



**Universidad Internacional de La Rioja Facultad de
Educación**
**Máster en Enseñanza de Español como lengua
extranjera**

Trabajo fin de master

**El componente sociocultural en
el aula de E/LE en Dinamarca.**

Presentado por: Clara María Iglesias Rodríguez

Tipo de TFM: Propuesta didáctica

Director: Pablo López Carballo

Ciudad: Aarhus, Dinamarca.

Fecha: 02/03/2017

Firma: Clara María Iglesias Rodríguez

El componente sociocultural en el aula de E/LE en Dinamarca.

RESUMEN

La finalidad del presente Trabajo Fin de Máster es la elaboración de una propuesta didáctica centrada en la enseñanza de la competencia sociocultural. Este trabajo propone una serie de actividades enfocadas a enseñar conocimientos socioculturales propios del español a alumnos daneses, más concretamente a jóvenes y adolescentes cursando los dos últimos años de la educación secundaria. Nuestro objetivo es trabajar la competencia sociocultural de forma paralela al aprendizaje del resto de competencias en el aula de E/LE, diseñando actividades que resulten atractivas a los jóvenes, valiéndonos de muestras de textos reales y actuales, para evitar la creación de estereotipos y ayudando a desarrollar su conciencia intercultural.

Tradicionalmente los contenidos socioculturales han quedado relegados a un segundo plano en la enseñanza de idiomas, a pesar de que son estos los que permiten el correcto uso de la lengua, y de su importancia, por tanto, para conseguir una comunicación efectiva. La falta de conocimiento de los usos, costumbres, y convenciones de una lengua pueden conducir a cometer errores socioculturales, que podrán ser entendidos como una falta de educación y tratados de forma mucho más severa que un simple error lingüístico. Por tanto, consideramos necesario introducir la competencia sociocultural en el currículo de E/LE como un contenido más a trabajar. Además, la inclusión de los contenidos socioculturales ayuda a la creación de una conciencia intercultural, que permite al alumno un mejor desarrollo personal, e induce a la reflexión crítica.

Este trabajo parte de un marco conceptual en el que se define la competencia sociocultural y su importancia dentro de la competencia comunicativa, así como su presentación en el *Marco común europeo de referencia* (MCER) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Asimismo, se exponen las particularidades del sistema educativo danés y la posibilidad de incluir los conocimientos socioculturales en el aula.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Competencia sociocultural. Competencia comunicativa. Educación secundaria. Conciencia intercultural.

ABSTRACT

The aim of this Master's Thesis is to present a teaching proposal that focuses on how to teach the sociocultural competence. This project proposes a group of activities focusing on teaching central sociocultural aspects of the Spanish language to Danish students, more concretely to teenagers and young students in the two last years of their secondary education. Our main goal is to introduce the sociocultural competence along with the other communicative competences in the classroom (of Spanish as a foreign language), by designing activities that can interest and motivate our students, that include real and current texts (both written and oral) in order to avoid the creation of stereotypes and helping in developing their intercultural consciousness.

Traditionally the sociocultural contents have been relegated to a second place in language teaching, even though they show and allow the correct use of a language, and therefore their importance to achieve effective communication. The lack of knowledge about the uses, the habits and conventions of a language can induce sociocultural errors or misunderstandings, that can be construed as a lack of manners or education, and dealt with in a much more severe way than the mere linguistic mistakes. Thus, we consider it necessary to include the sociocultural competence in the Spanish (as second language) curriculum as a relevant content. Furthermore, the inclusion of this sociocultural content helps in the creation of an intercultural consciousness, that allows the student a better personal development, and leads to critical reflection.

This thesis lays a conceptual framework, in which we define the sociocultural competence and its importance within the concept of communicative competence, as well as its presentation in the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) and the *Curricular Plan of the Cervantes Institute* (PCIC). In addition, we present the particularities of the Danish education system and the possibility of including the sociocultural knowledge in the classroom.

KEY WORDS

Spanish as a foreign language. Sociocultural competence. Communicative competence. Secondary education. Intercultural Consciousness.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	4
1.1.	Justificación y planteamiento del problema	4
1.2.	Objetivos del Trabajo de Fin de Máster.....	6
2.	MARCO CONCEPTUAL.....	7
2.1.	La adquisición y desarrollo de las competencias socioculturales.....	7
2.2.	La competencia comunicativa. Origen e importancia.....	8
2.3.	La competencia sociocultural según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) ...	10
2.4.	La competencia sociocultural según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)	11
2.5.	La competencia comunicativa y la importancia de los conocimientos socioculturales en el aprendizaje de LE.....	13
2.6.	Particularidades del sistema educativo danés. El español como lengua extranjera en la educación secundaria y la importancia de la cultura.....	15
2.7.	Enseñar español como LE a adolescentes daneses.	18
3.	PROPUUESTA DIDÁCTICA.....	21
3.1.	Presentación	21
3.2.	Objetivos de la propuesta	22
3.3.	Metodología.....	22
3.4.	Contexto	23
3.5.	Cronograma.....	24
3.6.	Actividades	25
3.7.	Evaluación	37
4.	CONCLUSIONES.....	41
5.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	44
6.	BIBLIOGRAFÍA	46
6.1.	Referencias bibliográficas.....	46
6.2.	Bibliografía	49
7.	Anexos	52

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende fomentar, a través del uso de juegos, el cine y el uso de textos periodísticos y literarios en aula, el interés por el español como idioma y cultura. Para ello nos centramos en alumnos de instituto en Dinamarca, por lo que se trabajarán las características idiomáticas y culturales que más se alejan de su idioma y su cultura. El español como lengua extranjera se encuentra cada vez más presente en el sistema educativo danés, por lo que se plantea la necesidad de crear materiales específicos que acerquen a los alumnos adolescentes a las particularidades idiomáticas y culturales hispanas. Este hecho se pone de relieve en el plan de estudios de español, que reivindica la importancia del carácter cultural de la asignatura, pero no ofrece instrucciones claras acerca de cómo enseñarlo, dejando en manos del docente las posibles interpretaciones. Dado que este trabajo no puede dar respuesta más que a aspectos concretos de este complejo problema, hemos decidido centrar nuestra atención en los aspectos más difíciles de entender desde el punto de vista de un adolescente danés, o con los que les pueda generar más dificultades, como puede ser la precariedad, la inmigración y desigualdad social entre los jóvenes hispanos. Estos aspectos, junto con la idea de España como paraíso vacacional, son los estereotipos más extendidos sobre la imagen de los jóvenes españoles en el norte de Europa, por ello, nos parece importante presentar a los alumnos con la realidad actual a través de actividades amenas, que les permitan acercarse a ella y reflexionar de forma crítica acerca de estas ideas preconcebidas.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

A la hora de aprender una lengua extranjera es imprescindible conocer su cultura y tradiciones, porque adquirir una lengua no es sólo aprender su léxico, fonética y gramática, sino también entender sus aspectos más cotidianos y desarrollar las estrategias necesarias para desarrollar la comunicación efectiva. Para aprender y dominar una lengua extranjera hay que conocer cómo actúan y piensan sus hablantes, de alguna forma hay que ‘vivir’ la lengua para ser capaces de interactuar de forma correcta. El error sociocultural es muchas veces tratado de forma más dura que un error léxico o gramatical, ya que es percibido como una falta de educación y es más complejo de justificar desde el punto de vista de la ignorancia del extranjero. Por ejemplo, se tratará con más severidad el hecho de no respetar una costumbre, como puede ser el mantener o respetar una determinada distancia en una conversación, que el mal uso de una palabra. Muchas veces son este tipo de errores los que nos impiden ser eficaces en la comunicación en una lengua extranjera.

La necesidad de desarrollar la competencia sociocultural como parte del aprendizaje de una lengua extranjera se presenta como evidente a priori, pero plantea el problema de cómo llevar a cabo este desarrollo. La solución suele ser la inmersión lingüística, promover el intercambio comunicativo con nativos y exponer al aprendiente a experiencias cotidianas en un país donde se hable la lengua meta, pero ¿qué hacer cuando no es posible la inmersión lingüística o sociolingüística? Aún más, ¿qué hacer para incrementar el efecto de la inmersión lingüística? En el caso de los alumnos de institutos daneses, se presenta casi siempre la opción de pasar unos días en España, lo cual aumenta la competencia comunicativa de los estudiantes, pero no permite un aprendizaje en profundidad. En este trabajo proponemos una forma amena y productiva para acercarse a la cultura española y latinoamericana desde la cultura danesa.

Para llevar a cabo el acercamiento a la cultura española sin necesidad de inmersión lingüística, nos parece más que relevante la explotación de textos reales que traten los temas que mejor definen y representan aspectos controvertidos de la cultura hispana. Desde el punto de vista de un adolescente cursando estudios de bachillerato en Dinamarca, temas como la precariedad, la discriminación y desigualdad social o la inmigración, resultan muy lejanos. La falta de materiales específicos que se ocupen de estos temas agrava el problema, y si incluimos el hecho de que la elección de material y tema se deja casi totalmente en manos del docente, se pone de manifiesto la necesidad de crear material actual y relevante que presente estos temas de forma asequible para alumnos adolescentes. A pesar de que en el plan de estudios se explice la necesidad de presentar en profundidad los aspectos culturales, históricos, sociales y geográficos del español, encontramos una falta de material adecuado para abordar y entender estos aspectos en profundidad. Dentro del plan de estudios se contempla el español como asignatura optativa, asignatura que los estudiantes eligen cada vez más, y cuyos temas han de ser fijados por el docente de acuerdo a unos mínimos generales que solo exigen conocimientos básicos. En esta situación, el docente es el responsable de seleccionar los temas a tratar, por ejemplo, eligiendo algunos países hispanohablantes o temas culturales concretos en los que centrar la atención. En la mayoría de centros se trata de exponer a los alumnos a las realidades de sus homónimos españoles y latinoamericanos, pero el material usado para tal fin suele ser anticuado o diseñado ad-hoc por el docente, lo que complica la adquisición de la competencia sociocultural por parte de los estudiantes.

Está claro que la adquisición y dominio de la competencia sociocultural es un aspecto central en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que supone la familiarización con lo cotidiano, con el uso del lenguaje, y que necesita un tiempo de adquisición y de asentamiento,

igual que los aspectos lingüísticos del idioma, por ello proponemos una serie de actividades que puedan suplir o implementar lo aprendido en una situación de inmersión sociolingüística. Estas actividades presentan la posibilidad de desarrollar el conocimiento de la cultura hispana en cuanto a la realidad social actual de los jóvenes españoles, a través de una selección de textos, incluyendo tanto la producción periodística y literaria como cinematográfica de habla hispana.

1.2. Objetivos del Trabajo de Fin de Máster

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Máster es ofrecer una propuesta didáctica para familiarizar a alumnos daneses de educación secundaria con la cultura española. Nuestro trabajo se centra en la enseñanza de E/LE durante los dos últimos años o niveles en los que se desarrolla su bachillerato, cuyo nivel español se encuentra comprendido entre un A2 y un B1, y en cómo enseñar a los alumnos las competencias necesarias para cercarse a la cultura española, y más concretamente a la realidad actual de los jóvenes, evitando caer en los estereotipos populares sobre la imagen de España. Para llevar a cabo esta propuesta ofrecemos una serie de actividades centradas en enseñar la cultura a través de su producción cinematográfica, periodística y literaria, desarrollando unidades didácticas amenas y actuales que aumenten la curiosidad y participación de los estudiantes, y les permitan debatir y reflexionar de forma crítica.

Para dar cumplimiento a este objetivo, nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar brevemente y presentar los diferentes métodos de aprendizaje sociocultural.
- Proponer una posible alternativa para asimilar o entender una nueva cultura, asumiendo la inmersión sociolingüística como método canónico de asimilación sociocultural.
- Desarrollar las destrezas productivas y receptivas de los alumnos mediante muestras de textos reales.
- Alcanzar una mejor comprensión y asimilación de costumbres, gestos, expresiones, etc. que pueden resultar difíciles de usar y entender desde la cultura danesa.
- Motivar a los alumnos a través de la dinamización de las clases, el uso de las TIC y el aprendizaje colaborativo.
- Promover el desarrollo de la conciencia intercultural de los alumnos a través del debate y la reflexión crítica.
- Diseñar propuestas didácticas motivadoras y atractivas para explicar temas relacionados con la realidad de los jóvenes españoles, la desigualdad social, y la inmigración a los jóvenes daneses.

2. MARCO CONCEPTUAL

Para poder entender cómo integrar los conocimientos socioculturales en el aula de español como lengua extranjera en la educación secundaria danesa, empezaremos por realizar un breve repaso del concepto de competencia comunicativa. A continuación, pasaremos a centrarnos en diferentes aproximaciones acerca de la inclusión de las competencias socioculturales en la enseñanza de lenguas extranjeros. Así, presentamos en este apartado una breve introducción al concepto de la competencia sociocultural y su importancia en el aprendizaje de segundas lenguas.

2.1. La adquisición y desarrollo de las competencias socioculturales.

En las últimas décadas se puede observar un cambio de paradigma fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras que se ve reflejado, principalmente, en dos enfoques que pasan a centrar su atención en el aprendiente como protagonista y en sus necesidades comunicativas, haciendo hincapié en la importancia de desarrollar la competencia comunicativa del estudiante, estos son: el enfoque comunicativo y por tareas (Zanón y Estaire, 1990, p.55). Estos enfoques conceden gran importancia a la dimensión sociocultural favoreciendo el desarrollo de la misma, ya que, a día de hoy, no se puede concebir la enseñanza de una lengua extranjera sin acercarse a su cultura. Además, estos conocimientos promulgan la creación de una conciencia intercultural, ya que: “Al incorporar en nuestras clases de idiomas los aspectos históricos, sociales y culturales estamos favoreciendo la mutua comunicación entre las diferentes comunidades y pueblos” (Sagredo, 2008, p.422). Es importante entender que para comunicar adecuadamente en un idioma necesitamos saber cómo se debe usar la lengua, pero incluir estos conocimientos no siempre es tarea fácil, ya que: “Introducir informaciones precisas y pertinentes sobre aspectos históricos y culturales [...] en el contexto de la clase de español para extranjeros convierte la enseñanza en un reto difícil al tiempo que apasionante tanto para el profesor como para el alumno” (Gómez, 2004, p. 104).

Este componente sociocultural no está siempre tan ligado a la enseñanza de E/LE como quisiéramos, a pesar de lo frecuente que resulta escuchar que la conexión entre lengua y cultura es innegable, en la práctica didáctica, como bien señalan Lourdes Miquel y Neus Sans (2004), se sigue produciendo la tradicional escisión entre ambas realidades. No hace falta más que acercarse a los programas de muchos centros para ver que las clases de “gramática” y de “cultura” se presentan de manera claramente diferenciada sin que se lleguen a poner en relación en ningún momento (Miquel y Sans, 2004, p.1). Parece necesario, por tanto, centrar nuestra atención en la

noción de la competencia comunicativa y los conocimientos socioculturales y ver qué lugar ocupan en la enseñanza de E/LE y qué lugar deberían ocupar, así como clarificar su relación con las restantes competencias contempladas por la didáctica de las lenguas: la competencia lingüística, la competencia gramatical, la competencia comunicativa, la competencia estratégica, la competencia pragmática, la competencia discursiva y la competencia sociolingüística (Santamaría, 2008, p.51).

En primer lugar, empezaremos por definir el concepto de las competencias socioculturales y su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Es importante destacar que no se dispone de una definición única de este concepto, pero de manera general podemos decir que la competencia sociocultural es uno de los componentes que se incluyen dentro del concepto de competencia comunicativa, y que implica el conocimiento de las reglas sociolingüísticas relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de la comunidad de habla.

