



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

Trabajo fin de máster

**Propuesta para una profundización
ELE multicompetencial e
intercultural. Aportaciones para
una nueva orientación en la acción
educativa exterior española**

Presentado por: Emilio Olmos Herguedas
Tipo de TFM: Propuesta didáctica
Directora: Rocío Vilches Fernández

Ciudad: Madrid
Fecha: 29/07/2019
Firma:

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Emilio Olmos Herguedas", is written over a horizontal line.

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster presenta una propuesta didáctica dirigida a desarrollar las competencias comunicativas de un alumnado de 14-15 años y de nivel B2/C1, en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en el marco de la acción educativa exterior española y, especialmente, de las secciones internacionales españolas establecidas en Francia. La propuesta que presentamos se sustenta en el marco conceptual, flexible y ecléctico, que proporciona la pedagogía humanista y el postmétodo de B. Kumaravadivelu. Proponemos una profundización en algunos elementos seleccionados de sociolingüística y pragmática, a partir de un enfoque multicompetencial y de una orientación intercultural, lo que consideramos muy adecuado para un tipo de alumnado plurilingüe inserto académicamente en entornos pluriculturales.

Palabras clave

Interculturalidad. Multicompetencialidad. Acción educativa exterior española. Secciones internacionales españolas en Francia. Enseñanza de español como lengua extranjera.

Abstract

This End of Master Work presents a didactic proposal aimed at developing the communicative competences of a 14-15 year old student body at B2/C1 level, in the context of the teaching and learning of Spanish as a foreign language (ELE) within the framework of Spanish educational action abroad and, especially, of the Spanish international sections established in France. The proposal we present is based on the conceptual, flexible and eclectic framework provided by B. Kumaravadivelu's humanist pedagogy and postmethod. We propose an in-depth study of selected elements of sociolinguistics and pragmatics, based on a multicompetential approach and an intercultural orientation, which we consider to be very suitable for a type of multilingual student body that is academically inserted in pluricultural environments.

Keywords

Interculturality. Multicompetentiality. Spanish educational action in other countries. Spanish international sections in France. Teaching Spanish as a foreign language.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema	2
1.2. Objetivos.....	5
2. MARCO CONCEPTUAL	7
2.1. La pedagogía humanista y el postmétodo de B. Kumaravadivelu	7
2.2. Hacia un enfoque multicompetencial: sociolingüística y pragmática	10
2.3. Plurilingüismo e interculturalismo.....	13
2.4. La acción educativa exterior española	15
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	18
3.1. Presentación	18
3.2. Objetivos	18
3.3. Metodología	19
3.4. Contexto.....	20
3.5. Cronograma.....	22
3.6. Actividades.....	23
3.7. Evaluación.....	37
4. CONCLUSIONES	41
5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	43
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA.....	45
6.1. Referencias bibliográficas	45
6.2. Bibliografía.....	50
7. ANEXOS	51
7.1. Anexo I.....	51
7.2. Anexo II.....	53
7.3. Anexo III	54
7.4. Anexo IV.....	55
7.5. Anexo V	56
7.6. Anexo VI.....	57
7.7. Anexo VII.....	58

7.8. Anexo VIII.....	59
7.9. Anexo IX.....	60
7.10. Anexo X	62
7.11. Anexo XI.....	64
7.12. Anexo XII.....	65
7.13. Anexo XIII	66
7.14. Anexo XIV.....	67
7.15. Anexo XV	68
7.16. Anexo XVI.....	69
7.17. Anexo XVII	70
7.18. Anexo XVIII.....	71
7.19. Anexo XIX	72
7.20. Anexo XX	73
7.21. Anexo XXI	75
7.22. Anexo XXII.....	76

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente Trabajo de Fin de Máster pretende formular una propuesta didáctica que permita una profundización multicompetencial e intercultural de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Además, pretendemos que resulte adecuada y adaptada a las condiciones concretas y a las necesidades singulares de la enseñanza ELE en el marco de la acción educativa exterior española y, especialmente, en las secciones internacionales españolas (SIE) establecidas en Francia.

