntivo) Condicional (debería + infinitivo, podría + infinitivo, sería

		posible + infinitivo)
	Socioculturales	Relaciones sentimentales, de amistad y familiares. Celebraciones y eventos (cumpleaños, fiestas...) Comportamiento en lugares públicos (hospital...)
Secuencia	Vídeo 1 + 3 min. para evaluación + 3 min. de comentarios y valoración Vídeo 1 + 3 min. para evaluación + 3 min. de comentarios y valoración Vídeo 1 + 3 min. para evaluación + 3 min. de comentarios y valoración Vídeo 1 + 3 min. para evaluación + 3 min. de comentarios y valoración Puesta en común y reflexión final (1-2 min.)	
Materiales	Ordenador y pantalla digital Altavoces 12 escalas de valoración para coevaluación de los vídeos – Anexo 7.5.1. Rúbrica de evaluación de los vídeos – Anexo 7.5.2. Formulario final de autoevaluación – Anexo 7.5.3.	

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En esta última sesión se verán los vídeos que han creado los cuatro grupos durante el transcurso de esta unidad didáctica. Durante el visionado del vídeo de cada grupo, la profesora evaluará los vídeos con una rúbrica ([figura 39](#)) y los demás grupos tendrán una escala de valoración ([figura 38](#)) para evaluar el vídeo de los compañeros. Puesto que cada vídeo dura 5 minutos, se repetirá la secuencia “vídeo + 3 min. para evaluación + 3 min. para comentarios y valoraciones” cuatro veces, una por cada equipo. De esta forma, daría tiempo a ver los cuatro vídeos y los alumnos podrían compartir sus impresiones y valoraciones sobre los mismos. En caso de que no sean muy participativos, se omitirán las valoraciones de cada vídeo y se hará una puesta en común al final en la que se comentarán todos los vídeos.

Para terminar, la profesora pedirá a cada alumno que complete un breve formulario anónimo ([figura 40](#)). De este modo, los alumnos podrán reflexionar sobre lo que han aprendido durante esta unidad didáctica y cómo eso les puede ayudar en sus interacciones comunicativas tanto en la lengua materna como en español.

3.5. Evaluación

Esta unidad didáctica se integra dentro de la evaluación de la asignatura de español y tiene un peso de un 20% en la nota final, ya que incluye la lectura del libro y también se considera trabajo de expresión oral. Para evaluar el trabajo de los alumnos se llevará a cabo una evaluación de tipo procesual y también se evaluará el resultado final de la unidad. Siguiendo las directrices del MCER y el PCIC en cuanto al desarrollo de los aprendientes como aprendientes autónomos, se fomenta la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación y la coevaluación. De este modo, no será la profesora el único agente evaluador, sino que los alumnos se evaluarán a sí mismos y a sus compañeros en algunas tareas.

La nota final de la unidad didáctica estará integrada por la suma de porcentajes de la evaluación de las diferentes tareas. Cada tarea de comunicación supondrá un 20% de la nota final, de forma que las tres juntas sumen un 60% del total. Además, la tarea final supondrá un 40% de la nota, de este, un 30% provendrá de la evaluación por parte de la profesora y un 10%, de la coevaluación por parte de los compañeros. La nota de la unidad será la misma para los tres integrantes de cada equipo, ya que se evalúan las tareas y no a cada alumno por separado. En caso de que haya algún problema en un equipo, porque algún integrante no trabaja tanto como los demás, se tomarán medidas al respecto y el alumno será evaluado de forma individual.

Además de la evaluación cuantitativa, la profesora llevará a cabo observaciones para detectar el avance y desarrollo de los estudiantes durante la unidad didáctica. En la primera sesión, a modo de evaluación inicial, recopilará el material creado por los alumnos para detectar carencias o necesidades, y determinar el punto de partida de los estudiantes antes de poner en práctica la unidad. Además, durante la intervención didáctica, observará los resultados de las tareas posibilitadoras para adaptar la unidad a los alumnos según vayan trabajando con diferentes contenidos. Finalmente, utilizará el formulario final de autoevaluación que completarán los alumnos para conocer su opinión e impresiones respecto a la unidad. Así, se podrán identificar los aspectos que más les han gustado y aquellos elementos en los que es necesario hacer cambios para mejorar la propuesta.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se utilizarán diversas herramientas para evaluar las diferentes tareas. La tarea 1 será evaluada por la profesora con una lista de control ([figura 24](#)). La profesora evaluará la tarea 2 con una lista de control ([figura 32](#)) y la tarea 3 se evaluará también con una lista de control ([figura 37](#)), pero, en este caso, serán los alumnos los que se autoevalúen. Por último, se utilizará una rúbrica ([figura 39](#)) para que la profesora evalúe la tarea final, mientras que los alumnos utilizarán una escala de valoración ([figura 38](#)), ya que resulta más sencillo utilizarla. Además, se empleará un formulario anónimo ([figura 40](#)) para la autoevaluación final.

3.6. Cronograma

Esta propuesta didáctica ha sido diseñada para llevarse a cabo en cinco sesiones de una hora y media. Sin embargo, se han pensado también en incluir una serie de horas de trabajo autónomo en casa en las que los estudiantes deberán leer el libro con el que se trabajará. Para ello, la profesora dará una serie de directrices y una guía de lectura para facilitar el proceso.

El curso *11. Klasse* es bastante estresante para los alumnos por el fuerte cambio de nivel que supone con respecto al curso anterior. Por eso, se ha decidido implementar esta propuesta en el mes de febrero y evitar los momentos de mayor estrés para los estudiantes. Para ello se ha creado el siguiente cronograma en el que se indican las sesiones que se llevarán a cabo en clase y los periodos de trabajo autónomo.

En cuanto al horario, los alumnos tienen 3 clases de 45 minutos cada semana. Tienen una sesión de 45 minutos los martes de 13:00 a 13:45 y dos sesiones seguidas los viernes de 11:00 a 11:45 y de 11:50 a 12:35. De esta forma, el segundo día tienen una hora y media en total con cinco minutos de pausa en medio.

Se ha decidido presentar el libro en el mes de septiembre para que los alumnos cuenten con tiempo suficiente para adquirir el libro y leerlo. Posteriormente, se presentará la tarea final y las tareas que conducirán a esta en febrero y se llevarán a cabo en este mes, ya que los alumnos no tienen tantos exámenes y trabajos. De esta forma, podrán centrarse en el proyecto y llevarlo a cabo sin presión ni estrés de otras asignaturas.

Tabla 6. Cronograma de sesiones de la propuesta didáctica

Septiembre 2023							Octubre 2023							Noviembre 2023						
L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D
				1	2	3							1			1	2	3	4	5
4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12
11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19
18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26
25	26	27	28	29	30		23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30			
							30	31												
Diciembre 2023							Enero 2024							Febrero 2024						
L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25
25	26	27	28	29	30	31	29	30	31					26	27	28	29			
	Día festivo o período no lectivo																			
	Fin de semana																			
	Sesiones presenciales de 90 minutos																			
	Periodo de lectura y trabajo autónomo																			

4. Conclusiones

Al comienzo de este trabajo se presentó el objetivo general que se pretendía conseguir con el mismo. En este apartado se retomará ese objetivo principal y se analizará en qué medida se ha alcanzado o no.

El objetivo general de este TFE era diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia sociocultural a través de la literatura juvenil en el aula de ELE para un nivel B1. La unidad estaría enfocada para estudiantes germanoparlantes de entre 16 y 17 años que estudiaran español como lengua extranjera en el curso correspondiente al primero de Bachillerato español, en el instituto. El planteamiento de este objetivo surge tras haber detectado que la competencia sociocultural no estaba del todo presente en el aula de ELE en este contexto. A esto se suma la intención de fomentar buenos hábitos de lectura entre los jóvenes. Para alcanzar este objetivo general, se formularon una serie de objetivos específicos cuyo cumplimiento y aportación al objetivo general se revisarán a continuación.