La competencia comunicativa se refiere, por tanto, a la capacidad de utilizar una determinada lengua, no solo a nivel puramente lingüístico, sino de forma que se adecúe a cada situación dependiendo de los marcos propios de cada comunidad, ya que estos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades; según el diccionario de términos clave de E/LE abarcan tres grandes grupos: el de los usos normados y convencionales de la lengua, el de las referencias culturales; y el de las convenciones sociales y los comportamientos no verbales con significado adscrito. Esta definición suele depender, además, del enfoque del que se valgan los diferentes autores, pudiendo entenderse como una competencia por sí misma o relacionándose con la competencia sociolingüística, y en numerosas ocasiones también con la competencia discursiva. Es por ello que encontramos relevante definir el concepto de competencia comunicativa históricamente y aproximar brevemente sus diferentes aspectos, para después pasar a discutir las diferentes nociones de la competencia sociocultural según el MCER y el PCIC principalmente.

2.2. La competencia comunicativa. Origen e importancia.

El concepto de competencia comunicativa es un concepto de carácter multidisciplinar, dado que tiene su origen en la lingüística, recibiendo numerosas influencias del campo de la antropología y la sociolingüística. En este apartado realizaremos una breve revisión histórica sobre el concepto de la competencia comunicativa, según diferentes autores.

La importancia de este concepto en el campo de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas ha sido ampliamente destacada, y se puede empezar a mostrar de forma clara partiendo de la distinción que realiza Chomsky entre competencia, entendida como el conocimiento del hablante de una lengua, y actuación, que sería el uso real que un hablante hace de la misma en situaciones concretas. Es a partir de esta distinción, que se ciñe exclusivamente a cuestiones lingüísticas, que Hymes propone una primera noción de competencia comunicativa, que abarca también elementos contextuales, haciendo hincapié en la dimensión pragmática de la comunicación y en el conocimiento de las reglas de uso de la lengua. Se otorga relevancia, pues, a la adecuación del lenguaje al contexto. Este nuevo concepto está altamente influenciado por los estudios antropológicos, y de la etnografía de la comunicación, así como de campos como la filosofía del lenguaje, sociología, psicolingüística, cognitivismo, etc. Así, como muy bien señala en su artículo Galindo Merino obtenemos la idea de que la lengua es parte de la cultura como elemento integrado en la realidad social y cultural de las comunidades, por lo que para dominar una lengua no basta con solo conocer la gramática, sino el uso (Galindo, 2005). Para garantizar la comunicación efectiva es necesario que los hablantes sepan reconocer y actuar según los distintos contextos posibles, probando que se poseen ciertos códigos de actuación y determinado conjunto de conocimientos compartidos capaces de regular los intercambios lingüísticos. “La comunicación efectiva va a requerir un conocimiento en profundidad de las características de la cultura a la que está ligada una lengua y que le confiere una cierta singularidad y le imprime un determinado carácter, diferenciándola de las demás” (Sagredo, 2008, p.421).

Esto implica que el conocimiento de la gramática (los aspectos lingüísticos) no es suficiente para garantizar el conocimiento de una lengua, por lo que el aprendizaje de una lengua debe necesitar de más que simples nociones lingüísticas, el uso de la lengua, y la cultura en la que se hace uso de la misma pasan a cobrar gran importancia en el proceso de enseñanza de LE, dando lugar al enfoque comunicativo. Esta caracterización nos muestra la importancia del componente interpretativo e inferencial de la comunicación, así como de los factores dependientes de las variables sociales que rigen o matizan las actuaciones lingüísticas de los hablantes. Esta caracterización implica, además, que el concepto de competencia comunicativa trasciende el mero conocimiento del código lingüístico, y debe ser comprendido incluyendo el uso, los registros, las costumbres, etc. para saber qué debemos decir, en qué contexto o situación, a quién podemos referirnos de qué determinada manera, cómo comunicar un mensaje concreto y cuándo hacer uso de los silencios.

Es fundamental mencionar, así mismo, el desarrollo de este concepto llevado a cabo por

Canale y Swain (1996), quienes proponen una división de la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. A partir de esta propuesta inicial, que revolucionó el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras al ampliar y replantear los contenidos y destrezas a enseñar a un aprendiente de LE, se propusieron diversas subcompetencias que ampliaban la propuesta antes mencionada de Canale y Swain. Nos parece muy interesante mencionar aquí brevemente el modelo presentado por Bachman (1995), donde se realiza una primera distinción entre dos grandes grupos de competencia, la organizativa, que incluye a la gramatical y la textual, y la pragmática que comprende la competencia ilocutiva (aquella que sirve para unir enunciados y actos) y la sociolingüística.

A partir de estos modelos llegamos a la idea fundamental de la multicompetencia para el acceso a una nueva lengua, dado que el aprendiente debe desarrollar distintas competencias en diferentes ámbitos. Es imprescindible entender la lengua en su contexto, en su cultura y vista desde la óptica de los usos y costumbres propios de dicha sociedad. Esta noción esencial queda muy bien recogida en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), concretándose en 6 niveles de competencia: la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoepíca (MCER, 2002, p.106). A continuación, pasaremos a revisar de forma más detallada la presentación que propone el MCER de los conocimientos socioculturales y su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. La aplicación de estos conceptos al español como LE la encontraremos más adelante en un apartado dedicado al Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

2.3. La competencia sociocultural según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

El Marco común europeo de referencia para las lenguas incluye la competencia sociocultural entre las competencias generales de la persona, situándola fuera de las competencias estrictamente relativas a la lengua. Esta competencia aparece como conocimiento sociocultural y es considerada como un aspecto más del conocimiento del mundo; sin embargo, le otorga «la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos» (Diccionario de términos clave de E/LE, *Competencia sociocultural*). El MCER establece hasta siete áreas o aspectos que pueden considerarse como parte esencial del conocimiento sociocultural, estas son: la vida

cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, y el comportamiento ritual. Además, en este documento se hace referencia a una conciencia intercultural como resultado de la percepción, comprensión y conocimiento de la relación existente entre el mundo (cultura, sociedad) del que parte el aprendiente, o mundo de origen y el mundo de la comunidad de habla de la lengua meta. Un aspecto llamativo en la descripción que el MCER hace de la competencia sociocultural es que, a diferencia del caso de las competencias que considera estrictamente lingüísticas, no encontraremos en este caso, descriptores para distintos niveles de competencia sociocultural.

La competencia sociocultural se describe como el conocimiento del contexto sociocultural de una determinada comunidad, en este caso la de la lengua meta (LM), pero también como la capacidad de reconocer, descifrar y actuar de acuerdo con creencias, valores, normas y patrones sociales y culturales de dicha comunidad. En este sentido es importante mencionar que el MCER distingue también la competencia social del aprendiente de una lengua, a la que describe como el conjunto de las habilidades verbales y no verbales que favorecen la integración y relación del aprendiente con la comunidad de la LM de forma efectiva. Esto demuestra que el MCER es sensible a la realidad plurilingüe de las sociedades actuales, especialmente la europea, proponiendo la adquisición de herramientas de análisis, reflexión y resolución de conflictos por parte del aprendiente.

Podemos decir, por tanto, que la capacidad de aprender tiene varios componentes, no solo las destrezas de estudio, sino que también debe comprender la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, y destrezas de descubrimiento y análisis. Así, encontramos que esta capacidad engloba: el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer) y la competencia existencial (saber ser). La adquisición de este conocimiento se lleva a cabo por medio de la experiencia y de la formación académica. Impera así la noción de que es fundamental que el alumno se familiarice con la naturaleza del acto de comunicación en sí, en un mundo donde lo multicultural y la amplia variedad de puntos de vista y formas de ver el mundo se implementa como la norma de los estados modernos, admitiendo y abordando la realidad de los conflictos interculturales que se puedan llegar a generar en este tipo de sociedades multiculturales y plurilingües (Guillén, 2005, p.10).

2.4. La competencia sociocultural según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El Plan curricular del Instituto Cervantes resalta el protagonismo de la competencia

sociocultural, incluyendo el componente cultural entre los cinco componentes estructuradores de su contenido. A la hora de tratar este componente cultural se presentan tres inventarios claramente diferenciados: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales.

El primero de ellos, el inventario de los referentes culturales hace referencia a los conocimientos generales sobre los países de habla hispana (geografía, población, gobierno y política, economía e industria, medios de comunicación, etc.), se refiere a acontecimientos destacados y personajes relevantes o protagonistas del pasado y del presente, así como a sus productos y creaciones culturales. Este inventario propone así un exhaustivo recorrido por la historia, la cultura con mayúsculas y la literatura de los países hispanos, planteando la necesidad de conocer hitos culturales, históricos y geográficos que propicien la integración del aprendiente en la cultura meta.

El segundo inventario, referido a los saberes y comportamientos socioculturales trata las condiciones de vida y organización social en los países hispanohablantes (unidad familiar, días festivos, horarios, características y tipos de viviendas, tiendas y establecimientos, etc.), ocupándose también de dar a conocer las normas y costumbres referidas a las relaciones interpersonales (en los diferentes ámbitos: personal y público, profesional, educativo) y la identidad colectiva y el estilo de vida (participación ciudadana y pluralismo, tradición y cambio social, fiestas, ceremonias y celebraciones, etc.) (*Diccionario de términos clave de E/LE, Competencia sociocultural*). En este apartado encontramos, por tanto, una colección de conocimientos acerca de la sociedad de la lengua meta, y como interactuar en ella.

Por último, el inventario referido a las habilidades y actitudes interculturales contempla la configuración de una identidad plural (conciencia de la propia identidad cultural, reconocimiento de la diversidad cultural), además de la asimilación de los saberes culturales, la interacción cultural y la mediación cultural (*Diccionario de términos clave de E/LE, Competencia sociocultural*). Es claro que este último apartado presenta un nexo entre los dos primeros, proporcionando información acerca de los procesos de asimilación sociocultural y la consiguiente creación de una identidad en la que se ven recogidos tanto los conocimientos previos del aprendiente como los nuevos saberes y actitudes. En el PCIC se especifica que la enseñanza del español debe:

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

se deduce que es necesario elaborar proyectos curriculares y académicos que incluyan contenidos socioculturales.

2.- Permitir el desarrollo de actitudes y valores que favorezcan el reconocimiento del pluralismo cultural en la sociedad internacional, así como la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

Todo ello refuerza la importancia del conocimiento sociocultural del aprendiente de E/LE para un adecuado desarrollo de su competencia comunicativa en la lengua meta e integración en la cultura meta.

2.5. La competencia comunicativa y la importancia de los conocimientos socioculturales en el aprendizaje de LE.

En este apartado discutimos la importancia de los conocimientos socioculturales como parte indispensable de la competencia comunicativa del alumno, esto es, como bien señalan Lourdes Miquel y Neus Sans algo imprescindible, ya que este componente es uno más en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. No es posible aprender ni siquiera a saludar correctamente sin tener en cuenta los aspectos socioculturales, especialmente aquellos aspectos que los hablantes nativos de la lengua dan por sentados. Es por ello que los elementos culturales deben ir de la mano del resto de contenidos en los materiales de E/LE, no deben mostrarse por separado. Estos contenidos otorgan al aprendiente la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificándolos cuando sea necesario.

Es importante, por ello, no permitir la automática generalización de estos conocimientos por parte de nuestros alumnos si queremos evitar comportamientos etnocéntricos, debemos huir de la cultura de tópicos y estereotipos, ofreciendo un input sociocultural variado (Moreno, 2000). Debemos asegurarnos de que los aprendientes dispongan de la información necesaria para actuar de forma adecuada, pudiendo elegir, en cada ocasión, si quieren seguir siendo extranjeros o si prefieren adaptarse al modelo de lo social y culturalmente aceptado en la C2. Esta decisión influirá en el desarrollo de su identidad intercultural, aunque deberán tener en cuenta al optar por una u otra posibilidad que la tolerancia hacia el extranjero es inversamente proporcional a su competencia comunicativa, esto es, serán más tolerantes cuanto menor sea su competencia comunicativa y viceversa (Miquel y Sans, 2004). Como hemos tratado de mostrar, la competencia sociocultural incluye factores esenciales que forman parte del contexto social, de las convenciones

de cortesía, y del conocimiento de las formas de vida y es por ello que debemos incorporarla en el aula de LE/L2 desde los primeros estadios de aprendizaje. Desarrollar la competencia sociocultural de nuestros alumnos, es familiarizarles con el contexto social y cultural en el que se utiliza la lengua que están aprendiendo, para que sean competentes es así imprescindible que sean capaces de comparar de forma crítica, señalando similitudes y diferencias de su cultura de origen con la C2. Es importante que los alumnos aprendan que no pueden simplemente interpretar estos comportamientos desde su cultura de partida sin tratar de conocer las reglas socioculturales que rigen los intercambios lingüísticos de la C2 (Iglesias, 1998, p. 465). Estos conocimientos serán más fácilmente contrastables en estado de inmersión por parte del alumno, ya que este se encontraría en contacto directo con la C2, cuando esta situación no sea posible, o para complementarla, se puedan analizar los valores y significados socioculturales transmitidos por la literatura, el cine, las fiestas o las tradiciones, etc.

Otro factor a tener en cuenta en cuanto a la enseñanza de la competencia sociocultural en E/LE es la variedad del alumnado, igual que a la hora de programar la didáctica, inclusión y explicación de los aspectos lingüísticos de un curso concreto se atiende a las necesidades, intereses, inquietudes, niveles, etc. de los alumnos, así mismo habremos de tener en cuenta estos aspectos con respecto al contenido sociocultural. Es importante destacar que el conocimiento de la relación entre lengua y cultura por sí mismo ayuda a desarrollar una mentalidad abierta a la diferencia, reduciendo el choque cultural, ya que al introducir el componente sociocultural en el aula “se abre una vía de reflexión que [...] propicia un aumento del nivel de tolerancia ante lo desconocido y, aunque de forma indirecta, se combaten visiones preconcebidas, estereotipadas y prejuiciosas” (Ferreira, Amorim, Benítez, 2006, p.153). Se trata, por tanto, de proporcionar al aprendiente las herramientas necesarias para comprender y descodificar los comportamientos de la C2 y actuar en consecuencia, no de desarrollar una competencia equivalente a la de un nativo, por lo que seleccionar el contenido sociocultural según el grupo es más que relevante (Miquel y Sans, 2004, p.8). Es importante que precisemos, además, la importancia de actuar de acuerdo con estos conocimientos ya que, si no conseguimos que los alumnos pongan en práctica estos aspectos propios de la C2, pueden originarse situaciones de malentendidos, conflictos e incluso llegar a motivar la creación de prejuicios. En el libro de Ángels Oliveiras (2000) podemos encontrar numerosos e ilustrativos ejemplos de este tipo de situaciones. Las consecuencias de un error sociocultural son mucho mayores y más desmedidas que las que puede ocasionar un error lingüístico, ya que se entenderá como una falta de educación en el interlocutor; además el desconocimiento de dichos aspectos por parte del extranjero puede llevar a sufrir un choque cultural y a la creación de prejuicios por parte de ambos, retrasando el desarrollo de su

competencia comunicativa en su conjunto (Galindo, 2005, pp.434-435).

2.6. Particularidades del sistema educativo danés. El español como lengua extranjera en la educación secundaria y la importancia de la cultura.