En la actualidad, entendemos que esta modalidad de enseñanza internacional debe hacer frente a nuevos retos y desafíos, como son:

- El aprendizaje de la lengua española y de su cultura se sitúa en un contexto muy amplio y abierto, caracterizado por el multilingüismo y la multiculturalidad, lo que supone superar los enfoques tradicionales bilingües y biculturales.
- El interés creciente por realizar estudios superiores en español conlleva la necesidad de mejorar las competencias sociolingüística y pragmática de los aprendientes de ELE al término de la educación secundaria superior.
- El contexto de excelencia académica de las secciones española, con disciplinas no lingüísticas que también son impartidas en L2/LE, implica el interés por alcanzar un mayor nivel comunicativo, que en ningún caso resulte inferior a B2/C1 según el MCER.
- El aprendizaje de la lengua española y de su cultura está siendo demandado por un alumnado con gran diversidad de orígenes étnicos, lingüísticos y socioeconómicos. Cada vez existe una menor vinculación familiar directa y cada vez responde más a una elección personal y familiar, capaz de generar importantes vínculos emocionales, no solamente con España sino también con Hispanoamérica.
- Las expectativas personales y profesionales de nuestros aprendientes ELE y de sus familias se dirigen hacia una capacitación adecuada para desenvolverse en un entorno marcado por las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). En este

punto, hay que poner de manifiesto que la tradición pedagógica española se muestra muy receptiva e innovadora respecto a las posibilidades que ofrecen las TIC, especialmente en lo relativo a la mejora de la motivación personal, la interacción y a la prolongación del espacio y del tiempo del aprendizaje.

En concreto, nuestra propuesta se basará en las condiciones de aprendizaje ELE del alumnado de la SIE de Saint Germain en Laye. En este caso concreto, que consideramos ciertamente representativo, podemos identificar las siguientes fortalezas: semi-inmersión en contexto educativo con un aprendizaje simultáneo de lengua y de contenidos; presencia de profesorado nativo, que mantiene una estrecha y directa relación con el entorno sociocultural español; vinculación, a nivel familiar, de una parte de dicho alumnado con la cultura española o hispanoamericana.

Sin embargo, también consideramos que pueden contemplarse algunas fragilidades, en especial derivadas de la existencia de inmersión en un entorno social y cultural francófono es completa, que los vínculos de socialización y de escolarización se vehiculan fundamentalmente a través de la lengua francesa y que existe una presión o influencia social que implica relegar la lengua española exclusivamente al entorno educativo (en el ámbito de las enseñanzas impartidas en español) y a una parte del entorno familiar (por lo general, la comunicación con la madre o con los abuelos en el entorno doméstico privado). Quizá no pueda hablarse con propiedad de diglosia, tal y como ha sido delimitada en los trabajos clásicos de Ferguson (1959) y de Alvar (1986), pero resulta evidente que existe un criterio social de discriminación lingüística que perjudica al español. Ello implica una falta de sensibilidad sobre la retroalimentación negativa ante los errores, lo que puede conllevar la fosilización o estancamiento de la interlengua (Martín, Natal y Sánchez, 2006).

En resumen, consideramos que –incluso con unos resultados académicos sobresalientes– existe un margen de mejora para nuestro alumnado en ELE en relación a su competencia comunicativa. A este respecto, y siguiendo el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, entendemos que dicha competencia comunicativa comprende varios componentes: lingüístico, sociolingüístico y el pragmático (Consejo de Europa, 2002).

Y son, precisamente, los aspectos más alejados de los contenidos lingüísticos de la enseñanza reglada (centrada en las subcompetencias léxica, gramatical, semántica,

fonológica, ortográfica y ortoépica), y que se derivan esencialmente del entorno social y cultural, los aspectos que disponen de un mayor margen de mejora. Así, nuestra propuesta se dirigirá prioritariamente hacia los componentes sociolingüístico y pragmático, que además consideramos los más decisivos en relación con la interacción cultural y el contacto/apertura entre varias culturas (Consejo de Europa, 2002 y Moreno, 2007).

Para ello, propondremos un conjunto de actividades dirigidas a profundizar y mejorar las competencias del alumnado en relación con los componentes del mensaje que superan el código lingüístico y que están relacionados con otras instancias del acto comunicativo, por lo que en su mayor parte se trata de informaciones no codificadas lingüísticamente y en las cuales el contexto y las informaciones sobreentendidas resultan determinantes para obtener su sentido.