En primer lugar, se buscaba revisar las diferentes aportaciones teóricas y prácticas, y metodologías empleadas para el desarrollo de la competencia sociocultural en el aula de ELE. Para ello, se buscaron diferentes publicaciones sobre la competencia sociocultural y su importancia, y se analizaron las principales propuestas didácticas llevadas a cabo. Tras esta revisión, se llegó a la conclusión de que el enfoque por tareas era una de las metodologías más adecuadas para llevar a cabo este tipo de trabajo competencial. Además, se descubrió que la literatura ofrecía muchas oportunidades por el gran peso que tiene el aspecto cultural en esta. Todos estos estudios y publicaciones fueron plasmados en el marco teórico y conforman la base de la propuesta didáctica de este trabajo.

En segundo lugar, se pretendía identificar las características y necesidades de adolescentes germanoparlantes en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera. Tras la revisión bibliográfica sobre este tema, fue posible conocer cuáles son los aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de enseñar lenguas a los adolescentes y cómo aprovechar sus fortalezas para mejorar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, no se llegó a profundizar en las características concretas de adolescentes germanoparlantes. Si bien es cierto que la adolescencia es una etapa vital similar en todas las culturas, puede haber aspectos concretos

de la adolescencia en países como Alemania o Austria que se hayan omitido debido a esta generalización.

En tercer lugar, se quería seleccionar textos literarios para jóvenes que resultasen motivadores para este tipo de estudiantes y despertasen su interés por el aprendizaje del español. Este objetivo se ha cumplido en la medida en la que el libro seleccionado para la unidad se enmarca en la literatura juvenil, trata temas de interés para los adolescentes y permite acceder al conocimiento sociocultural de la lengua meta. De hecho, se llegó hasta él a través de recomendaciones de adolescentes españoles y, tras analizarlo, se decidió que podría funcionar bien como punto de partida para la unidad didáctica.

Sin embargo, el objetivo específico hace referencia a “textos literarios” en plural. La idea inicial cuando se formuló el objetivo era buscar fragmentos de diferentes obras que trataran sobre un tema. Al final se eligió un solo libro, porque tener una sola obra da unidad a la propuesta y, quizás, introducir diferentes obras resultaba confuso para los estudiantes.

En conclusión, con este trabajo se ha aportado una propuesta innovadora para el trabajo de la competencia sociocultural y el fomento de la lectura. Esta se puede aprovechar como punto de partida para el trabajo de diferentes competencias de manera integrada y para la creación de unidades didácticas en las que la literatura no ocupe un lugar secundario, sino que sea el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

5. Limitaciones y prospectiva

Durante el proceso de redacción de este TFE, han surgido algunos problemas que han dificultado el avance del mismo. En primer lugar, fue complicado encontrar bibliografía sobre enseñanza de español a alumnos germanoparlantes. Había propuestas didácticas y estudios centradas en aprendientes de mayor edad (jóvenes y adultos), pero no tantas centradas en adolescentes. De todas formas, se aprovecharon todas las que se encontraron para extraer información sobre metodología, recursos, actividades y estrategias de evaluación.

Por otra parte, también fue necesario cambiar la idea original relativa a las tareas y actividades diseñadas, debido al tipo de obra seleccionada. Al tratarse de una obra sin capítulos, en la que la historia es narrada por los dos protagonistas alternativamente, no fue posible plantear actividades por capítulos o dividir la obra en partes y hacer actividades de cada parte. Al contrario, se decidió plantear actividades que abarcaran toda la obra, aunque se permitió elegir diferentes situaciones para la tarea final, para que el trabajo no fuera tan arduo.

Tomando este TFE como punto de partida, se podría llevar a cabo un estudio en el que se compruebe si esta propuesta realmente funciona y motiva a los estudiantes a través de su puesta en práctica. A partir de este análisis se podrían proponer cambios para mejorar la propuesta o se podrían introducir diferentes estrategias para adaptarla a otro tipo de alumnos o niveles.

Por último, este TFE contribuye a completar la bibliografía existente sobre la enseñanza del componente sociocultural en el aula de ELE. Sin embargo, ya que la mayoría de las propuestas didácticas sobre este tema tienen las series o películas como material de trabajo, sería interesante seguir investigando sobre cómo trabajar el componente sociocultural a través de la literatura.

6. Referencias bibliográficas

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Santillana.
- Arnold, J. y Foncubierta, J. M. (2019). La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE. Editorial Edinumen.
- Benavides, C. (2017). EFL Students' Social Identities Construction Through Gender-Based Short Stories. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), pp. 11-21.
- Bobkina, J. y Stefanova, S. (2016). Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(4), pp. 677-696.
- Castro, C. (2020). "Task-Based Language Teaching: Planning a Teacher Training Programme". *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 27, pp. 175-192.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD-Anaya.
- East, M. (2017). "Task-Based Teaching and Learning: Pedagogical Implications". En Nelleke Van Deusen-Scholl y Stephen May (Eds.), *Second and Foreign Language Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 85-95). Springer International Publishing.
- Estaire, S. (2004). "La programación de unidades didácticas a través de tareas". En *redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 1.
- Ferreira, C., Amorim, A. B., Benítez, P. (2006) ¿Por qué trabajar con la competencia sociocultural en la clase de ELE? en *Actas del III simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, pp. 153-159.
- Forgas, E. (2007). "El lugar de la Literatura, la Historia y el Arte en la enseñanza de E/LE". En J. Contreras Martí (Ed.) *Didáctica de la enseñanza para extranjeros. Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura española* (pp. 213-228). Onda.

Instituto Cervantes. (2008). Competencia sociocultural. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 3 de noviembre de 2022, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm

Instituto Cervantes. (2008). Competencia sociolingüística. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 2 de noviembre de 2022, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm

Instituto Cervantes. (2008). Enfoque por tareas. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 7 de noviembre de 2022, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

Instituto Cervantes. (2019). *El español: una lengua viva. Informe 2019*. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2019.pdf

Instituto Cervantes. (2022). *El español: una lengua viva. Informe 2022*. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf

Lanseros y Sánchez. (2017). “La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para el nivel avanzado de EEOOII a partir de un poema de Antonio Colinas”. En *Tejuelo*, 26, pp. 91-112.

Mendoza-Fillola, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Horsori.

Ministerio de Cultura y Deporte. (23 de febrero de 2022). *El porcentaje de lectores frecuentes alcanzado durante la pandemia se consolida*. <https://www.culturaydeporte.gob.es/actualidad/2022/02/220223-barometro-habitos-lectura.html>

Nevado, C. (2015). “El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, pp. 151-167.

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Editorial Edinumen.

Oro, B. y Schuhmacher, A. (2018). *Tú tan cáncér y yo tan virgo*. Montena.

Saumell, V. (2014). *What are your top 5 tips for teaching teenagers?* Recuperado en 9 de noviembre de 2022 de: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/vicky-saumell/what-are-your-top-5-tips-teaching-teenagers-vicky-saumell>

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Council of Europe.

Villegas-Paredes, G. (2018). “El microrrelato hispánico y la lectura intercultural en L2”. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 17(1), pp. 78-89.