En este trabajo se propone la creación de materiales que ayuden al desarrollo de la competencia sociocultural a estudiantes daneses a nivel de educación secundaria de E/LE. Lo primero, mencionar que el sistema danés difiere del español en la caracterización de la educación secundaria y primaria, así la educación primaria se cursa en los colegios de las clases 1 a 9 (de los 6 a los 15 años), y la secundaria no es obligatoria y se cursa en los institutos en los cursos 1. g., 2.g. y 3.g. (de los 15 a los 18 años). Por ello proponemos aquí un breve apartado acerca del sistema educativo danés y su presentación del español como lengua extranjera; así, haremos referencia a la descripción oficial de la asignatura por parte del Ministerio de Educación danés.

En primer lugar, es necesario precisar que esta descripción¹ es muy breve y no incluye un plan preciso de la asignatura sino solo una somera caracterización de los aspectos y objetivos principales de la asignatura, así como de unas breves directrices acerca de cómo llevarla al aula. Esto implica una gran libertad por parte del docente a la hora de elegir y crear materiales para el aula. Lo primero que explica el documento² es que la asignatura es de carácter práctico, teórico, y también cultural, centrada en desarrollar la competencia comunicativa de forma completa y satisfactoria, por ello, se asume como objeto de estudio de la asignatura el idioma, la cultura y las relaciones sociales entendidas de forma amplia en los países hispanohablantes. El objetivo principal, por tanto, es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno en español, incluyendo el desarrollo de la competencia sociocultural de forma muy destacada, ya que según el documento el alumno debe ser capaz de comunicarse en español de forma efectiva, así como desarrollar su conocimiento y comprensión de la sociedad y cultura de los países hispanohablantes, a la vez que ejercita su conciencia comunicativa, intercultural y estética. Así, la asignatura se entiende como una herramienta para desarrollar la capacidad del estudiante de aprender nuevos idiomas como forma de entrada a un mundo extranjero. A partir de aquí se pasa a relatar los requisitos y objetivos que el alumno debe cumplir para superar la asignatura en nueve puntos fundamentales. El alumno debe ser capaz de:

¹ En danés en: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil52>

² Documento completo en danés en: https://www.uvm.dk/-/media/UVVM/Filer/Udd/Gym/PDF10/Vejledninger-til-laæreplaner/Stx/100802_vejil_spansk_A_stx.ashx?la=da

- Comprender el contenido de textos orales básicos sobre un tema conocido.
- Hablar de forma clara y fluida, de forma que pueda participar en una conversación o discusión de temas simples o conocidos a través de la asignatura, incluyendo problemas o discusiones de carácter social o cultural.
- Leer textos literarios o periodísticos (no adaptados).
- Presentar y explicar problemas o temas conocidos de forma clara y fluida de forma oral.
- Escribir textos correctos y coherentes en español y traducir textos del danés al español y viceversa.
- Analizar e interpretar textos literarios entendiendo los aspectos socioculturales y su contexto tanto sociocultural como literario e histórico.
- Poner en perspectiva los conocimientos socioculturales propios de los países hispanohablantes con los de la cultura de origen.
- Utilizar el conocimiento de cómo se aprende la lengua extranjera en el trabajo diario.
- Demostrar conocimiento de la asignatura y de su método.

En cuanto al contenido de la asignatura se establecen los siguientes puntos fundamentales que se deberán incluir en toda propuesta didáctica:

- Vocabulario central para uso escrito y oral.
- Vocabulario específico en relación al tema en cuestión.
- Principios fundamentales del uso del idioma y de su formación (incluyendo morfología, sintaxis, fonética, y pragmática).
- Textos modernos de carácter literario relacionados con el tema.
- Aspectos históricos, culturales e interculturales relevantes en conexión con el tema elegido en España y América.
- Aspectos o relaciones relevantes de carácter sociocultural y local dentro del tema en

España y América.

- Relaciones actuales de carácter sociocultural y local dentro del tema en España y América. Incluyendo materiales impresos y electrónicos.
- Materiales de apoyo y recursos fundamentales del tema.
- Materiales complementarios que ayudarán al desarrollo de la competencia sociocultural del alumno.

En cuanto a la metodología, se menciona el método comunicativo y el enfoque por tareas como principales modelos a seguir. Es fundamental que las clases sean variadas y estén centradas en el desarrollo de las cuatro destrezas fundamentales, incluyendo actividades de lectura, audición, conversación y comunicación oral y escrita en todos los temas. Además, se señala la importancia de que las clases se desarrollen en español en la medida de lo posible. La importancia de la progresión y la variación se destaca ampliamente, así como el incluir las nuevas tecnologías en el aula, basando la programación en unos ocho temas centrales que representen el español en España y América, incluyendo siempre el componente sociocultural como parte del desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.

En cuanto al proceso de adaptación de estas directrices al aula, es importante mencionar brevemente que la asignatura de español como lengua extranjera ha aumentado en popularidad en los últimos cinco años, aunque muchos de los alumnos que cursan español como lengua extranjera lo hacen para evitar otros idiomas, como el alemán, pensando que el español es una lengua más asequible. En el sistema danés es posible cambiar de asignaturas con mayor flexibilidad que en el sistema del bachillerato español³, lo que los alumnos suelen aprovechar. Es solo en el último curso en el que los cambios no están permitidos, salvo circunstancias especiales. Estos cambios son especialmente comunes en el primer curso (1.g.), dónde incluso algunos alumnos prueban diferentes clases antes de decidir, y también es bastante normal encontrar alumnos que comienzan eligiendo un idioma en 1.g. y terminan por elegir otro al curso siguiente. Todos los institutos daneses ofrecen tres cursos: 1.g, 2.g. y 3.g. que, junto con el examen de acceso a la universidad, similar a nuestra selectividad, permite el acceso a los estudios universitarios. Se ofrece una mayor variedad de ramas de estudios comparado con el sistema español, debido, en parte, a que cada asignatura se puede cursar en tres niveles: A, B y C, dependiendo principalmente del tiempo de estudio, normalmente si se cursa durante un curso académico se considera de nivel

³ Tomamos el sistema educativo español como referencia en este trabajo para compararlo con el danés.

C, dos cursos de nivel B y tres cursos de nivel A, aunque puede depender del número de horas que se dedique a la asignatura por curso. En el caso del español como LE, lo más normal es que se ofrezca como optativa a nivel A en todas las ramas y centros, esto es, durante los tres cursos.

Es también interesante mencionar que, para paliar la falta de conocimientos gramaticales de los alumnos en la educación primaria (es importante recordar que en Dinamarca se empieza el colegio a los seis años y se termina a los 15 o 16), se propone un curso en el primer año de instituto de tres meses, normalmente entre agosto y octubre, en donde los alumnos reciben conocimientos generales de gramática desde el latín y el nórdico antiguo hasta el inglés, el alemán, el danés moderno, etc. Esta asignatura ocupa las horas que los alumnos tendrían de la segunda lengua extranjera, por lo que las clases de español como LE en este primer curso no empiezan hasta después de las vacaciones de otoño, a finales de octubre, dejando de forma práctica muchas menos horas lectivas. Además, existe la posibilidad de realizar un determinado número (dependiendo del número de horas totales de la asignatura) de los llamados “bloques virtuales”. En estos “bloques virtuales” los alumnos trabajan con proyectos y/o actividades, propuestas y desarrolladas por el docente, de forma autónoma, por lo que no es necesario que, ni alumnos ni docentes, acudan al aula. En comparación con el sistema español, el sistema danés no propone muchos exámenes, sino que se centra más en proyectos, trabajos y presentaciones, aunque esto depende en gran medida del profesor y de la asignatura. Además, el programa de cada asignatura es mucho más abierto que el español, permitiendo al docente decidir qué aspectos son más o menos relevantes y cuál es la mejor manera de llevarlos al aula, por ello la creación de material y su adecuación al grupo-clase es esencial.

2.7. Enseñar español como LE a adolescentes daneses.

En este último apartado queremos proponer una muy breve reflexión acerca de la importancia de tener en cuenta el grupo-clase al que va dirigida nuestra propuesta didáctica, por ello, atenderemos a aspectos concretos de la enseñanza de E/LE a adolescentes. Como veíamos en el apartado anterior, es fundamental tener en cuenta la variación y la progresión en la programación de clases de E/LE en institutos daneses, aspectos que aumentan la motivación y participación de los adolescentes y que les permiten seguir la clase de forma más atenta, teniendo menos posibilidad de distracción que en el sistema de clases magistrales. Es importante también, a la hora de elegir los temas, tener en cuenta los intereses del grupo-clase, a la vez que la relevancia del tema dentro de la asignatura, dado el grado de flexibilidad a este respecto en el sistema educativo danés, siempre se podrán modificar los temas a lo largo del curso, permitiendo crear

temas y actividades nuevas que se adapten a cada grupo.

En numerosos estudios y artículos se destaca la importancia del enfoque por tareas al trabajar con alumnos jóvenes, el hecho de estructurar las actividades orientadas a una tarea final o producto parece aumentar su motivación (Martínez, 2016, pp. 57-66). Es por ello que también se premia el enfoque comunicativo y por tareas como el método didáctico preferido en el documento anteriormente mencionado. Además, nos parece interesante mencionar el aprendizaje basado en proyectos, ya que se adecúa de forma bastante satisfactoria al sistema danés, que de hecho propone numerosos proyectos en lugar de exámenes, por ejemplo, incluyendo dos proyectos interdisciplinares en los cursos superiores, en los que los alumnos eligen dos asignaturas “modelo” para analizar un tema concreto de elección propia. El aprendizaje basado en proyectos o ABP toma al alumno como protagonista de su propio aprendizaje, ofreciendo una visión del aprendizaje de un idioma como la adquisición de habilidades y actitudes, lo que puede favorecer en gran medida el desarrollo de la competencia sociocultural, planteando el producto final como objetivo fundamental (Ojeda, Rojas, Trujillo, 2016, pp. 79-89).

El enfoque por tareas propone, como señala Vázquez, cuatro puntos centrales que nos resultan muy interesantes, y que marcarán el estilo de nuestra propuesta, estos son: “La lengua es un instrumento de comunicación, el alumno es el eje central del proceso enseñanza/aprendizaje, el material de estudio es una fuente de interés real, y las actividades en el aula tienen un porqué y para qué reales” (Vázquez, 2009, p. 238). Es interesante también, incluir aspectos del aprendizaje cooperativo o colaborativo, y la idea de las “estaciones de trabajo” para motivar a los alumnos. Las “estaciones de trabajo” permiten al docente centrar su atención en grupos más pequeños y además fomentan la variación. En este modelo, el docente divide la clase en grupos y asigna un espacio del aula y una tarea diferenciada a cada grupo, potenciando el desarrollo de las cuatro destrezas fundamentales y la colaboración entre los alumnos de cada grupo. Una de las “estaciones” puede estar dedicada a la práctica de las destrezas orales, ofreciendo al docente la posibilidad, según el nivel del grupo, de crear un grupo de diálogo libre supervisado o dirigido por él mismo, haciendo preguntas y proponiendo temas de debate a los alumnos. La idea es dividir el tiempo de la clase de forma que todos los grupos pasen por las diferentes estaciones, completando todas las tareas y pudiendo desarrollar el aprendizaje tanto en grupo como autónomo.

Podemos pensar que a diferencia de la enseñanza a adolescentes en otros países donde la enseñanza sea obligatoria, encontraremos mayor motivación por parte de los alumnos daneses, y

en muchos casos será así, pero no en todos, ya que no podemos olvidar otros factores que influyen en la elección de la asignatura de español como LE. No podemos asumir el interés incondicional de los alumnos solo por haber elegido la asignatura, lo que implica que la introducción de temas atractivos, la variación, la inclusión de nuevas tecnologías, etc., se pueden convertir también en aliadas incondicionales para aumentar la motivación y participación de los adolescentes en el aula.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Presentación

En este breve apartado presentaremos de forma concisa la propuesta didáctica que conforma el cuerpo central de nuestro proyecto. Desarrollar la competencia sociocultural de los estudiantes de E/LE paralelamente con el resto de competencias, como un elemento más de la competencia comunicativa, posibilita una comunicación efectiva por parte del alumno, y disminuye la probabilidad de incurrir en errores de carácter sociocultural que previsiblemente serán tratados como faltas de educación, previene la creación de estereotipos y disminuye la intensidad del choque cultural. En el caso de tratarse de clases con jóvenes y adolescentes, estos aspectos y conocimientos de carácter social y cultural aumentan la motivación, especialmente si están pensados como comparativa con su propia realidad, y potencian la curiosidad y la creación de una conciencia intercultural que les ayudará a completar su educación como agentes de una sociedad globalizada y multicultural.

Es por todo ello que se presenta esta propuesta de inclusión de la competencia sociocultural en aula de E/LE. Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente mencionados parecen claras las ventajas de incluir estos contenidos en bloque con el resto de competencias, desplazándolos de su actual posición como “curiosidad” o “material extra” en la enseñanza de español como lengua extranjera. La finalidad de nuestra propuesta es, por tanto, actualizar la forma de enseñar los contenidos socioculturales como un aspecto más, y proponer materiales actuales que puedan resultar interesantes y aumentar la motivación, curiosidad y creatividad de los alumnos adolescentes. Por ello incluiremos materiales de contenido lúdico, con muestras de textos auténticos, así como extractos de textos literarios y cortos y películas, y la utilización de plataformas on-line como “quizlet” o “learning-apps” y de creación de páginas web como “weebly”.

La propuesta didáctica se ha diseñado para una clase de alumnos daneses, teniendo en cuenta que, en principio, no se trata de una clase intercultural, será más que interesante realizar constantes comparaciones entre los aspectos socioculturales propios de ambas comunidades. Además, como elemento motivador se propone la utilización de las nuevas tecnologías, incluyendo siempre actividades tanto individuales como en grupos en los que los alumnos trabajarán con sus ordenadores y realizarán actividades on-line. Además, se incluye de forma detallada los ejercicios que se realizarán fuera del aula y si estos serán considerados como “pruebas” de cara a la evaluación o no.

Como se expone en el cronograma, esta propuesta se articula en torno a dos grupos de niveles distintos: un grupo de nivel B1.1, del curso 2.g. y otro de nivel B1.2 del curso 3.g; incluyendo dos unidades didácticas para el primer grupo (2.g.) y una para el segundo (3.g.) organizados en 9 sesiones de hora y media de duración. Esta propuesta está pensada, en general, para alumnos de instituto en Dinamarca, aunque algunas de las propuestas fueron diseñadas para un determinado centro: Rønde Gymnasium, situado en una pequeña localidad en el centro-este del país, del que hablaremos en el contexto.

3.2. Objetivos de la propuesta

Los objetivos de nuestra propuesta didáctica son los siguientes:

- Desarrollar la competencia sociocultural de los alumnos paralelamente al resto de competencias, promoviendo el desarrollo de la conciencia intercultural del alumno de forma crítica y amena.
- Motivar a los alumnos jóvenes a través del uso de las nuevas tecnologías (TIC), del cine y la literatura, así como materiales actuales enfocados a sus intereses.
- Promover el desarrollo de las cuatro destrezas fundamentales a través de la variación y la progresión en el aula.
- Aumentar la capacidad crítica del alumno con respecto a los contenidos socioculturales, evitando la creación de estereotipos y ayudando a desarrollar su curiosidad por otras culturas.
- Favorecer la fluidez y seguridad en el discurso del alumno, promoviendo el debate y la argumentación original en el aula.
- Mejorar la comprensión auditiva y lectora del alumno mediante el uso de muestras de textos reales.
- Mostrar y reflexionar acerca de la importancia del lenguaje no verbal en el desarrollo de la competencia sociocultural del alumno.
- Preparar al alumno de cara al examen de acceso a la universidad.

3.3. Metodología

La metodología empleada en el desarrollo y puesta en práctica de esta propuesta didáctica

se centra en dos enfoques fundamentales en la enseñanza actual de lenguas extranjeras: el enfoque comunicativo y el trabajo por tareas. Como ya apuntamos en el capítulo anterior, el enfoque por tareas no rompe con los marcos del enfoque comunicativo, sino que los integra en su estructura, de hecho, el enfoque por tareas mantiene la importancia de la comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa como aspecto central (Vázquez, 2009).

En las unidades didácticas aquí presentadas, proponemos el desarrollo de las destrezas productivas: orales y escritas, y receptivas: auditivas y lectoras, mediante el uso de muestras de textos reales y actuales, con temas que se acercan a la realidad de los alumnos para motivar su participación. Además, se propone la inclusión de la competencia sociocultural junto con el resto de competencias, por lo que las propuestas plantean contenidos de todo tipo, no solo de carácter sociocultural.

3.4. Contexto

La presente propuesta didáctica se dirige a alumnos de los dos últimos años de instituto en Dinamarca, por considerar que su nivel de español, y su conocimiento de idiomas y de la metodología de la asignatura de E/LE, les permite acercarse a la cultura hispana de manera más efectiva. Aunque esta propuesta está planteada de forma general, una gran parte de las actividades que proponemos están pensadas con un determinado centro en mente: Rønde Gymnasium.

Rønde Gymnasium es un centro de carácter público, de tamaño medio para la región, con alrededor de 350 alumnos divididos en cuatro clases de primer año y cinco de segundo y tercer año, con una media de 25 alumnos por clase. Rønde Gymnasium es un centro especial ya que ofrece a los alumnos la posibilidad de vivir en el centro (con 75 actualmente viviendo en allí). El hecho de que una parte de los alumnos residan en el propio centro educativo dice mucho del tipo de alumnado. Por un lado, hay un porcentaje de alumnos que tienen situaciones familiares complejas que no les permiten vivir en casa, problemas familiares, padres que trabajan fuera de Dinamarca, etc., o que simplemente viven en localidades un tanto alejadas y prefieren vivir en el centro a perder horas en transporte, pero también hay muchos alumnos que deciden aprovechar esta oportunidad de “independizarse” antes de ir a la universidad. La edad de los alumnos en Rønde Gymnasium está entre los 15 y los 23 años, lo que puede resultar algo sorprendente con respecto al sistema español.

El grupo de alumnos al que va dirigida la propuesta, por tanto, es un grupo más o menos homogéneo de alumnos (principalmente) daneses de entre 17 y 23 años, cursando los dos últimos

años de instituto, que equivalen a los niveles A2 y B1. Dado que los estudiantes no se encuentran en situación de inmersión lingüística, consideramos que estos materiales les proporcionarán una muestra adecuada y actual de los usos y costumbres españoles. Las unidades didácticas propuestas a continuación pretenden desarrollar de forma amena la competencia sociocultural de los estudiantes de forma paralela al resto de competencias y motivar la participación de los alumnos propiciando el desarrollo de las cuatro destrezas fundamentales.

3.5. Cronograma

Esta propuesta didáctica se ha diseñado para cubrir nueve sesiones de hora y media repartidas en dos grupos de 2.g. y 3.g. Se proponen cinco sesiones agrupadas en una única unidad didáctica en el caso del grupo de 3.g. incluyendo dos bloques virtuales de trabajo autónomo y en grupos pequeños. En el caso del grupo 2.g. se presentan dos unidades didácticas de dos sesiones cada una, acerca de los adolescentes en España y las fiestas en familia, centrándonos en la Nochevieja, por ser la que más difiere de las tradiciones danesas.

Presentamos el siguiente calendario para la realización de las actividades propuestas a continuación, en rojo las sesiones con el grupo 3.g. sobre los jóvenes en España (en oscuro las de trabajo en el aula y en claro los bloques virtuales de trabajo autónomo), en azul las sesiones dedicadas a la primera unidad didáctica con el grupo 2.g. dedicada a la Nochevieja, y en verde las sesiones en las que se lleva a cabo la segunda propuesta didáctica para el grupo 2.g. dedicadas al tema de los adolescentes en España.

Noviembre 2016						
L	M	M	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Diciembre 2016						
L	M	M	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Enero 2017						
L	M	M	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

3.6. Actividades

A continuación, presentamos las diferentes actividades organizadas por grupo y unidad didáctica. Empezaremos presentando la unidad didáctica para el grupo 3.g. ya que es la que más sesiones abarca, y a continuación presentamos dos unidades didácticas para el grupo 2.g.

A) Unidad didáctica para 3.g. *Los jóvenes en España*

Unidad didáctica A: <i>Los jóvenes en España</i>	
Objetivos	
• Trabajar el léxico relacionado con la vida cotidiana, la crisis económica y los movimientos sociales en España.	• Repasar los tiempos verbales del pasado, el presente y el futuro y las perifrasis de aspecto.
• Contribuir a reducir el estrés que provocan las destrezas orales.	• Familiarizar al alumno con la situación actual de los jóvenes en España a través de muestras de texto reales.
• Desarrollar la capacidad del alumno de comparar realidades sociales distintas.	• Preparar a los alumnos para el examen final, desarrollando estrategias para superar los diferentes tipos de ejercicios.

Esta unidad didáctica se desarrollará a lo largo de cinco sesiones, tres en el aula y dos bloques virtuales de trabajo autónomo y en grupo.

Para comenzar con esta actividad se propone una pequeña introducción al tema, para ello nos valemos de material sacado de dos libros dirigidos a aprendientes daneses de E/LE, compilado con ayuda de la profesora Pernille Marie Lund de Rønde Gymnasium. Este material⁴ se pone a disposición de los alumnos tanto en papel como de forma electrónica como un compendio o introducción básica al tema, para que los alumnos dispongan de una fuente primaria de información tanto en español como en danés. Los alumnos deberán revisar el material de forma autónoma y después en cuatro grupos realizar una presentación de cinco minutos acerca de uno de los temas propuestos: “los ni-nis”, “La generación de los mil euros”, “El 15M”, y “Las consecuencias de la crisis”. Para este ejercicio tendrán que buscar información adicional y hacer

⁴ Estos textos están sacados de: *Unge og Identitet*, “Identitetsdannelse og socialisering i Spanien”, Columbus (2012) pp. 127- 145 y “Nuevos retratos”, Gyldendal (2010) pp. 7-23.

una breve comparación con la situación de los jóvenes en Dinamarca. Para que lleven a cabo este trabajo se designará un bloque virtual de una hora y media en el que podrán trabajar en grupo y preguntar dudas al profesor. Esta actividad será evaluada por el profesor y su nota contará en la evaluación final del curso, se evaluará por un lado la presentación, su estructura y coherencia y por otro la presentación oral, teniendo en cuenta la pronunciación, claridad y fluidez, y uso del lenguaje.

Primera sesión de trabajo en el aula: 01/11/2016	Duración: 1h 30'
Introducción al tema: “Los jóvenes en España”.	10'
Formación de grupos y reparto de temas.	5'
Trabajamos con los vídeos	
Actividad previa al visionado: Vídeos de jóvenes españoles	10'
Actividad durante el visionado (dos veces por vídeo): responde a las preguntas.	25'
Actividad durante el visionado: Completa la encuesta.	10'
Actividad posterior al visionado: Reflexiona sobre la vida de los jóvenes en España.	10'
Actividad posterior al visionado: Cuestiones idiomáticas.	10'
Cierre: Ponemos dudas en común y recordamos la actividad en grupo.	10'
Bloque virtual (sesión de trabajo autónomo): 03/11/2016	Duración: 1h 30'
Preparación de una presentación de 5' por grupo.	
Agrupamiento	
Los alumnos trabajarán individualmente y en grupos pequeños.	

En cuanto al trabajo en el aula, después de la breve introducción, se pasará a presentar a los estudiantes una serie de vídeos grabados por jóvenes españoles⁵. Antes del visionado,

⁵ Hemos grabado estos vídeos con el objetivo de proporcionar muestras de textos reales y actuales a los alumnos.

proponemos una breve discusión acerca de cómo creen que viven los jóvenes en España, si es necesario para que los alumnos participen se permitirá hablar en danés. Disponemos de un total de ocho vídeos⁶ (casi siete minutos de duración), en los que ocho jóvenes se presentan y hablan de su vida, de sus intereses y gustos y de sus trabajos. Se repartirá a los alumnos una ficha con preguntas simples (Anexo 1) que deberán responder, así como una ficha-encuesta dónde deberán marcar la respuesta-casilla correcta en cada caso (Anexo 2), para ello se visionará cada vídeo dos veces y a continuación se pondrán en común las respuestas. También se llamará la atención sobre los diferentes acentos y la forma en que se expresan (puede ser interesante acentuar los diferentes usos del término “tiempo” en el vídeo de Ana, por ejemplo). Por último, se incita a los alumnos a comentar lo que les ha resultado más sorprendente de los vídeos y se propone una actividad de debate en la que los alumnos discutirán en grupos las diferencias y similitudes entre los jóvenes daneses y españoles, poniendo los puntos que consideren más interesantes en común con el resto de la clase.

Segunda sesión de trabajo en el aula: 07/11/2016	Duración: 1h 30'.
Introducción.	3'
Presentaciones en grupo.	25'
Evaluación de las presentaciones.	10'
Trabajamos con un texto: “Los nuevos mileuristas”	
Actividad antes de leer: Glosario.	10'
Actividad durante la lectura: identifica y clasifica los verbos en pasado (pretérito imperfecto, perfecto o indefinido).	10'
Lectura en voz alta del texto cuidando la pronunciación.	10'
Actividad posterior a la lectura: preguntas al texto.	15'
Cierre: Ponemos dudas en común y recordamos la presentación individual.	7'
Bloque virtual (sesión de trabajo autónomo): 09/11/2016	Duración: 1h 30'

⁶ Los vídeos originales se pueden encontrar en el siguiente link:
<https://www.dropbox.com/sh/vvnsbsf63i7isqx/AABZrRj6XMO0HANBAcPJnxURa?dl=0>

Preparación de una presentación individual de 2', y de un breve trabajo comparando a los jóvenes daneses y españoles (una página).

Deberes: Juego de pasados: ejercicios on-line

<http://spanskir.weebly.com/juegos-del-pasado.html>

Agrupamiento

Los alumnos trabajarán individualmente y en grupos pequeños

Se comienza esta segunda sesión con una breve presentación de las actividades que se van a llevar a cabo, y, a continuación, se pasa a las presentaciones en grupo por parte de los alumnos. Cada grupo dispone de 5 minutos para presentar su tema, y para responder a las preguntas de sus compañeros y del docente. Una vez realizadas las presentaciones, el docente procederá a realizar una evaluación global pidiendo también la opinión de los alumnos acerca del proceso de preparación, del resultado y del contenido y la puesta en práctica. Por último, el docente repartirá un “glosario” para el texto con el que se va a trabajar a continuación, de forma que los alumnos comiencen a buscar las palabras en sus diccionarios, y mientras, realizará una breve evaluación de cada grupo aparte del resto y les dará las notas individualmente, ya que la presentación, corrección, coherencia y pronunciación (fluidez y claridad) tendrán gran peso en la nota.

Los alumnos disponen de unos minutos para traducir los términos incluidos en el glosario (Anexo 3), después el docente les pide que las escriban en la pizarra en español y danés y se discute cada término para ayudar a la comprensión del texto. Una vez se ha completado el glosario, se reparte el artículo “Los nuevos mileuristas” (Anexo 4) y se pasa a leer el texto, buscando y clasificando los verbos en pasado, podemos pedir a los alumnos que los clasifiquen en la pizarra o hacer el ejercicio de forma oral, según el tiempo del que se disponga. Para practicar la pronunciación y la fluidez, pasamos a leer el texto en voz alta, de forma que cada alumno lea una o dos frases. Se corregirán solo los errores que impidan la comprensión o que se repitan con alta frecuencia. Una vez leído el texto, los alumnos deberán responder a unas breves preguntas de comprensión (Anexo 5) para asegurarnos de que entienden, al menos, lo fundamental del texto.

Por último, se proponen dos actividades on-line, como deberes a corregir en la siguiente sesión para repasar los pasados, el primero pide clasificar los marcadores que se asocian con el imperfecto, el pretérito perfecto y el indefinido. El segundo nos pide conjugar los verbos en la forma adecuada. Se pueden encontrar en la siguiente página web: <http://spanskir.weebly.com/juegos-del-pasado.html>. La página web ha sido diseñada para que

los alumnos puedan realizar ejercicios en clase y en casa que el docente diseña especialmente para cada grupo, aquí también se pueden encontrar muchos ejercicios de la primera sesión.

Para finalizar la clase se recuerda la presentación individual que los alumnos tendrán que presentar en la siguiente sesión de trabajo en el aula. Esta breve presentación debe servir de muestra de que el alumno ha entendido el tema y lo puede comparar con su propia realidad, por ello se pide a los alumnos que elijan un aspecto que les haya resultado especialmente interesante y lo comparen con la realidad danesa. Además, deberán realizar una breve presentación sobre sí mismos siguiendo el diagrama o “mindmap” (Anexo 6) y sobre uno de los jóvenes españoles de los que se ha hablado clase o alguien que conozcan. En este caso se entregará al docente un texto de una página además de presentarlo de forma oral. La duración de la presentación será de unos 2 minutos ya que este es el tiempo del que dispondrán en el examen oral final. La nota tendrá en cuenta también el texto escrito, por lo que la evaluación individual no se llevará a cabo en la propia sesión.

Tercera sesión de trabajo en el aula: 11/11/2016	Duración: 1h 30'.
Introducción y repaso de los deberes.	5'
Presentaciones individuales.	45'
Seguimos trabajando con el artículo: “Los nuevos mileuristas”	
Actividad posterior a la lectura: ejercicios de examen.	10'
Repasamos los usos del pasado: contraste entre el imperfecto y el pretérito indefinido.	20'
Ponemos en común las dudas y cerramos el tema. Se entrega el formulario de autoevaluación y evaluación de las actividades.	10'
Agrupamiento	
Los alumnos trabajarán individualmente y en grupos pequeños	

En esta última sesión empezamos por repasar los deberes y preguntar si los alumnos han encontrado algunas dificultades en los ejercicios on-line de repaso de las formas del pasado, que tantos problemas suelen causar a los alumnos. A continuación, deberán entregar el trabajo comparando a los jóvenes españoles con los daneses, y presentarlo de forma oral. Se realizará una breve evaluación conjunta del ejercicio y pasaremos a seguir trabajando con el artículo “Los nuevos mileuristas” con ejercicios de tipo examen (Anexo 7) y con otro texto (un extracto del libro

La trabajadora de Elvira Navarro) para repasar los usos del imperfecto y del pretérito indefinido (Anexo 8). Se reservará más tiempo para cerrar el tema y resolver las dudas que hayan podido surgir. Por último, se reparte un formulario de autoevaluación y evaluación de los ejercicios propuestos (Anexo 9) que los alumnos devolverán al docente en la siguiente clase.

B) Primera Unidad Didáctica para 2.g. “Las fiestas en España. La Nochevieja”

Esta unidad didáctica se desarrollará en dos sesiones de hora y media en el aula, incluyendo trabajo autónomo, individual y en grupos pequeños, por parte del alumno que llevará a cabo en el tiempo indicado para las actividades entregables del mes correspondiente.