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5, pp. 19 – 27.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm

7. Anexos

7.1. Anexo I: primera sesión

7.1.1. Presentación de *Power Point* para la actividad *¿Cuál es tu signo?*

Figura 1. *Diapositiva 1: título*



Figura 2. *Diapositiva 2: preguntas de introducción*



Figura 3. Diapositiva 3: preguntas para iniciar la conversación tras la actividad



Figura 4. Diapositiva 4: presentación el libro

Tú tan cáncer y yo tan virgo

Autores: Begoña Oro y Alberto J. Schumacher
Editorial: Montena
ISBN: 9788417460433
Disponible en: Amazon, Fnac, Mayersche

IMPORTANTE:

- Fecha límite para terminar el libro:
1 de febrero de 2024
- Seguir la **guía de lectura**
- Completar el **glosario**



7.1.2. Tarjetas actividad *¿Cuál es tu signo?*

Figura 5. Tarjetas con nombres de los signos del horóscopo y con fechas y símbolos

ARIES	TAURO	GÉMINIS	CÁNCER
			
Del 21 de marzo al 19 de abril	Del 20 de abril al 21 de mayo	Del 22 de mayo al 20 de junio	Del 21 de junio al 22 de julio
LEO	VIRGO	LIBRA	ESCORPIO
			
Del 23 de julio al 22 de agosto	Del 23 de agosto al 22 de septiembre	Del 23 de septiembre al 22 de octubre	Del 23 de octubre al 21 de noviembre
SAGITARIO	CAPRICORNIO	ACUARIO	PISCIS
			
Del 22 de noviembre al 21 de diciembre	Del 22 de diciembre al 19 de enero	Del 20 de enero al 18 de febrero	Del 19 de febrero al 21 de marzo

7.1.3. Capítulo I de *Tú tan cáncer y yo tan virgo*

Figura 6. *Capítulo I de Tú tan cáncer y yo tan virgo* (p. 5)

mp

Nunca digas «Mi vida es una mierda» a un desconocido.

Yo lo hice.

—Mi vida es una mierda —dije apoyado en la pared del local.

A mi lado estaba la chica de la peca.

Sabías:

1. Que se llamaba Marta.

2. Que sus abuelos eran de los del pueblo «de toda la vida». Los Garbanzo, los llamaban.

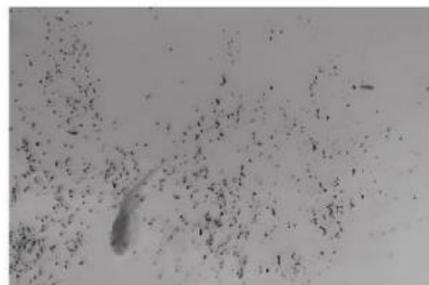
3. Que tenía los mismos años que yo.

4. Que era amiga de Lucía.

No sabía que era cáncer ni que su vida era una mierda. Y cuando digo mierda, digo una mierda de grandes dimensiones, una bosta de elefante. A su lado, mi mierda de vida era una caquita de renacuaja.



© Heyjojo99 / iStock / Getty Images



Archivo personal de los autores

Fuente: Oro y Schuhmacher, 2018, p. 5

Figura 7. Capítulo I de Tú tan cáncer y yo tan virgo (p. 6)

Mierda de vida de Marta vs mi mierda de vida (solo una unidad).

Eso me recordó por qué no suelo andar contando mi vida por ahí y para una vez que lo haga... Buena, técnicamente tampoco es que le contara mi vida. Eso de que mi vida era una mierda me lo dije a mí misma. Y solo porque la música sonaba muy alta, y me aburría porque todos bailaban y yo no sé bailar, y estaba harto de esperar y de que no pasara nada. Pero ella, que tampoco bailaba, lo oyó, me oyó decir: «Mi vida es una mierda», se giró hacia mí, me miró a los ojos fijamente y me preguntó:

—¿Qué te pasa?

A esa pregunta suelo responder «Nada». Pero ella me miraba así, y sonaba esa música de mierda, y nadie escuchaba a nadie, y yo estaba harto de todo, y entonces hablé.

Juro que en condiciones normales jamás lo habría hecho. Creo que fueron los pasodobles que tocaba la orquesta, que me estaban sacando de mis casillas.

La chica de la peca dejó que hiciera el ridículo. Dejó que le hablara de Lucía, del caso que me hacía kerol, de mi móvil de mierda, de mis vacaciones de mierda, de las discusiones de mierda y de mi escapola de mierda. Y de repente yo mismo me asusté de todo lo que le había contada. Entonces, cuando quise parar aquello y le dije, por cambiar de tema: «¿Y tú? ¿A ti qué te pasa?», me saltó la mierda de su vida.

Hay que reconocerlo: le llegaba hasta el cuello.

1.

A TODO EL MUNDO LE PASA ALGO.

QUE LA GENTE RESPONDA «NADA» A LA PREGUNTA «¿QUÉ TE PASA?»

Fuente: Oro y Schuhmacher, 2018, p. 6

Figura 8. Capítulo I de Tú tan cáncer y yo tan virgo, p. 7

ES SOLO UNA CONVENCION FORMAL
(UNA FORMA DE AHORRAR TIEMPO Y SALIVA, VAYA).
HAY GENTE QUE A LA PREGUNTA «¿QUÉ TE PASA?»
PUEDE RESPONDER LA VERDAD,
Y LA VERDAD A VECES ES LARGA DE CONTAR, Y DOLOROSA.
POR SI ACASO, NO PREGUNTES «¿QUÉ TE PASA?»
SI NO ESTÁS DISPUESTO A ESCUCHAR UNA LARGA HISTORIA.

Fuente: Oro y Schuhmacher, 2018, p. 7

7.1.4. Capítulo II de Tú tan cáncer y yo tan virgo

Figura 9. *Capítulo II de Tú tan cáncer y yo tan virgo, p. 8*



¿La chica-de-la-peca? Mmm..

Lo último que yo quería era ir de víctima por la vida. De hecho, no se lo había contado a nadie. Ni a Lara, mi mejor amiga, ni a Lucía, que tan tan amiga no era.

Pero el chico-de-los-granos-que-no-sabía-bailar me estaba tocando las narices con sus tonterías. Era de los de fuera. De Madrid. Su abuela era del pueblo y, aunque ya no vivía allí, se pasaba el verano entero. Mis abuelos la conocían. Era maja, no como el nieto.

Además, ese chicoapestaba a sudor y a tabaco, y eso me puso frenética. Siempre me han desquiciado los olores.

Y también, y sobre todo, es que estaba harta de no poder hablar con nadie.

«No hables de...», «Mejor no cuentes a nadie lo de...», «Sobre todo, que no lo sepa tu hermano. Aún es pequeño y podría...», «Aún es pronto para...», «Ya sabes, es que en el pueblo... todos se conocen y...», «Si llegara a enterarse el abuelo...»

Y otra vez esos puntos suspensivos.

Casi podía verlos, físicamente. Desde lo de mi madre, la mitad de las conversaciones acababan...

No acababan.

Se dejaban las frases sin terminar.

Muchas de las frases que se dejaban sin acabar, incluían de alguna forma el verbo «morir».

«Tu hermano aún es pequeño y podría morir de dolor y de pena, como lo estás haciendo tú ahora en secreto», «Aún es pronto para saber si me moriré», «Si llegara a enterarse el abuelo, se moriría». Esas eran las frases completas, las que no llegábamos a acabar. Pero era estúpido.

Bastaba con mirar la cara de mi padre. La cara de mi padre acababa todas las frases sin decir ni palabra.

Y total, todos sabíamos cómo acababan.

Todos sabíamos cómo acabaría esto.

Vamos a morir todos.

Fin.

Fuente: Oro y Schuhmacher, 2018, p. 8

7.1.5. Ficha de trabajo *Conoce a Marta y a Pablo*

Figura 10. Ficha de trabajo para la actividad *Conoce a Marta y a Pablo*

Conoce a Marta y a Pablo

1. Lee el texto y responde a las siguientes preguntas con tus compañeros de grupo.

- ¿Quién crees que narra este capítulo?
- ¿Qué ocurre en este capítulo?
- ¿Podrías describirlo brevemente?

2. Habla con tu compañero. Cuéntale la siguiente información:

- Quién narra el capítulo que has leído.
- Qué ocurre en este capítulo.
- Cómo es este personaje.

Después, tu compañero hará lo mismo y, juntos, conseguiréis completar la historia. ¿Ha cambiado tu visión de Pablo y Marta ahora que conoces las dos versiones?

3. ¿Cuál es el problema de Marta? ¿Cuál es el problema de Pablo? Escribid una hipótesis sobre lo que le ocurre a cada uno de los protagonistas. Para ello, podéis utilizar las siguientes estructuras:

*Yo creo que Pablo/ Marta + **indicativo***

*Es posible que Pablo y Marta + **subjuntivo***

*Quizás Marta/ Pablo + **subjuntivo***

Nuestras hipótesis:

1.

.....

.....

.....

2.

.....

.....

.....

7.2. Anexo II: segunda sesión

7.2.1. PPT: presentación de la unidad didáctica y tareas

Figura 11. Diapositiva 1: título



Figura 12. Diapositiva 2: preguntas de introducción



Figura 13. Diapositiva 3: presentación de la tarea final



Figura 14. Diapositiva 4: formación de equipos y presentación de roles

LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO

PORTAVOZ	SECRETARIO/A	REDACTOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir al equipo • Comunicarse con la profesora (dudas, problemas o ayuda) • Entregar documentos antes de la fecha límite. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar documentos del equipo • Recordar fechas de entrega de las tareas • Revisar los documentos antes de entregarlos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir documentos del equipo • Corregir errores • Llevar el libro a clase

Figura 15. Diapositiva 5: elección de la situación comunicativa para la tarea final

TEMA DE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA

<p>SITUACIÓN I</p> <p>Te quedas a dormir en casa de una amiga y hay un problema en su familia.</p>	<p>SITUACIÓN III</p> <p>Visitás a un conocido que está ingresado en el hospital.</p>
<p>SITUACIÓN II</p> <p>Vas a las fiestas del pueblo por primera vez y solo conoces a una persona.</p>	<p>SITUACIÓN IV</p> <p>Te invitan a una fiesta de cumpleaños y allí ves a un/a chico/a que te gusta.</p>

Figura 16. Diapositiva 6: presentación de las tareas de comunicación

TAREAS DE COMUNICACIÓN

- 01 ANÁLISIS DE ASPECTOS SOCIOCULTURALES QUE INTERVIENEN EN UNA SITUACIÓN COMUNICATIVA**
- 02 DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA: PERSONAJES, RELACIÓN QUE HAY ENTRE ELLOS Y CONTEXTO**
- 03 CREACIÓN DE UN GUION PARA EL VÍDEO**

Figura 17. Diapositiva 7: cronograma



7.2.2. Documento de registro del equipo

Figura 18. Documento de registro y control del equipo

REGISTRO DEL EQUIPO

Nombre del equipo:			
Situación comunicativa:			
Integrantes		Roles	
<ul style="list-style-type: none"> • • • 		<ul style="list-style-type: none"> • Portavoz • Secretario/a • Redactor/a 	
Tarea	Nombre	Nota	%
1	Análisis de aspectos socioculturales que intervienen en una situación comunicativa		20
2	Descripción detallada de la situación comunicativa: personajes que intervienen, relación que hay entre ellos y contexto de comunicación		20
3	Creación de un guion para el vídeo		20
FINAL	Representación de una situación comunicativa en un vídeo de 5 minutos		40

7.2.3. Ficha de trabajo de comprensión escrita

Figura 19. Ejercicios de comprensión escrita

COMPRESIÓN ESCRITA

1. Comenta estas cuestiones con tus compañeros.

¿Hay alguna parte del libro que te ha gustado más? ¿Hay alguna que te ha gustado menos? ¿Recuerdas algún fragmento en especial? ¿Por qué?

2. Asocia cada imagen al fragmento que le corresponda.



FOTO	A	B	C	D	E
FRAGMENTO					

3. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

1	Marta estaba bailando con Pablo mientras hablaban.	V	F
2	Mientras Lucía escribía, Pablo no podía ver nada de lo que estaba poniendo en la escayola.	V	F
3	Lucía está muy cómoda como invitada en casa de Marta.	V	F
4	Marta no se cree por completo las palabras de su abuelo.	V	F
5	Los padres de Marta normalmente eran muy sentimentales.	V	F

Figura 20. Fragmento 1 de la comprensión lectora

FRAGMENTO 1
<p>También me acuerdo de que yo estaba apoyado en la pared y de que ella estaba enfrente de mí y no veía a la orquesta, ni al alcalde bailando la conga; ni a mi padre; ni a su tía Pili; ni a Ángel; ni a Currutaco; ni a Valeriano, el cura viejo; ni al cura nuevo; ni a su abuelo... Me acuerdo de que gritaba como una energúmena para hacerse oír por encima de la cantante de la orquesta [...]</p> <p>Y me acuerdo de que gesticulaba mucho con las manos, pero cualquiera habría dicho que estaba bailando (un baile raro, sin mover los pies), en vez de echándome la bronca de mi vida.</p> <p>Y me acuerdo de que acabó su discurso diciendo:</p> <p>—¿Que lo sientes? ¿Qué es lo que sientes, gilipollas?</p> <p>Sí, acabó llamándome «gilipollas».</p> <p>Y yo señalé hacia la pista (vaya, hacia el centro del local social del pueblo, convertido ese día en pista de baile por culpa de las fiestas y de la lluvia, [...]) y le dije:</p> <p>—Siento que te estés perdiendo el espectáculo. [...]</p> <p>—¿Te crees gracioso? ¿Quieres oír algo gracioso? —Y sin darme tiempo a responder, soltó—: Soy cáncer. [...]</p> <p>—¿Quieres oír otra cosa graciosa? —le dije.</p> <p>Ella no dijo ni que sí ni que no. Los músicos se habían vuelto locos y tocaban como si se fuera a acabar el mundo.</p> <p>—Soy virgo.</p> <p>—¿Qué?</p> <p>La música sonaba cada vez más fuerte.</p> <p>—Que soy virgo.</p> <p>Era el momento final de la canción. Los músicos se desquitaban de tanto pasodoble para abueletes tocando como si aquello fuera un concierto punk. Hacían un ruido infernal. Solo les faltaba romper la guitarra.</p> <p>—¿¿¿QUÉÉÉ??? —preguntó ella.</p> <p>—¡¡¡Que soy VIRGO!!! —grité con todas mis fuerzas... justo en el momento exacto en que la orquesta decidió que dejar de tocar súbitamente sería un gran golpe de efecto. Lo fue.</p>