Unidad didáctica B: <i>Las fiestas en España. La Nochevieja.</i>	
Objetivos	
○ Trabajar el léxico relacionado con las fiestas, en especial las navidades y la Nochevieja y comparar estas fiestas con las danesas.	
○ Repasar el uso del pretérito perfecto, y el verbo querer y la construcción tener + que + infinitivo.	
○ Contribuir a reducir el estrés que provocan las destrezas orales.	
○ Desarrollar la capacidad del alumno de comparar realidades sociales distintas.	
○ Preparar a los alumnos para el examen final, desarrollando estrategias para superar la parte oral.	

Se propone esta unidad didáctica dentro del tema de la Navidad en España, por lo que será conveniente ponerla en práctica antes de las vacaciones de Navidad, aquí proponemos llevarla al aula en las últimas sesiones previas a las vacaciones y hemos elegido la Nochevieja como centro de la propuesta ya que es una fiesta más familiar en España, en contraste con cómo se celebra en Dinamarca, y sus tradiciones suelen resultarles curiosas. En este caso, se ha tratado ya el tema de la Navidad en una sesión previa, y se pasa ahora a concentrarse en cómo se celebra la llegada del nuevo año.

Primera sesión de trabajo en el aula: 13/12/2016	Duración: 1h 30'.
Introducción al tema: La Nochevieja.	5'
Trabajamos con el texto: “Nochevieja en España”	
Actividad previa a la lectura: Lluvia de ideas	5'

Actividad previa a la lectura: Léxico relacionado con la Nochevieja	5'
Actividad durante la lectura: Leemos y traducimos.	15'
Actividad posterior a la lectura: Reflexiona sobre las tradiciones para acabar bien el año en España.	10'
Repaso del vocabulario de la Navidad: Jugamos con quizlet http://spanskcir.weebly.com/la-navidad.html .	10'
Repaso del pretérito perfecto: ¿Qué has hecho este año?	25'
Vídeo de las campanadas	10'
Cierre: Ponemos dudas en común y recordamos la actividad en grupo.	5'
Tarea final: trabajo en casa. Entrega: 15/12/16	
Escribir un guion para un vídeo presentando la Nochevieja sobre como ha sido el año y grabarlo como vídeo o audio en parejas o grupos de tres.	
Agrupamiento	
Los alumnos trabajarán individualmente y en parejas o grupos pequeños.	

Empezamos la clase presentando el tema, explicando qué tareas vamos a realizar en la sesión para que puedan realizar la tarea final del día: presentar las campanadas. Para ello tendrán que, en parejas o grupos de máximo tres personas, grabar un breve vídeo o podcast de un minuto como si fueran presentadores de las campanadas de Nochevieja, hablando de cómo ha sido el año. Los alumnos entregarán el guion por escrito y los vídeos o podcast de forma electrónica el día 15/12/16, de forma que el docente los pueda revisar antes de la siguiente sesión. A continuación, proponemos una lluvia de ideas: “¿Alguien sabe qué hacen los españoles en Nochevieja? ¿Qué creéis que hacen?” El docente escribe las sugerencias en la pizarra y se pasa a discutirlas brevemente. Una vez discutidas se reparte la ficha de vocabulario (Anexo 10) y se les pide que relacionen las palabras con las fotos para aprender vocabulario.

Una vez revisado el vocabulario se pasa a la lectura del texto “Nochevieja en España” (sacado de http://www.spain.info/es/reportajes/nochevieja_en_espana.html, Anexo 11) se pide a los alumnos que lean en voz alta en parejas, uno lee una frase el otro la traduce y lee la siguiente y así sucesivamente, mientras que el docente se desplaza por el aula para escuchar la pronunciación de los alumnos y resolver posibles dudas. Por último, el docente plantea un par de preguntas de comprensión del texto para ser respondidas en voz alta y comprobar que se ha entendido, pidiendo a los alumnos que pregunten si tienen más dudas. El docente hace una breve explicación en la pizarra sobre la cena de Nochevieja, para completar la explicación. Y se pasa a realizar actividades de carácter lúdico para recordar el vocabulario de la Navidad (<http://spanskcir.weebly.com/la-navidad.html>)

A continuación, se propone un repaso del pretérito perfecto, pidiendo a los alumnos que expliquen cómo se forma y cómo se usa, mientras el docente lo escribe en la pizarra. Ahora los alumnos tendrán que escribir 20 frases en parejas usando el pretérito perfecto acerca de qué han hecho y cómo ha sido el año. Cada pareja escribirá dos de ellas en la pizarra. Una vez revisadas las frases proponemos el visionado de un vídeo de las campanadas, para que los alumnos entiendan qué tienen que hacer en sus vídeos y como se dan las doce campanadas y cuándo comer las doce uvas (por ejemplo: un vídeo con los presentadores explicando las campanadas antes <https://www.youtube.com/watch?v=uIJCJqzVQvk> o el vídeo de RTVE dónde se empieza directamente con las campanadas <http://www.rtve.es/alacarta/videos/campanadas-de-fin-de-ano/campanadas-2015-tve/2936334/>). Por último, les recordamos la actividad que tienen que realizar y cuándo la tienen que entregar, esta actividad será puntuada y contará en la calificación final del alumno, se tendrá en cuenta la originalidad, la cohesión y coherencia, en el guion escrito, y la fluidez, la pronunciación y entonación en la presentación oral.

Segunda sesión de trabajo en el aula: 16/12/2016	Duración: 1h 30'.
Breve recapitulación y comentarios acerca de las actividades entregadas.	10'
Corregimos las frases con el pretérito perfecto.	10'
Propósitos de año nuevo: ¿Qué quieres hacer?	15'
Tener + que + infinitivo	10'

Si quieres... entonces tienes que...	20'
Cierre: Las doce campanadas. Concurso de comer uvas. ¡Feliz Navidad y feliz año nuevo!	25'
Tarea final: Las campanadas y el concurso de comer uvas.	
Una o dos parejas voluntarias hacen de presentadores, se pone el vídeo de las 12 campanadas http://www.rtve.es/alacarta/videos/campanadas-de-fin-de-ano/campanadas-2015-tve/2936334/ y entre cinco y diez voluntarios (además del docente) realizan el concurso para ver quién se puede comer las doce uvas.	
Agrupamiento	
Los alumnos trabajarán individualmente y en parejas o grupos pequeños.	

En esta segunda sesión empezamos por hacer un breve repaso pidiendo a los alumnos que expliquen cómo se celebra la Nochevieja en España, y revisando las posibles dudas que hayan surgido de la actividad anterior. A continuación, se ponen en común y se corrigen las frases que cada pareja ha escrito en el pretérito perfecto, de forma oral, pidiendo la colaboración de los compañeros en la corrección.

Ahora vamos a hablar de otro aspecto de la Nochevieja, los propósitos o deseos para el nuevo año, así repasamos el verbo querer. Los alumnos tienen que preguntarse cuáles son sus propósitos de año nuevo en pequeños grupos, después tendrán que explicar a la clase qué quieren conseguir sus compañeros. A partir de este ejercicio, presentamos el uso de tener + que + infinitivo. El docente escribe la estructura en la pizarra empezando con la frase: "Hoy tenemos que aprender a usar tener + que + infinitivo." Se pide a los alumnos que conjuguen el verbo tener y se les explica el uso de la perifrasis verbal. Como ejemplo se les pregunta, ¿qué tenéis que hacer si queréis aprender español? Se copian las respuestas en la pizarra y se pasa a un ejercicio en grupo, se hacen dos filas una enfrente de otra de forma que cada alumno tiene una pareja, y estas se irán moviendo para que todos hablen con todos. A cada alumno se le reparte una frase que expresa un deseo, por ejemplo: "Quiero ser una estrella del rock", y se les explica que tienen que hablar entre ellos explicando lo que quieren de forma que su compañero les dé una sugerencia del tipo: "Entonces tienes que practicar mucho" (Anexo 12).

Como actividad de cierre antes de las vacaciones de Navidad se propone representar las doce campanadas y hacer un concurso de comer las doce uvas, en el que el docente participará para motivar a los alumnos. Una o dos parejas voluntarias actuarán el guion que han preparado

haciendo de presentadores y a continuación se pondrá un vídeo de las doce campanadas y se realizará el concurso de comer las doce uvas, una actividad que suele resultar muy amena y divertida.

C) Segunda Unidad Didáctica para 2.g. “Los adolescentes españoles”

Unidad didáctica C: <i>Los adolescentes españoles</i>
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ○ Trabajar el léxico relacionado con la vida cotidiana, la rutina de los adolescentes y comparar la cultura del alcohol en España y Dinamarca. ○ Repasar el uso del gerundio. ○ Contribuir a reducir el estrés que provocan las destrezas orales. ○ Familiarizar al alumno con la situación actual de los adolescentes en España con muestras de texto reales. ○ Desarrollar la capacidad del alumno de comparar realidades sociales distintas. ○ Preparar a los alumnos para el examen final, desarrollando estrategias para superar la parte oral.

Esta unidad didáctica se desarrollará en dos sesiones de hora y media en el aula, incluyendo trabajo autónomo, individual y en grupos pequeños, por parte del alumno que llevará a cabo en el tiempo indicado para las actividades entregables del mes correspondiente.

Primera sesión de trabajo en el aula: 17/01/2016	Duración: 1h 30'.
Introducción al tema: Los adolescentes españoles.	5'
Descripción de fotos: ejercicio de examen	20'
Trabajamos con el corto: “El primer día” https://www.youtube.com/watch?v=ziBmxALzKcc	
Actividad previa al visionado: Lluvia de ideas	5'
Visionado del corto. Se ve tres veces parando el vídeo. Preguntas al vídeo.	30'
Mi primer día: trabajo en grupos para describir un primer día.	25'

Cierre: Ponemos las dudas en común y recordamos el formato de la actividad en grupo.	5'
Tarea final: trabajo en casa. Presentación: 19/12/16	
Escribir un guion, en grupos de tres, para un vídeo sobre un primer día: Mi primer día de trabajo, mi primer día en clase, mi primer día en una nueva escuela, mi primer día en España, etc. Grabar la conversación entre los tres participantes: 2-3 minutos.	
Agrupamiento	
Los alumnos trabajarán individualmente y en grupos de tres (o cuatro como máximo).	

En esta primera sesión, trataremos el tema de los primeros días trabajando con el corto de Patricia Ferreira para la X Edición del “Notodofilmfest” que se puede ver en siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=ziBmxALzKcc>. Comenzamos por introducir el tema de los adolescentes en España y pasamos a describir dos fotos que presentan adolescentes en clase y en una cena en familia (Anexo 13). En este ejercicio los alumnos deben escribir al menos seis frases para cada foto, teniendo en cuenta que para el examen es importante incluir aspectos de lo que nos sugiere la imagen del tipo: Me imagino que.../ Creo que.../ Pienso que.../ Me parece que..., pero también relacionarla con la cultura hispana, y compararla con la danesa, y por supuesto hablar de lo que hay en la foto. Las dos imágenes a describir se proyectan para toda la clase y se reparten en papel y de forma electrónica, de modo que todos los estudiantes tengan acceso a ellas. Cuando tengan una frase completa, pueden escribirla en la pizarra, también pueden trabajar en grupo si lo prefieren, pero las frases se entregarán al docente de forma individual al acabar la clase. Pasados quince minutos se ponen más frases en común pidiendo a cada alumno que lea en voz alta una de sus frases cuidando la pronunciación y la entonación.

Una vez revisadas las frases, pasaremos a trabajar con el corto, para ello empezaremos presentando el título del mismo y pidiendo a los alumnos que imaginan de qué trata. Después, visionaremos el corto tres parándolo y trabajando el léxico para asegurar que los alumnos lo entienden y mejorar la comprensión auditiva. Se entregará una ficha con preguntas (Anexo 14) que deberán llenar mientras se visiona el corto, dejando también unos minutos después del visionado para completarlas, pueden consultar sus respuestas con las de un compañero. Hablamos del silencio incómodo, ¿les parece que es igual en Dinamarca? ¿Qué diferencias hay? También señalamos la risa como mecanismo de alivio, especialmente tras un breve silencio o una frase fuera de lugar. Por último, presentamos la actividad final: escribir un guion para un corto o

podcast similar al visionado, para ello dividimos la clase en grupos de tres (o de cuatro si fuera necesario por el número de alumnos) y dejamos tiempo en clase para que lo escriban o empiecen a escribirlo, pudiendo pedir ayuda al docente. Esta actividad la tendrán que entregar en la próxima clase y será calificada por el docente igual que la actividad sobre la Nochevieja, siendo parte de la nota final.

Segunda sesión de trabajo en el aula: 19/01/2016	Duración: 1h 30'.
Breve recapitulación y comentarios acerca de las actividades entregadas.	10'
El botellón. Trabajamos con el texto.	25'
Descripción de fotos: ejercicio de examen. Repasamos la construcción estar + gerundio.	20'
Comparando España y Dinamarca: la cultura del alcohol	10'
De resaca: “Hoy no me puedo levantar”	10'
Decide si estás a favor o en contra del botellón.	10'
Cierre: Ponemos las dudas en común y recordamos el formato de la actividad final.	5'
Tarea final: El botellón a favor o en contra.	
Decide si estás a favor o en contra del botellón y escribe un breve texto (100-150 palabras) explicando y justificando tu opinión.	
Agrupamiento	
Los alumnos trabajarán individualmente y en parejas o grupos pequeños.	

Comenzamos con una breve revisión de las actividades entregadas resolviendo dudas si fuese necesario. A continuación, pasamos a introducir el tema del botellón. Preguntamos a los alumnos si saben lo que es el botellón. “¿Sabéis qué es el botellón? Si no lo sabéis intentad explicarlo con la ayuda de las fotos (Anexo 15). ¿Habéis hecho botellón alguna vez? ¿Sabíais que está prohibido beber en la calle en España? ¿Tenéis algo parecido en Dinamarca?” A continuación, trabajamos con un breve texto sobre el botellón (Anexo 16). Se pedirá a los alumnos que lo lean

en parejas, en voz alta y traduciéndolo, ellos mismos deben buscar las palabras que no conozcan en el diccionario, al final, se pone la traducción en común.

Una vez traducido el texto, volvemos a las fotos para describirlas, de nuevo tienen al menos seis frases para cada foto y entregarlas al acabar la clase. En esta sesión repasaremos el gerundio. El docente pide a los alumnos que expliquen cómo se forma el gerundio en español y escribirá varios ejemplos en la pizarra, al menos cinco de las doce frases a entregar deberán contener un gerundio. Después de describir las fotos pasamos a un ejercicio comparativo, los alumnos deben nombrar situaciones en las que consumen alcohol en Dinamarca y compararlo con España, en grupos de cuatro deben discutir las similitudes y diferencias y escribir cuatro frases cada uno que también entregarán al final de la sesión.

A continuación, proponemos un ejercicio con la canción de Mecano “Hoy no me puedo levantar” hablando de tener resaca (Anexo 17). Se pide a los alumnos que escuchen la canción dos veces (o tres si es necesario) y rellenen los huecos en la letra de la ficha que se les ha entregado. Como tarea final, los alumnos deben debatir si están a favor o en contra del botellón, buscando información adicional y produciendo un texto de entre 100 y 200 palabras para entregar en la siguiente sesión.

3.7. Evaluación

Esta propuesta didáctica propone un modelo de evaluación continua siguiendo las recomendaciones del Ministerio de Educación danés, con una prueba de evaluación final como consecuencia última del proceso formativo que servirá, además de para evaluar el rendimiento del alumno, para evaluar la propuesta, así como su puesta en práctica. Nos parece muy importante que se desarrolle una evaluación formativa que muestre el progreso de los alumnos a lo largo de todo un curso. Nuestra evaluación pretende mostrar si se han cumplido los objetivos propuestos para el grupo, y otorgar calificaciones que reflejen el progreso y grado de competencia de los alumnos, además de averiguar si el proceso de aprendizaje ha resultado efectivo. La evaluación continua o formativa se entiende como sumativa, de forma que el docente lleva a cabo un proceso continuo de evaluación y calificación para poder ir corrigiendo errores e ir modificando las actividades y pruebas de acuerdo con el grupo-clase. De esta forma, la nota final reflejará tanto el grado en que el alumno ha cumplido los objetivos marcados como el progreso o mejora de sus competencias a lo largo del curso.