Fuente: Oro y Schuhmacher, 2018, p. 12-14

Figura 21. Fragmentos 2 y 3 de la comprensión oral

FRAGMENTO 2
<p>Mientras esperaba a que Lucía volviera con el rotulador, me pregunté qué podría dibujarme en la escayola. [...] Lucía no tardó en volver con el rotulador y su sonrisa.</p> <p>—No mires —me advirtió empuñando el rotulador.</p> <p>—¿Es indeleble? —pregunté—. Solo faltaba que se corriera.</p> <p>Ella se rio.</p> <p>—La tinta —precisé.</p> <p>Como no tenía dónde apoyar el brazo, no tuve más remedio que colocarlo encima de sus piernas.</p> <p>Llevaba unos pantalones cortos vaqueros, me acuerdo. Podría decir que su piel era suave, pero eso solo podría contarlo mi escayola. Yo, a través de ella, no sentía nada. [...]</p> <p>Aunque hubiera querido espiar lo que hacía, no habría podido. Incliné la cabeza y el pelo formó una cortina que me impedía ver lo que estaba dibujando. Estaba tan cerca que podía oler perfectamente su champú. Oía a coco. Era raro estar en aquel pueblo del Pirineo oliendo a coco, que no es precisamente una fruta autóctona.</p> <p>Cuando Lucía levantó la cabeza de su pequeña obra maestra, me quedé perplejo.</p> <p>—¿Qué? —dijo sonriendo de oreja a oreja—. ¿Qué te parece?</p> <p>Lo que me parecía era que igual mi abuela no lo entendería. Pero yo tampoco. ¿Qué era aquello? ¿Por qué me habría pintado una M tan extraña? ¿Eme de qué? En fin, ya, la imaginación no es mi fuerte y todo lo que se me ocurría era bastante absurdo: ¿Mañana? ¿Merluzo? ¿Mentira? ¿Mira? ¿Madre? ¿¿¿Marta??? ¿¿¿Eme de...???</p> <p>Pero Lucía seguía mirándome, esperando una respuesta, y mi respuesta fue (¿eme de...?):</p> <p>—Mola.</p>
FRAGMENTO 3
<p>Supe que habían ingresado al abuelo de Marta porque me lo contó Lucía. La pobre (sí, en una historia puede haber más de una) no sabía qué hacer. Cuando uno está invitado en una casa, nunca sabe muy bien qué hacer. (Nota mental: escribir en un futuro una guía de invitados para <i>dummies</i>.) Es fácil sentirse fuera de sitio, porque es cierto que uno está fuera de sitio. Pero si encima sucede algo imprevisto, imprevisto y malo, como lo que sucedió con el abuelo de Marta, uno se siente fuera de sitio al cuadrado.</p>

Fuente: Oro y Schuhmacher, 2018, p. 67-68 y 143

Figura 22. Fragmentos 4 y 5 de la comprensión lectora

FRAGMENTO 4

Ya estábamos en la habitación del hospital. La cama de al lado estaba ocupada, pero aún no habíamos visto al compañero. Estaba en el baño. El abuelo todavía estaba vestido con su ropa, sentado en la butaca. Tenía suerte, le tocaba el lado de la ventana. [...] Le di un abrazo al abuelo. Él me miró con cara de «¿Y esto?», pero se dejó querer. [...]

—¿Estás bien? —me preguntó la abuela, que es medio bruja y lo nota todo. «Las madres lo saben todo», que dijo mamá, aunque aquella vez tenía truco.

—Por mí no te preocupes, Marta —dijo el abuelo—. Aquí estoy, para demostrarles que esa nueva medicina funciona. Sus palabras parecían una pompa de jabón, subiendo por el aire, tan bonita, tan llena de esperanza... Yo quería apoyar esa esperanza en mi mano, como cuando sostienes una pompa y no se rompe; ese pequeño milagro. Pero la tía Pili ya estaba allí al quite para explotarnos la burbuja, con la escopeta siempre cargada de reproche, culpabilidad y arrogancia.

—¿Ves? ¿Ves? Lo que yo te digo siempre: pensamiento positivo. Así me gusta. ¡Ya era hora de que me hicieras caso! Si es que cómo te ibas a curar si estabas todo el día pensando en lo peor.

En ese momento, había por lo menos dos personas en aquella habitación con ganas de mandar a tomar por saco a alguien.

FRAGMENTO 5

En mi último cumpleaños —nuestro último cumpleaños, el del abuelo y el mío—, hicimos una celebración a lo grande. La hicimos en mi casa, en Zaragoza, poco antes de ir al pueblo. Mi abuela fue a Canudo y compró los banderines y los carteles de cumpleaños más bonitos de toda la tienda.

—Vas a comparar estos con los del Tiger —dijo toda orgullosa de nuestra casa-verbena.

Mis padres pusieron comida «para un regimiento». Eso dijo mi abuelo. Eso y:

—¡Que no va a ser mi último cumpleaños!

[...]

—El cumpleaños es una celebración de la vida —dijo mi padre poniéndose filosófico. No le pegaba nada. Y eso también tenía que haberme hecho sospechar, lo intensos y sentimentales que estaban mis padres. Pero entonces papá añadió—: ¡A brindar! Pásame el cava, Conchi —y ya eso me pareció más normal. Y luego hubo risas. Porque siempre ha sido así en casa, antes y después del cáncer, una ristra de gritos, susurros, lloros, risas, mimos, broncas, y vuelta a empezar, que parecemos bipolares. Nosotros también tenemos nuestros ciclos.

Fuente: Oro y Schuhmacher, 2018, p. 183-184 y 114-115

7.2.4. Documento Tarea 1: Guía de análisis de aspectos socioculturales

Figura 23. Guía de análisis para los estudiantes

TAREA 1. ANÁLISIS DE ELEMENTOS SOCIOCULTURALES QUE INTERVIENEN EN UNA SITUACIÓN COMUNICATIVA

1. ¿Hay algo que os ha llamado la atención o que os resulte chocante en este fragmento? ¿Por qué? ¿Sería esta situación igual si las personas fuesen alemanas?

2. ¿Qué personas intervienen en la comunicación? ¿Cuál es su relación? ¿Cómo se dirigen unos a otros? ¿Cómo hablarían estas personas entre sí si fueran alemanas?

- ¿Usan usted o tú?
- ¿Usan expresiones de cortesía o hablan de forma directa?
- ¿Usan lenguaje formal o coloquial? ¿Usan palabrotas?

3. ¿Dónde se encuentran los personajes en esta situación? ¿Creéis que el lugar en el que se encuentran afecta a la forma en la que hablan?

4. ¿Qué elementos culturales identificáis en esta situación comunicativa? ¿Hay alguna tradición o convención que aparece representada? ¿Cómo actúa la gente en esta situación? Por ejemplo: en un funeral, en España la gente que va a la misa de funeral no va después a casa de los familiares.

7.2.5. Lista de control para evaluar la Tarea 1

Figura 24. Lista de control para evaluar la Tarea 1

EVALUACIÓN TAREA 1

Nombre del equipo:	Fecha:	
CRITERIOS		
	SÍ	NO
Valoración inicial de la situación comunicativa		
1. A simple vista, detectan que hay elementos culturales que afectan a la comunicación.		
2. Detectan que estos elementos hacen que la comunicación en alemán y en español se desarrolle de forma diferente.		
3. Detectan similitudes en la comunicación en ambos idiomas en la misma situación comunicativa.		
Personas que intervienen en la comunicación		
4. Identifican a todos los interlocutores que intervienen en la conversación.		
5. Identifican la edad, el sexo y el grupo social de los interlocutores.		
6. Relacionan la forma de tratamiento con la relación de los interlocutores.		
Lenguaje utilizado en la comunicación		
7. Detectan diferencias de tratamiento de acuerdo con la situación.		
8. Identifican expresiones corteses o descorteses propias del español.		
9. Identifican expresiones de lenguaje formal y coloquial en la conversación.		
10. Detectan similitudes y diferencias en la misma situación comunicativa en alemán y español.		
Contexto de comunicación		
11. Identifican correctamente el contexto de comunicación.		
12. Reconocen que el contexto afecta a la forma de comunicarse.		
13. Explican cómo el contexto afecta a la situación comunicativa		
Aspectos y elementos culturales		
14. Identifican elementos culturales que aparecen o intervienen en la situación comunicativa.		
15. Identifican tradiciones y aspectos culturales que se reflejan en la situación comunicativa.		
16. Reconocen comportamientos que vienen determinados por las convenciones culturales de los diferentes eventos y situaciones comunicativos.		
Presentación del análisis		
17. La exposición de contenidos es clara y sigue un hilo conductor.		
18. Todos los integrantes del equipo intervienen de manera igualitaria.		
19. No se cometen errores lingüísticos o estos no impiden la comprensión.		
20. Los integrantes del equipo no leen todo el rato, sino que miran al público mientras hablan.		
RECuento*		
NOTA FINAL:		

* El número de síes determina la nota que obtendrán los alumnos. 20 síes son 20 puntos (20%), 10 síes son 10 puntos (10%) y 0 síes son 0 puntos (0%).

7.3. Anexo III: tercera sesión

7.3.1. Ficha de trabajo de comprensión oral ¿Quién es quién?

Figura 25. Ejercicio 1 de comprensión oral con tarjetas de personajes

- COMPRENSIÓN ORAL -

1. Completa las tarjetas de cada persona con la información que escuches en el audio.

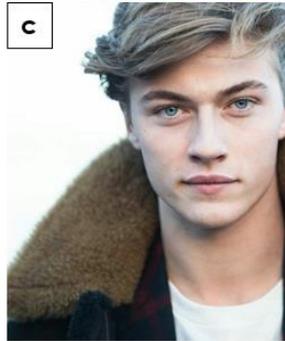
CARLOS		Soluciones
Edadaños	15
Nacionalidad	español
Físico	alto,, con los ojos azules y el pelo Su piel es clara.	fuerte rubio
Carácter	Con sentido del humor. Muy cariñoso con sus seres queridos. Responsable y	buen divertido
Cosas que le gustan	Jugar al fútbol con su equipo. Ver en la televisión. Cocinar comida	series turca

PATRICK		Soluciones
Edadaños	16
Nacionalidad	inglés	
Físico	alto y delgado, con los ojos y el pelo castaño. Su nariz es	marrones aguiña
Carácter	Un poco Muy con los demás. Extrovertido y	cabezota amable charlatán
Cosas que le gustan	Viajar por el mundo con Jugar con su perro Cheesie. Los deportes de aventura.	su novia

ROBERTA		Soluciones
Edad	17 años	
Nacionalidad	portuguesa
Físico	Tiene los ojos y el pelo de color rojo. No es muy pero tiene buen	verdes alta/ tipo
Carácter	Un poco pero muy buena persona. Es algo	introvertida tacaña
Cosas que le gustan	Hacer surf en verano. Visitar Quedar con sus amigos para	ciudades nuevas charlar

Figura 26. Ejercicio 2 de comprensión oral

2. Relaciona las siguientes imágenes con cada personaje del ejercicio anterior.



7.3.2. Ficha para trabajar el léxico y la gramática

Figura 27. Ejercicios para trabajar el léxico

CÓMO DESCRIBIRTE...

1. Lee las descripciones de Carlos, Patrick y Roberta, y encuentra los adjetivos, sustantivos y verbos que se utilizan para describir el físico y el carácter de las personas. Después, clasifícalos en la tabla.

1. CARLOS

Carlos tiene 17 años y es español. Es un chico alto y fuerte, con los ojos azules y el pelo rubio. Su piel es clara. Es un chico con buen sentido del humor y muy cariñoso con sus seres queridos. También es responsable y divertido. Le gusta jugar al fútbol con su equipo los fines de semana, ver series en la televisión y cocinar comida turca.

2. PATRICK

Patrick tiene 16 años y es inglés. Es alto y delgado. Tiene los ojos marrones, el pelo castaño y la nariz aguileña. Es un poco cabezota, pero es muy amable con los demás. También es extrovertido y charlatán. Le gusta viajar por el mundo con su novia. Además, le gusta mucho jugar con su perro Cheesie y practicar deportes de aventura.

3. ROBERTA

Roberta es portuguesa y tiene 17 años. Sus ojos son verdes y ella es pelirroja. No es muy alta, pero tienen buen tipo. Es un poco introvertida, pero es muy buena persona. A veces es algo tacaña. Le gusta mucho hacer surf en verano, visitar ciudades nuevas y quedar con sus amigos para charlar.

FÍSICO	CARÁCTER	GUSTOS
...
...

2. Ahora, relaciona las siguientes características físicas con la imagen correspondiente.

a. estar moreno	b. ser blanco	c. tener mal tipo
d. ser negro	e. parecerse a su madre	f. tener la piel oscura

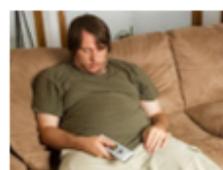


Figura 28. Ejercicio para trabajar el léxico**3. Une los siguientes adjetivos con su definición.**

- | | |
|---------------------------------|--|
| a) Tener buen sentido del humor | 1. Persona que muestra cariño o afecto. |
| b) Cariñoso/a | 2. Persona que habla mucho. |
| c) Cabezota | 3. Persona que hace reír a los demás. |
| d) Extrovertido/a | 4. Persona a la que no le gusta gastar dinero. |
| e) Charlatán/a | 5. Persona a la que le cuesta cambiar de opinión. |
| f) Ser buena persona | 6. Persona que expresa sus sentimientos y se comunica con los demás sin problemas. |
| g) Tacaño/a | 7. Persona que ayuda a los demás, es simpática y amable. |

Figura 29. Ejercicio para trabajar la gramática**4. Completa las frases con el verbo adecuado.**

1. Paula los ojos verdes y el pelo rubio.
2. La prima de Roberto morena, pero tiene el pelo rubio.
3. Carla es la chica que unos vaqueros claros y alta.
4. Este año Mario fuerte porque entrena todos los días.
5. Pablo a su padre; los dos pelirrojos.

7.3.3. Documento Tarea 2: *Descripción de la situación comunicativa: personajes, relación que hay entre ellos y contexto*

Figura 30. Documento Tarea 2, p. 1

TAREA 2: DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA: PERSONAJES QUE INTERVIENEN. RELACIÓN QUE HAY ENTRE ELLOS Y CONTEXTO DE COMUNICACIÓN

1. Describid a los personajes que intervendrán en vuestra situación comunicativa. Podéis completar la siguiente tabla para cada personaje:

NOMBRE	
Edad	
Nacionalidad	
Físico	
Carácter	
Estudios o trabajo	
Cosas que le gustan	

NOMBRE	
Edad	
Nacionalidad	
Físico	
Carácter	
Estudios o trabajo	
Cosas que le gustan	

NOMBRE	
Edad	
Nacionalidad	
Físico	
Carácter	
Estudios o trabajo	
Cosas que le gustan	

Figura 31. Documento Tarea 2, p. 2

2. Describid la relación que hay entre cada uno de los personajes. Podéis utilizar las siguientes preguntas:

- ¿Se conocen?
- ¿Por qué se conocen?
- ¿Desde hace cuánto tiempo se conocen?
- ¿Viven juntos?
- ¿Trabajan juntos?
- ¿Son de la misma edad?

Personaje 1 y 2	Personaje 1 y 3	Personaje 2 y 3
...

3. Describid el contexto de comunicación. Podéis utilizar las siguientes preguntas:

- ¿Dónde tiene lugar la conversación?
- ¿Cuándo tiene lugar la conversación?
- ¿Hay más personas en este lugar?
- ¿Es un lugar tranquilo? ¿Hay ruido, música...?
- ¿Qué hacen los personajes mientras están hablando?
- ¿Tienen que seguir algún tipo de convención social?