En caso de que no se conozca al grupo o su nivel, comenzaremos realizando una prueba

o test diagnóstico, que nos indique el nivel del grupo, para poder evaluar a los alumnos de forma conveniente. La evaluación directa se llevará a cabo por medio de la observación en el aula, y de acuerdo con el resultado obtenido de las tareas propuestas en las diferentes unidades didácticas. Según esta observación el docente realizará su evaluación y ayudará a los alumnos a reflexionar tanto sobre sus propias capacidades como sobre la propuesta. Entendemos que en cada actividad el sistema de evaluación es formativo y que lo que se pretende es hacer evolucionar al alumno, por lo que el grado de mejora con respecto a ejercicios anteriores será tenido muy en cuenta en la calificación. Como hemos mencionado en el apartado anterior, algunas actividades y trabajos aquí presentados formarán parte de la nota final del alumno.

Nos parece interesante proponer que el docente valore la implicación y participación de cada alumno y su desarrollo en cada una de las actividades, y también una discusión conjunta para evaluar el éxito de la misma y en vista a un mejor aprovechamiento o adaptación de la misma. Además, proponemos, como ya es común en muchos centros de secundaria en Dinamarca un proceso de autoevaluación del aprendizaje del alumno, junto con una evaluación, por parte del alumno, de las actividades realizadas y su puesta en práctica en el aula. Este proceso de autoevaluación “ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz” (Pastor, 2009, p.8).

La evaluación de las diferentes actividades se llevará a cabo de forma diferenciada según el grupo y el nivel. Para una correcta valoración y calificación de las presentaciones orales y los trabajos escritos proponemos las siguientes tablas (dónde 6= excelente, 5= sobresaliente, 4 = notable, 3 = bien, 2 = suficiente, 1 = insuficiente) basadas en los puntos señalados por el plan curricular de E/LE en el sistema danés, al que nos referimos en el marco conceptual⁷. De esta manera objetivamos el progreso de los alumnos y la adquisición continuada de competencias de nuestros alumnos de forma adecuada, también contemplado en las siguientes tablas.

Tabla 1: Criterios de evaluación para la presentación oral

Criterios de evaluación para la presentación oral	6	5	4	3	2	1

⁷ https://www.uvm.dk/-/media/UVVM/Filer/Udd/Gym/PDF10/Vejledninger-til-laereplaner/Stx/100802_vejil_spansk_A_stx.ashx?la=da

¿Ha mostrado conocimiento del tema?				
¿Estaba bien preparada la presentación?				
¿Ha sabido responder a las preguntas?				
¿Ha mostrado seguridad? ¿Ha mirado sus apuntes o al grupo?				
¿Ha pronunciado correctamente? ¿Los errores de pronunciación impedían la comprensión?				
¿Ha mantenido un tono y una velocidad adecuada?				
¿El discurso era fluido? ¿Ha hecho buen uso de las pausas?				
¿Su discurso ha sido gramaticalmente correcto? ¿Los errores han impedido la comprensión?				
¿Ha utilizado el léxico adecuado a la situación? ¿Los errores han impedido la comprensión?				
¿Se autocorrige si percibe un error?				
¿Ha repetido demasiado algunas estructuras o palabras?				
¿Se han observado mejoras con respecto a presentaciones anteriores?				

Tabla 2: Criterios de evaluación para el trabajo escrito:

	6	5	4	3	2	1
Criterios de evaluación para el trabajo escrito						
¿Ha mostrado conocimiento del tema?						
¿Está bien presentado el texto? ¿Es original?						
¿El texto sigue una argumentación coherente? ¿Tiene cohesión?						
¿Responde a los problemas planteados?						
¿Hay errores de concordancia?						
¿Hay errores de concordancia entre los tiempos verbales?						
Ortografía						
¿Su texto es gramaticalmente correcto?						
¿Los errores han impedido la comprensión?						
¿Ha utilizado el léxico adecuado a la situación?						
¿Los errores han impedido la comprensión?						
¿Ha repetido demasiado algunas estructuras o palabras?						
¿Se han observado mejoras con respecto a textos anteriores?						

4. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el trabajo, nos disponemos a examinar en qué medida se han cumplido los objetivos propuestos inicialmente. Nuestro objetivo principal ha sido diseñar una propuesta didáctica dirigida a jóvenes daneses, cursando los dos últimos años de la educación secundaria, que incluya la competencia sociocultural como una más y potencie su desarrollo. Para conseguir desarrollar una propuesta de estas características, nos propusimos los objetivos específicos que revisamos a continuación.

En primer lugar, nos propusimos estudiar el estado de la cuestión en cuanto a la inclusión del componente sociocultural en el aula y los diferentes métodos de aprendizaje sociocultural que encontramos en el aula de E/LE. Así, dedicamos una gran parte del marco conceptual a señalar la falta de inclusión de la competencia sociocultural, a pesar de que, en general, se acepta su importancia para un aprendizaje completo. Por ello, propusimos una revisión de la adquisición y desarrollo de las competencias socioculturales, con un repaso histórico por la evolución de la competencia comunicativa, descubriendo el enfoque comunicativo como el más efectivo a la hora de introducir la competencia sociocultural en el aula de E/LE paralelamente al resto de competencias.

En segundo lugar, aceptando la inmersión sociolingüística como método canónico de asimilación sociocultural, nos marcamos como objetivo proponer una posible alternativa para asimilar o entender una nueva cultura. Para ello realizamos una revisión de la importancia de los conocimientos socioculturales en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y mostramos cómo se presentan estos contenidos en el sistema educativo danés. Entendemos que la inmersión sociolingüística sigue presentando numerosas ventajas y siempre hay que incentivar al aprendiente a que, si tiene la oportunidad de aprender la LE en un país dónde se hable, no la desperdicie. Reflexionamos acerca de cómo, para complementar la inmersión lingüística, se puedan analizar los valores y significados socioculturales transmitidos por la literatura, el cine, las fiestas o las tradiciones, etc. Por ello, creemos que la propuesta didáctica aquí presentada puede, al menos, promover la curiosidad del alumno por conocer y aprender las diferentes culturas, así como sus usos y costumbres. Además, creemos que pueden motivar al aprendiente a buscar más información acerca de la cultura hispana de forma autónoma, y a desarrollar una conciencia crítica con respecto a los diferentes valores y costumbres.

A continuación, propusimos como objetivo el desarrollar las destrezas productivas y receptivas de los alumnos mediante muestras de textos reales. Por ello, los materiales presentados

en esta propuesta están desarrollados pensando en un desarrollo equilibrado de las diferentes destrezas, con textos originales y actuales, que representen la realidad española de forma atractiva para los aprendientes. Nos hemos valido así, de materiales diseñados específicamente para nuestros alumnos, así como de textos de carácter estético, tanto literarios con cinematográficos, en los que se trabajan, además, el desarrollo de estrategias de expresión.

Posteriormente, proponíamos como objetivo que los alumnos pudieran alcanzar una mejor comprensión y asimilación de costumbres, gestos, expresiones, etc. que pueden resultar difíciles de usar y entender desde la cultura danesa. Para conseguirlo, reflexionamos acerca de los factores que influyen en el aprendizaje de las competencias socioculturales, y vimos como la motivación y el interés, especialmente en jóvenes y adolescentes, es un factor determinante en el proceso de aprendizaje de LE. Así mismo, hemos tratado de producir materiales que resulten atractivos y asequibles para los jóvenes de forma que se sientan más cómodos a la hora de debatir sobre los contenidos socioculturales de los mismos de forma distendida, promoviendo la creación de una conciencia intercultural que ayude a disminuir los efectos del extrañamiento y el choque cultural.

Proponíamos también motivar a los alumnos a través de la dinamización de las clases, el uso de las TIC y el aprendizaje colaborativo y la variación. Como señalamos en el marco teórico, la motivación es central para el aprendizaje de lenguas extranjeras, por ello decidimos presentar actividades novedosas que incluyan el uso de las nuevas tecnologías y permitan trabajar al alumno tanto de forma autónoma como colaborativa. También hemos intentado seguir el principio de la variación, alternando los tipos de ejercicios, permitiendo a los alumnos moverse por el aula y trabajar con distintos compañeros. Además, mencionábamos el aprendizaje basado en proyectos, ya que se adecúa de forma bastante satisfactoria al sistema danés, y toma al alumno como protagonista de su propio aprendizaje. Este enfoque define el aprendizaje de un idioma como la adquisición de habilidades y actitudes, lo que puede favorecer en gran medida el desarrollo de la competencia sociocultural, planteando el producto final como objetivo fundamental. El tener en mente un objetivo final, aumenta la seguridad y la motivación del alumno, ya que sabe en qué dirección debe dirigirse en el proceso y para qué está llevando a cabo las diferentes tareas. El uso de plataformas interactivas y juegos on-line en los que los alumnos pueden “competir” entre ellos por ver quién es el más rápido o el mejor en completar la tarea también suelen incrementar la motivación y la atención de los adolescentes.

Por último, nos marcamos como objetivo diseñar unidades didácticas motivadoras y

atractivas para explicar temas relacionados con la realidad de los jóvenes españoles a los jóvenes daneses. Así, hemos tratado de diseñar propuestas que promuevan el interés por conocer nuevas culturas y realidades sociales, tratando de evitar el uso y la formación de estereotipos que impidan la reflexión crítica. Proponiendo siempre momentos de reflexión y debate sobre lo aprendido, que propicien el desarrollo del espíritu crítico del aprendiente. En este sentido nuestra propuesta didáctica pretende favorecer la fluidez y seguridad en el discurso del alumno, dando lugar al debate y la argumentación original en el aula. En cuanto a los temas elegidos en las tres unidades didácticas, estos permiten al alumno reproducir situaciones reales, incluyendo, en algunos casos, descripciones y experiencias personales, lo que implica una mayor cercanía con el resto de sus compañeros, propiciando una mejor dinámica de grupo. Valiéndose de lo aprendido en estas actividades, podrá debatir, asimismo, sobre temas actuales y de interés de la sociedad y la cultura españolas.

En nuestra opinión, el material aquí ofrecido, arropado por las herramientas colaborativas, el trabajo por proyectos y un ambiente relajado en el que el alumno se sienta seguro, sabiendo qué se espera de él, pueden aumentar en gran medida el éxito en el proceso de aprendizaje de las competencias socioculturales, reduciendo la incidencia de los factores emocionales. Queda así demostrada en este trabajo la merecida importancia de la competencia sociocultural dentro de la enseñanza de E/LE, ya que, como hemos intentado mostrar, estos contenidos se pueden desarrollar de forma efectiva junto con el resto de competencias, promoviendo la formación completa del alumno y su capacidad crítica. Nuestro objetivo fundamental es formar alumnos competentes, desarrollando todas sus competencias por igual, sin menospreciar los conocimientos socioculturales. Del mismo modo, pretendemos que sepan desenvolverse satisfactoriamente en el contexto de la cultura y la lengua meta, sin que los posibles malentendidos lingüísticos o socioculturales disminuyan su motivación e impidan su éxito comunicativo.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Durante la realización del presente Trabajo Fin de Máster, enfocado a la inclusión del componente sociocultural en aula de E/LE junto con el resto de competencias, nos han ido surgiendo una serie de limitaciones. En primer lugar, una simple limitación temática, ya que no podíamos pretender abarcar todos los contenidos socioculturales del español, esto requeriría un trabajo mucho más extenso, ambicioso y exhaustivo. Por ello, decidimos limitarnos a aspectos que se adecuaran a los jóvenes daneses y pudieran despertar su interés y curiosidad, así como permitirles la comparación entre ambas realidades. Además, no tenemos plena certeza de si la propuesta didáctica resultaría idónea en su conjunto en el contexto de una clase real. Es más que probable que fuese necesario realizar ajustes tras su presentación en un grupo-clase determinado, permitiéndonos variar o moldear los objetivos y contenidos de acuerdo con la reacción percibida.

Otra limitación puede ser la especificidad de la propuesta aquí presentada, por estar dirigida especialmente a alumnos de secundaria daneses. También podemos ver como limitación los propios conocimientos del docente, ya que el español es un idioma geográficamente muy extenso, y por ello conlleva un contenido sociocultural amplísimo, que no siempre podemos asumir se posee por parte del docente. Así mismo, la aceptación por parte de los alumnos de los temas a tratar puede variar enormemente en función del grupo, de forma que un material que haya funcionado una vez no tiene porqué resultar igual de exitoso en una clase distinta. Por ello es importante tratar de adaptar el material a los estudiantes de forma que les siga resultando atractivo e interesante.

En cuanto a las futuras líneas de trabajo e investigación que se derivan de este Trabajo Fin de Máster, queremos destacar lo relevante que sería la puesta en práctica de la propuesta didáctica tal y como se presenta aquí, para comprobar el posible éxito de la misma, y la posibilidad de adaptación a nuevos grupos-clase. La reacción y autoevaluación de los estudiantes, explicando en qué medida consideran las actividades presentadas como útiles, amenas, interesantes y motivadoras, servirá para realizar cambios y mejorar la propuesta, en un futuro trabajo, con el objetivo de mejorar y motivar la enseñanza de las competencias socioculturales en E/LE.

Como mencionamos, la especificidad de esta propuesta didáctica dirigida a alumnos de secundaria daneses, se puede entender como una limitación, pero también como una invitación a la investigación y al trabajo futuro, ya que creemos que nuestras actividades podrían ser adaptadas a diferentes y numerosos grupos. Además, las actividades aquí expuestas podrían

enriquecerse con la inclusión de distintos textos originales, permitiendo que continúe resultando actual para llevarla al aula en los próximos años.

Por otro lado, esperamos que este Trabajo de Fin de Máster incentive la inclusión del componente sociocultural en el aula de E/LE mostrando su importancia y su capacidad desarrolladora. Queremos pensar que a partir de propuestas similares se puede inculcar al profesorado y alumnado la importancia que tiene esta competencia y su utilidad para establecer una comunicación intercultural efectiva.

Finalmente, queremos señalar una vía de gran interés que se puede derivar de este trabajo, como es la aplicación a otros contenidos socioculturales, propios de las distintas regiones y ámbitos geográficos dónde se use el español, o que comporte el uso de otra variedad del español. Gracias a la disponibilidad de material en la red, nos parece factible, la posibilidad de estudiar los diversos comportamientos socioculturales del mundo hispanohablante. De esta forma se podría poner el foco de atención en la región que más interesase al aprendiente, a pesar de que no sea el lugar de origen del docente o de la región de la que más conocimientos posea. En este sentido, nuestra propuesta didáctica podría servir de base y orientación para futuros trabajos que incluyan todo tipo de contenidos socioculturales, proponiendo una alternativa, aunque aún débil, a la inmersión lingüística.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Referencias bibliográficas

Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera coord. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* (pp. 105-128) Madrid: Edelsa.

Campanadas 2016 TVE. Anne Igartiburu y Ramon García. Nochevieja uvas. (31/12/2015). [Vídeo] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=uIJCJqzVQyk>

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera coord., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* (pp. 63-82) Madrid: Edelsa.

Canale, M. y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, *Signos*, 17, pp. 56-61 y 18, pp. 78-91.