7.3.4. Lista de control para evaluar la Tarea 2

Figura 32. Lista de control para la evaluación de la Tarea 2

EVALUACIÓN TAREA 2

Nombre del equipo:	Fecha:	
CRITERIOS	SÍ	NO
Personajes que intervienen en la comunicación y		
1. Describen a todos los interlocutores que intervienen en la interacción.		
2. Determinan la edad, el sexo y el grupo social de los interlocutores.		
Relación que hay entre los personajes		
3. Describen la relación que hay entre los personajes que participan en la conversación.		
4. Determinan la forma de tratamiento de acuerdo con la relación que hay entre los interlocutores.		
Contexto de comunicación		
5. Concretan el momento y el lugar en el que tendrá lugar la comunicación.		
6. Describen elementos del contexto que pueden alterar la comunicación (otras personas, música, ruido de fondo...)		
Aspectos y elementos culturales		
7. Describen convenciones o normas socioculturales que afectan a la comunicación.		
8. Determinan los comportamientos de los personajes a partir de estas convenciones culturales		
Aspectos lingüísticos		
9. La exposición de contenidos es clara y sigue un hilo conductor.		
10. No se cometen errores lingüísticos o estos no impiden la comprensión.		
RECuento*		
NOTA FINAL:		

* El número de síes determina la nota que obtendrán los alumnos. 10 síes son 20 puntos (20%), 5 síes son 10 puntos (10%) y 0 síes son 0 puntos (0%).

7.4. Anexo IV: cuarta sesión

7.4.1. Fichas de la actividad *Jugando con las palabras* y *Lección a lección*

Figura 33. Ejercicios de la actividad *Jugando con las palabras*

- JUGANDO CON LAS PALABRAS -

1. Completa cada lección del manual con la expresión correspondiente de las que hay en la tabla.

tirar fichas – ir con un cotilleo a alguien – ser un toma y daca – hasta luego, Maricarmen
--

25. La comunicación Hablas (o escribes) – escuchas – hablas – escuchas – hablas – escuchas... Si solo habla uno, a eso se le llama monólogo. Todo el que escucha espera en cierta medida que en algún momento su interlocutor le escuche a él.

49. Cuentan que alguien a Sócrates sobre un amigo.

—¿Sabes lo que dicen de él? —le preguntaron a Sócrates.

—Para, para, para —dijo Sócrates—. Antes de contármelo, vamos a ver si pasa el triple filtro.

51. Además de «perdón», otra palabra que puede ser extraordinariamente difícil de decir es «adiós». Lo puedes intentar en distintos idiomas [...] pero duele igual. Hay una serie de fórmulas de despedida con más carga cómica que dramática, como, por ejemplo: «.....», «Hasta luego, Lucas», «Chao, chao, cola cao», «Chao, pescao» o «Hasta luego, cocodrilo». Estas expresiones no son apropiadas en contextos muy formales.

52. [...] Es el caso de cuando una persona intenta mostrar sutilmente su interés afectivo por otra persona. Uno se podría preguntar por qué no se expresa con claridad dicho interés. El motivo en la mayoría de los casos es el miedo al fracaso. Las personas, en general, prefieren lanzar indirectas, globos sonda, porque, en caso de ser rechazadas (opción que siempre hay que considerar), pueden emprender una retirada digna. [...]

2. Reescribe los siguientes fragmentos siguiendo las instrucciones.

a) Cambia *se + verbo* en 3ª persona por una estructura que signifique lo mismo

39. En una conversación, un tema tabú es aquel que se evita para no causar malestar, incomodidad o dar pie a discusiones en las que es difícil o imposible llegar a un acuerdo. A menudo se consideran temas tabús la política, la religión, el sexo o la muerte. La enfermedad en general y el cáncer en particular también han sido un tema tabú durante muchos años. Esto va cambiando poco a poco.

Solución: se evita → *evitamos* o *la gente evita*; se consideran → *consideramos* o *la gente considera*

b) Escribe la siguiente oración en estilo indirecto para nosotros.

2. No digas «LO SIENTO» si no sabes qué es lo que sientes.

Solución: *El narrador (nos) ordena que no digamos "LO SIENTO" si no sabemos que es lo que sentimos.*

c) Completa la siguiente lección con los verbos que en pretérito indefinido o imperfecto.

8. El primer emoticono (ser) una carita sonriente :-). La (escribir) en 1982 Scott Fahlman, un profesor estadounidense. Se le (ocurrir) que sería una buena forma de indicar que no se (deber) tomar muy en serio lo que (decir)..... En principio, los emoticonos (servir) para, a falta de ver la cara del interlocutor, evitar malentendidos y dar a conocer el estado de ánimo del que escribe el mensaje. Hay gente a la que le gustan. Hay incluso gente que los echa de menos si no los pones.

Solución: *fue/era, escribió, ocurrió, debía, decía, servían/sirvieron*

Figura 34. Actividad Lección a lección

- LECCIÓN A LECCIÓN -

1. En el manual, seleccionad:

- Las 5 lecciones que os hayan resultado más útiles.

- 4 lecciones que pueden aplicarse tanto en alemán como en español.

- 3 lecciones que difieren entre alemán y español.

- 2 lecciones que ya habéis puesto en práctica

- 1 que no habéis entendido

7.4.2. Copia del *Manual desordenado de comunicación para tímidos en 52 lecciones*

Figura 35. Muestra de la recopilación de lecciones de *Tú tan cáncer y yo tan virgo*

29. (Ampliación de la lección 7.) Algunas personas no dicen las cosas que les molestan. Pero su tono, su lenguaje no verbal, la forma de hablar, sus silencios... pueden darte pistas de su posible malestar. En caso de detectarlo, puedes intentar exponer tus sospechas a tu interlocutor. No descartes que, aunque lo niegue («¿A mí? ¿Por qué iba a molestarme?»), tus sospechas sean ciertas.

30. Conocer a una persona te puede ayudar a prever su reacción ante una conversación, una propuesta... A veces esa posible reacción te puede producir miedo. Pero que ese pre-juicio no te bloquee. Las personas a veces te sorprenden y se muestran más comprensivas de lo que uno podría esperar. En principio.

31. Se llama «taciturno» o «taciturna» a una persona triste, melancólica. Pero también se llama «taciturno» a alguien callado, silencioso, alguien a quien no le apetece hablar. Dicen que Einstein era taciturno de pequeño (de hecho, yo aprendí esa palabra en una biografía de Einstein), lo cual es una prueba de que el hecho de que uno no hable no significa que no tenga nada que decir. Tampoco conviene caer en el otro extremo: dotar al silencio de un prestigio automático al asumir que alguien es inteligente solo porque permanece callado. En cualquier caso, recuerda el consejo de Mark Twain (¿o era de Groucho Marx?): «Es mejor tener la boca cerrada y parecer estúpido que abrirla y disipar la duda».

32. Se llama «escopaestesia» la supuesta capacidad para percibir una mirada estando de espaldas. Digo «supuesta» porque no está científicamente demostrado que exista tal capacidad. Varios investigadores intentaron demostrarla sin éxito. En una de las pruebas, un grupo de personas tenía que decir si les estaban mirando o no. Acertaron el 53,1 %. Ejem. Otro investigador, Titchener, explicó que lo que sucede a menudo es que cuando alguien cree que le están mirando, gira la cabeza, y al girarla, el que está detrás, atraído por el movimiento, te mira. Entonces, al cruzarse las dos miradas, uno tiene la sensación de que efectivamente le estaban mirando.