Clausen, B. P. et.al. (2012) *Unge og identitet: socialisation i otte forskellige lande*, København: Columbus.

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

De la Cal, L. (2016, 05 de diciembre) Botellón a los trece. *EL MUNDO. Edición Digital.*

El Primer Día. Ferreira, P. (Director). (2012) [Vídeo] YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ziBmxALzKcc>

Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 55-90.

Ferreira, C., Amorim Barbieri Durao, A. B., Benítez Pérez, 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.

Galindo Merino, M^a M. (2006). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas, *Interlingüística*, nº 16, pp. 1 – 11.

Gómez, S. (2004): Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y la cultura españolas para alumnos extranjeros, *Actas del Programa de Formación para Profesores de E/LE 2003-04*, Múnich: Instituto Cervantes de Múnich, pp. 131-139.

Guillén Díaz, C. (2005) Los aspectos socioculturales y el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas. En C. Montes Mozo coord. *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*, (pp. 9- 29). España, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.

Hymes, D. H. (1995). «Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera coord. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 27-47) Madrid: Edelsa.

Iglesias Casal, I. (1998). Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro, actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*, pp. 463-472.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.

Loumann, O. (2010) *Nuevos retratos*, København: Gyldendal (Narayana Press, Gylling)

Mars, A. (2015, 10 de mayo) Mileuristas diez años después. *EL PAÍS SEMANAL. Edición Digital*.

Martínez, M. (2016) Tareas con adolescentes, sí o sí. En F. Herrera, y M. Llobera, et. al., *Enseñar española niños y adolescentes. Enfoques y tendencias* (pp. 57-66). Barcelona: Difusión, Colección “Cuadernos de didáctica”.

Miquel, L. y Sans, N. (2004) El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, num.o. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_o_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

Moreno García, C. (2000): Conocerse para respetarse. Lengua y cultura, ¿elementos integradores? En Aguirre et.al., *Espéculo*, Universidad Complutense. Recuperado de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>

Navarro, E. (2014) *La trabajadora*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

Ojeda, D., Rojas, B., y Trujillo, F. (2016) Hacer es el nuevo aprender: Aprendizaje basado en proyectos. En F. Herrera, y M. Llobera, et. al., *Enseñar española niños y adolescentes. Enfoques y tendencias* (pp. 79-90). Barcelona: Difusión, Colección “Cuadernos de didáctica”.

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

Pastor, C. (2009) La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. *marcoELE. revista de didáctica ELE*, núm. 9, pp. 1-27. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/9/pastor_comprehensionoral.pdf

Sagredo Santos, A. (2008). Learning a foreign language through its cultural background: “saying and doing are different things”. En R. Moroy coord. *25 años de lingüística en España [Recurso electrónico]: hitos y retos = 25 years on applied linguistics in Spain: milestones and challenges*. pp. 421-425. Recuperado de <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/sagredo.pdf>

Santamaría Martínez, R. (2008) *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. (Tesis Doctoral). Universidad Carlos III de Madrid, Getafe. Recuperado de <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf?sequence=1>

Spain.info (s.f.) *Nochevieja en España*. Recuperado el 10 de enero de 2017 de http://www.spain.info/es/reportajes/nochevieja_en_espana.html

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

Vázquez López, M. (2009) Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. *Monográficos*

marcoELE, número 9, pp.237-262.

6.2. Bibliografía

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- Aguilar, A. M^a. (2007). Adquisición de las habilidades orales en L1 y en L2. Metodología para su desarrollo. En E. Balmaseda, *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2:LE. Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Logroño, 27-30 de septiembre de 2006 (pp. 133-149). Tomo I. Logroño: Universidad de La Rioja / ASELE. Recuperado el 5 de octubre de 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0133.pdf
- Bueso Fernández, I. y Vázquez Fernández, R. (1999) Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas, *Carabela, 2 etapa. Lengua y cultura en el aula de E/LE*. SGEL. pp. 63-92.
- Coca Hernando, C. (2009) Dos tareas para la integración de la cultura en el aula de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, N°. 11, pp. 207-235.
- Díaz, R. (1990). Las nuevas tecnologías en el periodismo audiovisual. *El periodismo audiovisual ante el año 2000. I Jornadas Internacionales* (pp. 57-66). Bilbao: Universidad del País Vasco. Recuperado el 30 de octubre de 2015 de <http://eprints.ucm.es/8030/1/Tecnolog%C3%ADAPeriodismoaudiov.pdf>
- Equipo tandem (1995): *C de Cultura*, Barcelona, Difusión.
- Gutiérrez Rivero, A. (2002). “La relación lengua-cultura en un manual de español para finlandeses”, en Actas del XIII Congreso de Internacional de ASELE, Universidad de Murcia. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0404.pdf
- Herrera, F. y Llobera, M. et. al. (2016) *Enseñar española niños y adolescentes. Enfoques y tendencias*. Barcelona: Difusión, Colección “Cuadernos de didáctica”.
- Hymes, D. H. (1974) *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic approach*, Philadelphia:

University of Pennsylvania Press.

Hymes, D. H. (1972): On Communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes et. al., *Sociolinguistics*. (pp. 78-83) Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education.

Miquel, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela, 45*, pp. 5-24.

Moreno, P. (2007). Opinión y géneros en el periodismo electrónico: redacción y escritura. *Ámbitos, 16*, pp. 123-149. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado el 15 de noviembre de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16801608>

Pasamar, C. M. (2005). El desarrollo de la competencia sociolingüística y cultural a través de la publicidad audiovisual. En *Centro Virtual Cervantes, Biblioteca ELE: Actas del XV Congreso de ASELE* (pp. 868-874). Recuperado el 28 de octubre de 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0458.pdf

Pastor Cesteros, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Pastor Cesteros, S. (2003) La evaluación del proceso de aprendizaje en segundas lenguas. En M^a. V. Reyzábal, *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. (pp. 503-514) Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.

Sagredo Santos, A. (2005): La integración de los factores históricos y culturales en la educación lingüística. *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Ed. J. Ruiz Berrio. Madrid: Facultad de Educación, UCM. pp.1-7. (Soporte CD)

Sánchez Lobato, J. (2002) Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica, en: J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo y R. Pinilla Gómez, *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 7-28). Madrid: SGEL.

Scheu Lottgen, D. (1996) La integración de aspectos culturales en la enseñanza de una lengua Extranjera, *RESLA, 11*, pp. 213-224.

Byram, M. (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través*

del teatro y la etnografía, Madrid: Cambridge University Press.

Soler-Espiaubaba, D. (1998) Lengua y cultura españolas en el extranjero. En A. Celis, y J. R. Heredia, *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 93-101.) Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

7. Anexos

Anexo 1: Preguntas a los vídeos

1. MARTA

¿Cómo se llama? ¿Dónde vive?

¿Cuántos años tiene?

¿Qué estudia?

¿Le gusta lo que hace?

¿Le gusta España?

3. AMANDA

¿Cómo se llama? ¿Dónde vive?

¿Cuántos años tiene?

¿Gana más de mil euros?

¿Tiene trabajo fijo?

¿Con quién vive?

2. ANA

¿Cómo se llama?

¿Dónde vive?

¿Cuántos años tiene?

¿Su piso es caro? ¿Es pequeño?

¿Gana más de mil euros?

¿Tiene trabajo fijo?

4. SANTI

¿Cómo se llama? ¿Dónde vive?

¿Cuántos años tiene?

¿De qué trabaja?

¿Le gusta su trabajo?

¿Le gusta España?

5. ANA

¿Cómo se llama?

¿Cuántos años tiene?

¿Qué estudia?

¿Dónde trabaja?

¿Qué le gusta?

¿Dónde ha estado en verano?

6. DANI

¿Cómo se llama?

¿Cuántos años tiene?

¿De qué trabaja?

¿Qué le gusta mucho?

7. ELENA

¿Qué estudia?

¿Cómo se llama?

¿Cuántos años tiene?

¿Qué estudia?

¿Cuántos años tiene?

¿Cuántos años ha vivido en España?

¿De dónde es?

¿Dónde vivía?

¿Cuánto costaba su piso?

Anexo 2: Encuesta

Completa la tabla. ¿Quién dice cada frase? ¿De quién habla la frase?

¿Quién es? ¿Quién/es lo dice/n?	Marta	Ana D	Amanda	Santi	Ana	Dani	Elena	Jean
Estudia farmacia								
Trabaja de profesor/a								
Tiene 24 años								
Madrid es la ciudad perfecta								
Me encanta lo que hago								
Gana un buen sueldo								
Le gusta viajar								
Le gusta España								
Ha tenido suerte								
Vive en Granada								
Vive en Madrid								
Vive con sus padres								
Piensa irse de España								
No es español								
Gana más de mil euros								

Anexo 3.

Glosario para el artículo “Mileuristas, diez años después”

Hogar (m): En barrena:

Bautizar: Lujo (m):

Crecimiento (m): Tambalearse:

Toparse: Ocio (m):

Satisfecho (m): Energía (f) renovable:

Considerarse: Conciencia (f):

Aberración (f): Ignorar:

Tendida (al sol): Frustración (f):

Anomalía (f): Patrimonio (m):

Hincharse: Expectativa (f):

Bonanza (f): Población (f) activa:

Evaporarse: Advertir:

Recesión (f): Legado (m):

Barruntar: Incertidumbre (f):

Torcerse: Una vida en el alambre:

Anexo 4. Texto: Los nuevos mileuristas

Mileuristas, diez años después

Fue considerada como la primera generación de los 1.000 euros en España. Han llegado a la edad adulta formando hogares en medio de la crisis más dura desde la Guerra Civil.

Su nuevo orden es la inseguridad. La sensación de una vida en el alambre permanece, a pesar del crecimiento económico

AMANDA MARS 10 MAY 2015 - 00:00 CEST



Carolina Alguacil creció en Colmenar Viejo, en un hogar con seis hermanos sostenido con el único sueldo de su padre, aparezador. / GIANFRANCO TRIPODO

El mileurista es aquel joven, de 25 a 34 años, licenciado, bien preparado, que habla idiomas, tiene posgrados, másteres y cursillos (...) Ahora echa la vista atrás y quiere sentirse satisfecho, porque al cabo de dos renovaciones de contrato le han hecho fijo, en un trabajo que de alguna forma puede considerarse formal (...) Lo malo es que no gana más de 1.000 euros, sin pagas extras, y mejor no te quejes...”.

Así bautizó Carolina Alguacil el fenómeno económico que en la España del milagro iba a marcar a la generación más formada de su historia. Cuando Carolina escribió esta carta al director de este periódico, en 2005, la economía crecía tendida al sol y cientos de miles de universitarios se habían topado con que no había tantos trabajos cualificados para todos ellos. La ley de oferta y demanda había recortado su sueldo, el flamante euro lo había encarecido todo, la burbuja inmobiliaria se había hinchado hasta la aberración y esos 1.000 euros de jornal se antojaban miserables. Precios europeos con salarios españoles y un boom del ladrillo. Así es como el poder adquisitivo medio de los españoles logró la anomalía de bajar en plena bonanza. Ahora han pasado diez años, dos recesiones y se han evaporado 3,7 millones de puestos de trabajo; la crisis más dura desde la Guerra Civil. La vivienda pinchó, las cajas de ahorros desaparecieron, España pidió un rescate para la banca... En mitad de esa década, China se colocó por delante de Japón como segunda potencia económica. Y la palabra mileurista, esa que Alguacil barruntó un día en un piso compartido de Barcelona, se ha incorporado con toda solemnidad al Diccionario de la Real Academia Española de la lengua. Solo que ahora brotan otras: *seiscientoseuristas, nini, yayoflauta...*

Carolina

Los mileuristas se han hecho mayores. Carolina tiene 37 años, se ha casado, ha perdido un trabajo, ha encontrado otro, ha ganado más de 1.000 euros, menos, nada... En 2008 se mudó a Córdoba porque su chico, ingeniero, encontró allí un empleo en el sector de las energías renovables. Ella se llevó el suyo de Barcelona en la mochila, porque era en una empresa de negocio digital. Pero las cosas se torcieron en 2012, cuando las renovables entraron en crisis, y la compañía de su pareja, en barrena. Estuvieron un año sin pagarle y, al final, quedó en la calle. La compañía digital de ella también empezó a tambalearse. Cuando estaban con el agua al cuello, Carolina encontró un empleo en Madrid, en una firma de contenidos digitales, y se mudaron en marzo de 2013. Él encontró otro proyecto.

–¿Sigues siendo mileurista?

–Los dos ganamos ahora más de 1.000 euros, afortunadamente, pero lo suyo es un contrato por obra que en teoría acaba en septiembre, así que...

–¿Vivís bien?

–Hemos vivido de mi sueldo durante un tiempo y eso se te queda, gastamos poco, ahorraremos porque sabemos lo que puede venir. Al poco de llegar nos cambiamos de un piso de 800 euros a uno de 650. Vivimos bien, no renunciamos a cierto ocio, a comer fuera con los amigos algún fin de semana, pero no nos damos lujo. Yo creo que esto es general, ahora hay más conciencia para gastar menos...

Ha aprendido que el progreso tiene poco de ley natural: “Las cosas no tienen por qué ir de menos a más: de becario a trabajador temporal, luego fijo... No tiene por qué ser así, ahora lo sabemos, pero nuestra generación lo ignoraba y eso generó mucha frustración”, dice. “Ahora hay que estar preparados para bajar”.

Muchos entrevistados lo han llamado igual, de una forma sencilla y brutal: “Bajar”. Bajar todo: sueldo, patrimonio, expectativas. La recesión ha terminado, pero la angustia tardará en desaparecer en una sociedad con aún 5,4 millones de personas sin empleo, el 24% de su población activa. “El miedo no se ha ido, quien ha perdido el trabajo en esta crisis seguirá temiendo perderlo otra vez, aunque vea que la situación general mejora”, advierte el sociólogo Luis Garrido, catedrático de la UNED. Uno de los legados de la Gran Recesión es la sensación de inseguridad, la incertidumbre o, más bien, la certidumbre de que se puede “bajar” en cualquier momento.

Anexo 5. Preguntas al texto.

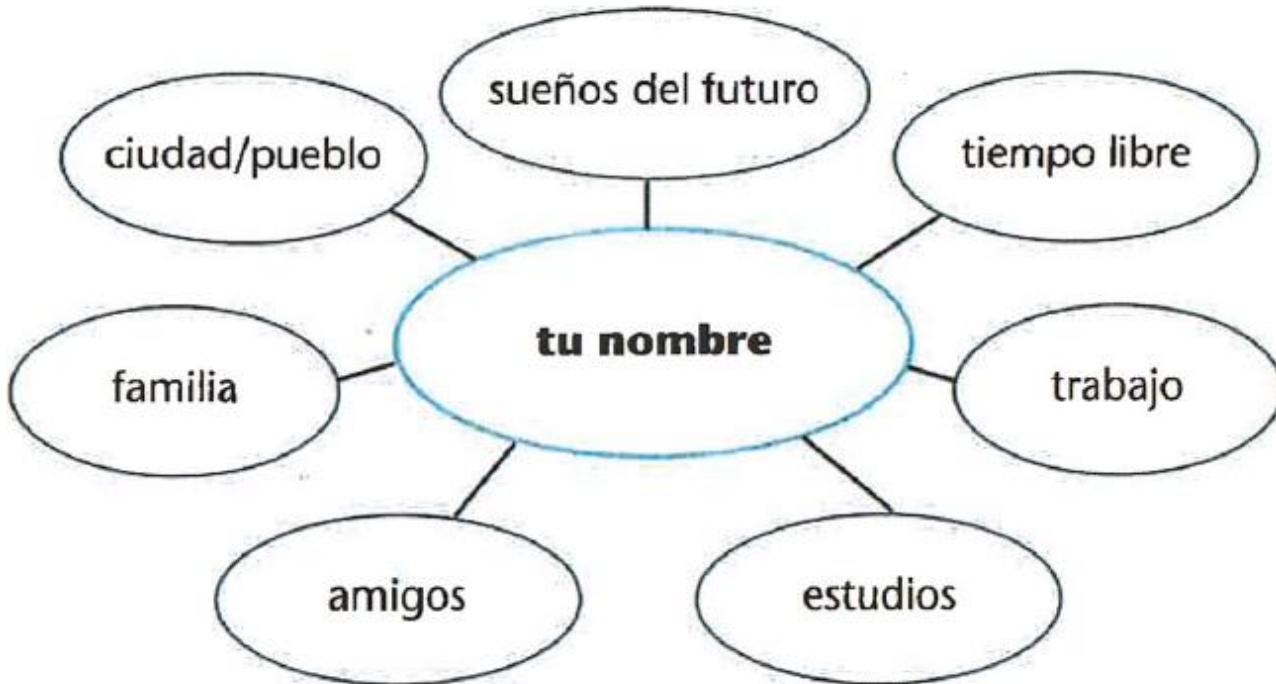
Busca la información en el texto y responde con tus propias palabras.