33. Cada conversación tiene un ritmo diferente. Las hay rápidas, tranquilas, atropelladas... Hay conversaciones saltarinas que suenan a pop; conversaciones duras, rock; improvisadas, jazz; conversaciones repetitivas como un reguetón... Cuando una conversación cambia de ritmo bruscamente, suele haber una causa. A veces está en algo dicho durante la propia conversación. A veces hay que buscar la causa fuera de la conversación.

34. Hay sonidos que no se emiten para atraer a miembros de la misma especie ni para tener una bonita conversación, sino para advertir de la propia peligrosidad. Hay quienes, puestos a dar a conocer su agresividad, lo hacen a lo grande. Por ejemplo, los leones con sus rugidos. A otros, como a las serpientes de cascabel o las hormigas aterciopeladas, les basta con emitir un sonido más sutil, un cascabeleo, una estridulación (así se llama). De forma similar, hay personas que cuando estallan gritan mientras que otras lo hacen como con silenciador. Eso no implica necesariamente que las primeras estén más cabreadas que las segundas, ni que sean menos peligrosas. Se dice que la picadura de una hormiga aterciopelada es tan dolorosa que puede matar a una vaca. *Cow killers* las llaman.

35. La Real Academia de la Lengua Española fija el significado de las palabras. No hay una academia similar que valide el significado de los emoticonos. Hay gente que no se pone de acuerdo con lo que significan varios de ellos. Por ejemplo, en, ¿eso que sale de la cara es un moco?, ¿una lágrima?, ¿está triste?, ¿aburrido? Si nos guiamos por la Emojipedia, ese emoticono simboliza una cara somnolienta. Este hecho no resultará extraño a los lectores de anime y manga, puesto que en estas historias la burbuja que sale de la nariz es un recurso habitual para

Fuente: Oro y Schumacher, 2018, editado de varias páginas

7.4.4. Lista de control para evaluar la Tarea 3

Figura 37. Lista de control para la autoevaluación de la Tarea 3

EVALUACIÓN TAREA 3

Nombre del equipo:	Fecha:	
CRITERIOS	SÍ	NO
Estructura y cohesión		
1. El guion tiene una estructura lógica y clara con presentación del problema, nudo y solución o desenlace.		
2. Las ideas se presentan de forma estructurada y cohesionada.		
Personajes y lenguaje		
3. Los personajes cumplen el papel que se espera de ellos en la situación comunicativa.		
4. Todos los personajes tienen el mismo peso en la interacción.		
5. Los personajes utilizan un lenguaje adecuado a su edad, sexo y grupo social.		
6. Las formas de tratamiento se adecúan a la relación que hay entre los personajes.		
Contexto de comunicación		
7. El guion se adapta al contexto en el que se produce la comunicación.		
8. Se describen elementos del contexto que pueden alterar la comunicación (otras personas, música, ruido de fondo...)		
Aspectos y elementos culturales		
9. Se incluyen elementos socioculturales que afectan a la forma de interactuar.		
Aspectos lingüísticos		
10. No hay errores lingüísticos o estos no impiden la comprensión.		
RECuento*		
NOTA FINAL:		

* El número de síes determina la nota que obtendrán los alumnos. 10 síes son 20 puntos (20%), 5 síes son 10 puntos (10%) y 0 síes son 0 puntos (0%).

7.5. Anexo V: quinta sesión

7.5.1. Escala de valoración para coevaluación de los vídeos

Figura 38. Escala de valoración para evaluar los vídeos de los compañeros

EVALUACIÓN TAREA FINAL				Fecha:	
Nombre del equipo:	Excelente	Muy bien	Bien	Regular	Por mejorar
1. El vídeo se adapta al tiempo establecido.					
2. El vídeo es creativo y original.					
3. El lenguaje es claro y comprensible; se puede entender perfectamente la conversación.					
4. Utilizan recursos lingüísticos ricos y variados.					
5. Los actores vocalizan y gesticulan de acuerdo con lo que están diciendo.					
6. La comunicación no recae solo en el lenguaje verbal, también hay elementos de lenguaje no verbal que transmiten información.					
7. La comunicación es fluida y natural, no parece que repiten un guion de memoria.					
8. La conversación de los personajes se adecúa al contexto de interacción.					
9. Aparecen reflejados los conocimientos adquiridos durante la unidad.					
10. La ambientación y el decorado están adaptados a la situación comunicativa.					
RECUENTO					
NOTA FINAL:					

Excelente= 10 puntos. Muy bien= 7,5 puntos. Bien= 5 puntos. Regular = 2,5 puntos. Por mejorar= 0 puntos. Al final, se suman los puntos y se divide entre 10 para obtener la nota final.

7.5.2. Rúbrica de evaluación de la tarea final

Figura 39. Rúbrica de evaluación de la tarea final creada con Rubistar

EVALUACIÓN TAREA FINAL				Fecha:
CATEGORÍA	4 MUY BIEN	3 BIEN	2 REGULAR	1 POR MEJORAR
DURACIÓN	El vídeo tiene una duración de 5 minutos.	El vídeo tiene una duración de 5-4:30 minutos.	El vídeo tiene una duración de 4:30-4 minutos.	El vídeo tiene una duración de menos de 4 minutos o de más de 6.
FLUIDEZ	Los estudiantes demuestran fluidez y naturalidad, sin pausas o silencios que interrumpan la comunicación.	Los estudiantes demuestran fluidez y naturalidad, aunque necesitan hacer 1-2 pausas o silencios que interrumpen ligeramente la comunicación.	Los estudiantes hacen varias pausas o silencios que dificultan la comprensión, o se nota que recitan su papel de memoria.	Los estudiantes hacen muchas pausas o silencios que dificultan la comprensión, o se nota que recitan su papel de memoria.
ADAPTACIÓN AL CONTEXTO DE COMUNICACIÓN	El lenguaje, las formas de tratamiento y los gestos se adaptan perfectamente a la situación comunicativa.	El lenguaje, las formas de tratamiento y los gestos se adaptan en gran medida a la situación comunicativa.	El lenguaje, las formas de tratamiento y los gestos se adaptan poco a la situación comunicativa.	El lenguaje, las formas de tratamiento y los gestos no se adaptan a la situación comunicativa.
ERRORES LINGÜÍSTICOS	Los estudiantes no cometen errores lingüísticos graves o cometen errores de un nivel superior al suyo durante su intervención.	Los estudiantes cometen 1-2 errores lingüísticos graves o cometen errores de un nivel superior al suyo durante su intervención.	Los estudiantes cometen más de 2 errores lingüísticos graves y propios de su nivel durante su intervención.	Los estudiantes cometen tantos errores lingüísticos graves durante su intervención que la comprensión se ve afectada.
RECUENTO				
NOTA FINAL:				

Para calcular la nota, se sumarán los resultados de la rúbrica y se obtendrán los resultados sobre 8. Entonces, se hará una regla de tres para conseguir la nota sobre 10.

7.5.3. Formulario final de autoevaluación

Figura 40. *Formulario final anónimo de autoevaluación*

FORMULARIO FINAL

1. ¿Qué has aprendido durante esta unidad?

2. ¿Te han parecido interesantes los contenidos trabajados? ¿Por qué?

3. ¿Te resulta más fácil identificar aspectos socioculturales que intervienen en la comunicación?

4. ¿Te resulta fácil/ difícil identificar similitudes entre la comunicación en alemán y español?

5. ¿Qué te ha parecido el libro Tú tan cáncer y yo tan virgo?

6. ¿Te gusta trabajar los contenidos de la asignatura a partir de un libro?