1. ¿Qué significa “mileurista”?
2. ¿Qué significan *seiscientoseuristas*, y *nini*?
3. ¿Qué crees que significa *yayoflauta*?
4. ¿Quiénes son los mileuristas?
5. ¿Quién acuñó el término mileurista? ¿Cómo eran las cosas entonces?
6. ¿Qué ha pasado en los últimos 10 años?
7. ¿Cuál es la situación actual de Carolina? ¿Vive bien?
8. ¿Cómo es la situación actual según el sociólogo Luis Garrido?
9. ¿Crees que la situación va a mejorar?
10. ¿Cuál es el legado de la “Gran Recesión”?

Anexo 6. Diagrama (mindmap).

b Describe tu propia vida

Ahora llena el mindmap de ti mismo y explícaselo a tu compañero.



Anexo 7. Ejercicios de examen.

Encuentra los antónimos en el texto:

Jóvenes	
Desafortunadamente	
Perdido	
Seguridad	
Terminó	
Desigual	
Subir	
Mal	

Encuentra la frase del texto:

1. En mitad de esa década, China se A. a Córdoba
2. En 2008 se mudó B. cambiamos de un piso de 800 euros a uno de 650.
3. El mileurista es aquel joven, de 25 a C. carta al director de este periódico.
4. Cuando Carolina escribió esta D. hinchado hasta la aberración.
5. la burbuja inmobiliaria se había E. bajar en plena bonanza.
6. el poder adquisitivo medio de los españoles logró la anomalía de F. colocó por delante de Japón como segunda potencia económica.
7. Al poco de llegar nos G. a 34 años, licenciado, bien preparado.

Anexo 8. Repasamos los pasados: el imperfecto y el pretérito indefinido.

1. Decide cuáles de estas formas verbales corresponde a cada interpretación.

1. Cuando los niños escondieron/escondían las golosinas, llegó su madre...

- a. La madre vio dónde las escondieron.
- b. La madre no lo vio.

2. Ayer iba al gimnasio y cuando entraba/entré, escuché que alguien me llamaba...

- a. Ya estaba dentro.
- b. Aún no había entrado.

3. Cuando volvía/volví a casa me encontré a mis padres...

- a. Se encontró a sus padres en casa
- b. Se encontró a sus padres de camino.

2. Elige el tiempo adecuado:

En un curso al que me había apuntado tras mi mudanza a Aluche, cuando _____ (barruntar) montar una empresa de servicios editoriales, me habían dado claves para gestionar el tiempo de una forma empresarial, es decir, vigorosa y sin contemplaciones para los cafés y el bello y a la vez horripilante paisaje de barrio ladrillista. Quien _____ (impartir) el módulo se _____ (acompañar) de estudios científicos llevados a cabo en universidades americanas

que _____ (señalar) la falta de eficacia y el consiguiente estrés de los que, como yo, _____ (saltar) de la cama al ordenador yendo entremedias una docena de veces a la cocina o al correo electrónico. Los estudios _____ (incluir) experimentos en los que se _____ (obligar) a los freelance a pasar algunas semanas en lofts de aspecto fantasmal, donde no _____ (poder) acceder a redes sociales ni a otra cosa que a las mortecinas webs de sus clientes. Su rendimiento _____ (aumentar) considerablemente. Me _____ (haber) esforzado por traducir en páginas y caracteres esa cifra, pero se me colaba el sudor, la espalda dolorida, el aceite de freír, el polvo, mi respiración, las imágenes que cada palabra y cada frase generaban. _____ (ser) imposible convertir mi actividad en una acción pura. Los freelance de esos estudios de universidades americanas, Trevor Harris, Doron Nissim, Robert Herz, Morgan Stanley, Jerome A. Chazen, Gauri Bhat, Ryan Wilson, que trabajaban, al igual que yo, hasta bien entrada la noche sin contar con un solo día libre a la semana, _____ (poder) acabar su jornada por la tarde y tener los sábados y los domingos libres gracias a la disciplina a la que les _____ (obligar) el experimento. En el curso _____ (poner) unos ejercicios, que _____ (cumplir) más o menos para experimentar la eficacia procurada con buenas dosis de fuerza de voluntad.

Fragmento sacado del capítulo 10 del libro *La trabajadora* de Elvira Navarro.

Para el profesor. Texto original:

En un curso al que me había apuntado tras mi mudanza a Aluche, cuando barruntaba montar una empresa de servicios editoriales, me habían dado claves para gestionar el tiempo de una forma empresarial, es decir, vigorosa y sin contemplaciones para los cafés y el bello y a la vez horripilante paisaje de barrio ladrillista. Quien impartía el módulo se acompañaba de estudios científicos llevados a cabo en universidades americanas que señalaban la falta de eficacia y el consiguiente estrés de los que, como yo, saltaban de la cama al ordenador yendo entremedias una docena de veces a la cocina o al correo electrónico. Los estudios incluían experimentos en los que se obligaba a los freelance a pasar algunas semanas en lofts de aspecto fantasmal, donde no podían acceder a redes sociales ni a otra cosa que a las mortecinas webs de sus clientes. Su rendimiento aumentó considerablemente. Me había esforzado por traducir en páginas y caracteres esa cifra, pero se me colaba el sudor, la espalda dolorida, el aceite de freír, el polvo, mi respiración, las imágenes que

cada palabra y cada frase generaban. Era imposible convertir mi actividad en una acción pura. Los freelance de esos estudios de universidades americanas, Trevor Harris, Doron Nissim, Robert Herz, Morgan Stanley, Jerome A. Chazen, Gauri Bhat, Ryan Wilson, que trabajaban, al igual que yo, hasta bien entrada la noche sin contar con un solo día libre a la semana, pudieron acabar su jornada por la tarde y tener los sábados y los domingos libres gracias a la disciplina a la que les obligaba el experimento. En el curso pusieron unos ejercicios, que cumplí más o menos para experimentar la eficacia procurada con buenas dosis de fuerza de voluntad.

Fragmento sacado del capítulo 10 del libro *La trabajadora* de Elvira Navarro.

Anexo 9: Formulario de evaluación.

Cuestionario de autoevaluación para el/la alumno/a:

Valora del 1 al 5 (siendo 1 muy poco y 5 mucho) los siguientes aspectos sobre las actividades que has realizado y responde a las preguntas.

¿Te ha parecido útil esta actividad?

¿Crees que ahora entiendes los usos de los tiempos del pasado mejor que antes?

¿Te ha resultado difícil?

¿Te ha resultado entretenida?

¿Crees que has mejorado tu expresión oral?

¿Qué te ha parecido hacer dos presentaciones? ¿Te ha gustado?

¿Crees que ahora sabes más acerca de la situación de los jóvenes en España?

Dudas:

Sugerencias:

Anexo 10: Léxico de la Nochevieja

1. Empareja las imágenes con las palabras o expresiones:

1. Las uvas



2. Risas



3. Las campanadas



4. El confeti



5. Las serpentinas



6. El champán/ el cava



7. Las pelucas



8. Las máscaras



9. Ropa interior roja

Anexo 11: “Nochevieja en España”

NOCHEVIEJA EN ESPAÑA



Nochevieja en la Puerta del Sol en Madrid

En España, el 31 de diciembre es una celebración muy especial, donde la fiesta y la diversión se alargan hasta bien entrada la madrugada. Si quieres empezar el año con buen pie, disfruta de la Nochevieja en nuestro país. Lo pasarás fenomenal comiendo las tradicionales uvas de la suerte... ¡Y después también!

¿Quieres saber cómo recibimos el Año Nuevo en España? Tomando doce uvas. Según manda la costumbre, hay que comerlas de una en una, al compás de las campanadas que señalan la medianoche del 31 de diciembre. Quien consigue tomar todas a tiempo, además, tendrá un año lleno de suerte y prosperidad. Aunque no creas en la magia, ven a probar la experiencia, verás lo divertido que resulta.

Las uvas son el momento más esperado de la Nochevieja. De hecho, las campanadas se retransmiten en directo por televisión a toda España. Ese día, lo habitual es reunirse con la familia

o con los amigos para disfrutar de una cena suculenta y tomar luego las doce uvas. En muchas ciudades y pueblos la gente acude a una plaza, o a algún punto emblemático donde se sitúa el reloj, para comerlas juntos y compartir los últimos minutos del “viejo” año. Si te apetece participar del acontecimiento, no dudes en acercarte a la **oficina de turismo** de la localidad para que te informen con detalle.

Las campanadas de la Puerta del Sol

Sin duda, hay un sitio en España especialmente famoso por esta tradición: la **Puerta del Sol** de **Madrid**. Miles de personas se congregan cada Nochevieja ante su reloj para celebrar la llegada del Año Nuevo, transformando el lugar en una gran fiesta colectiva. El ambiente que se vive es fantástico: confeti, música y serpentinas por todas partes; gente disfrazada con pelucas, gorros y máscaras; y, sobre todo, muchas ganas de pasarlo bien.

Tras las uvas, se produce una explosión de alegría multitudinaria. Se descorchan botellas de cava y se brinda con todo el mundo, con los amigos, la familia y la gente de alrededor. Risas, bromas, felicitaciones... Sólo es el comienzo, porque por delante aguardan horas y horas de diversión. Comprobarás que resulta imposible no dejarse arrastrar por este bullicio.

Texto sacado de: http://www.spain.info/es/reportajes/nochevieja_en_espana.html

Anexo 12. Si quieres ... entonces tienes que...

Quiero escuchar más música.

Queremos comprar un regalo para nuestra amiga.

Quiero hablar más español.

Queremos visitar un museo.

Quiero ver una película de Almodóvar.

Queremos ver la Sagrada Familia.

Quiero hacer la compra.

Queremos tomar un café.

Quiero leer un buen libro.

Queremos pasear.

Quiero comer en un restaurante.

Queremos salir de fiesta.

Quiero una cerveza.

Queremos comprar ropa.

Quiero hacer algo divertido.

Queremos montar en bici.

Quiero ver animales.

Queremos ser estrellas del rock.

Quiero ver una obra de teatro.

Queremos ir a Aarhus.

Quiero vivir en Argentina.

Queremos sacar buenas notas.

Anexo 13: Descripción de fotos.

Foto 1:



Foto 2:



Anexo 14: Preguntas para el corto “El primer día”.

1. ¿Verdadero o falso?

	Frases	Falso	Verdadero	
	Los adolescentes están nerviosos			
	La chica vive con sus padres			
	Todos son actores			
	Alguno de ellos sale en una serie famosa			
	Todos son muy buenos estudiantes			
	Ninguno ha ganado un premio			
	La chica le ha cogido los zapatos a su madre			

2. Responde a las siguientes preguntas:

a) ¿Cómo se llaman?

b) ¿En qué parte de la casa vemos a cada uno?

c) ¿Por qué están nerviosos?

d) ¿Crees que se conocen de antes?

e) ¿Crees que hablan porque están incómodos?

f) ¿Qué hacen al final? ¿Por qué?

Anexo 15: Descripción de fotos

Foto A:



Foto B:



Anexo 16: El botellón

Botellón a los trece

EL MUNDO

LUCAS DE LA CAL 05/12/2016 09:55

Es sábado, a los techados de la Cubierta de Leganés (Madrid) llegan unos pocos jóvenes **cargados de bolsas con botellas de alcohol**. Muchos de ellos son menores. Muy menores. Niños con cara de niños a los que aún no les ha cambiado la voz. Empiezan el botellón como cada fin de semana. El grupo de Lucía, Diego y Víctor ocupa una de las puertas laterales del recinto de eventos. **Son cinco chicos y dos chicas que tienen entre 13 y 15 años.**

- **¿Vuestros padres saben lo que hacéis?**

-Aún no lo saben.

La tarde del sábado en realidad empieza a las 17:00 horas en el local de alimentación chino que hay al lado de la casa de Diego. **Allí le esperan Víctor y cuatro adolescentes más comiendo golosinas**. Tienen que hacer la compra para el botellón. **El dependiente en ningún momento pide el DNI a los chavales. El mayor tiene 14 años. Y los aparenta.**

Adaptado de: <http://www.elmundo.es/cronica/2016/12/05/5841d055ca4741d5768b468c.html>

Anexo 17: Hoy no me puedo levantar

Rellena los huecos:

Hoy no _____ levantar

el fin de _____ me dejó fatal.

Toda la noche sin dormir

_____, fumando y sin parar de reír.

Hoy no me puedo _____,

nada me puede hacer andar,

no sé qué es lo que _____ hacer.

Me duelen las piernas, _____ los brazos,

me duelen los ojos, me duelen las _____.

Hoy no me puedo concentrar

tengo la _____ para reventar,

es la _____ del champagne

burbujas que suben y después se van.

Hoy no me levanto estoy que no ando,

hoy me quedo en _____ guardando la cama,

hay que ir al _____, no me da la gana.

Me duelen las _____, me duelen los brazos,
me duelen los ojos, me duelen las manos.

Hoy no me levanto _____ que no ando,
hoy me quedo en casa guardando la _____,
hay que ir al trabajo, no me da la gana.

Me duelen las piernas, me duelen los brazos,
me duelen los ojos, me duelen las manos.

Hoy no me puedo levantar.

Para el docente: Letra completa

Hoy no me puedo levantar

el fin de semana me dejó fatal.

Toda la noche sin dormir

bebiendo, fumando y sin parar de reír.

Hoy no me puedo levantar,

nada me puede hacer andar,

no sé qué es lo que voy a hacer.

Me duelen las piernas, me duelen los brazos,
me duelen los ojos, me duelen las manos.

Hoy no me puedo concentrar
tengo la cabeza para reventar,
es la resaca del champagne
burbujas que suben y después se van.

Hoy no me levanto estoy que no ando,
hoy me quedo en casa guardando la cama,
hay que ir al trabajo, no me da la gana.

Me duelen las piernas, me duelen los brazos,
me duelen los ojos, me duelen las manos.

Hoy no me levanto estoy que no ando,
hoy me quedo en casa guardando la cama,
hay que ir al trabajo, no me da la gana.

Me duelen las piernas, me duelen los brazos,
me duelen los ojos, me duelen las manos.

Hoy no me puedo levantar.

Hoy no me puedo levantar.

Hoy no me puedo levantar.

Hoy no me puedo levantar.