En primer lugar, y siguiendo el MCER (Consejo de Europa, 2002, pp. 116-117) nos centraremos en la superación de la literalidad del propio mensaje. Recordemos que, desde los trabajos clásicos de Austin (1962) y de Searle (1969), se trata del campo de los actos de habla indirectos, o actos ilocutivos y perlocutivos, tal y como ocurre, por ejemplo, en el caso de las implicaturas. También nos resultan importantes los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales relativos a las normas de cortesía y a las convenciones conversacionales (disculpa, petición atenuada e invitación). Además, y como continuación lógica de esta orientación, abordaremos también algunos elementos de la denominada sabiduría popular, como los modismos y las pemiias o refranes (Consejo de Europa, 2002, p. 117), que entendemos perfectamente vinculados a lo anterior por su importante dimensión cultural.

En cualquier caso, conviene señalar aquí que somos conscientes de la extensión y complejidad de cada uno de estos campos, por lo que nuestra propuesta se ceñirá a plantear aportaciones iniciales concretas, que animen a la renovación metodológica de la acción educativa exterior y permitan profundizar en el enfoque comunicativo con una orientación multicompetencial e intercultural. Ello supone generar unos recursos didácticos propios que sean flexibles, eclécticos y adaptados a las nuevas necesidades y a las demandas, lo que nos parece adecuado situar en el contexto actual de la pedagogía humanista y del postmétodo.

En definitiva, orientaremos nuestra propuesta didáctica en esta dirección, sustentándola en una sólida experiencia profesional en la sección internacional española de Saint Germain en Laye (Francia), desde el curso 2015/2016 como profesor en adscripción y desde el curso 2016/2017 como director. Se trata de la sección española más antigua y más importante de Francia, implantada en el Lycée International de Saint Germain en Laye, que está considerado un centro pionero de la educación internacional (Boulet, 2013) y que es un referente incontestable de excelencia educativa en la enseñanza internacional, a pesar de la complejidad organizativa que suponen sus más de tres mil alumnos y sus catorce secciones internacionales (alemana, americana, británica, china, danesa, española, italiana, japonesa, neerlandesa, noruega, polaca, portuguesa, sueca y rusa).

1.2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo fin de máster es realizar una propuesta didáctica que contribuya a mejorar la capacidad comunicativa, profundizando en las competencias sociolingüísticas y pragmáticas de alumnos ELE de 14-15 años, con un nivel B2 de español, en el contexto de la acción educativa exterior española, especialmente de las secciones internacionales españolas establecidas en Francia.

Para alcanzar este objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Ahondar en la pedagogía humanista y el postmétodo de B. Kumaravadivelu.
2. Profundizar en un enfoque didáctico plenamente multicompetencial, que supere las tradicionales aproximaciones bilingües y biculturales a partir de la consideración de elementos socioculturales y pragmáticos.
3. Reflexionar en torno al desarrollo de una enseñanza de ELE dirigida a un alumnado plurilingüe y de entorno multicultural, con el fin de convertir al aprendiente en un mediador cultural, un elemento de interacción pluricultural y un verdadero agente de interculturalidad.
4. Analizar la acción educativa exterior española y, de modo especial, las secciones internacionales españolas en Francia.
5. Desarrollar unos recursos didácticos derivados directamente de nuestra experiencia docente y adaptados específicamente a la atención de las necesidades y demandas del tipo de alumnado al que van dirigidos, que

sirvan para impulsar el protagonismo de dicho alumnado en el proceso de aprendizaje, haciéndole consciente de dicho proceso y mejorando su autoestima y su auto-imagen social de hablantes.

6. Mejorar la información cultural compartida de los aprendientes e impulsar estrategias personales de aprendizaje que mejoren sus habilidades en relación con la inferencia de informaciones y con su capacidad de metacomunicación.
7. Incentivar la autonomía en los aprendientes, mejorando su confianza y reduciendo su estrés ante la incertidumbre de la negociación que implica el acto comunicativo.
8. Aportar recursos de comprensión y de adaptación comunicativa en relación con una variedad de contextos relacionados con los estudios universitarios en España.

2. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado plantearemos una aproximación a los elementos pedagógicos que fundamentan nuestra propuesta didáctica y que justifican su orientación. En primer lugar nos referiremos a la corriente educativa humanista y de postmétodo que nos sirve de inspiración; después justificaremos el enfoque multicompetencial que pretendemos; a continuación realizaremos algunas puntualizaciones terminológicas que nos permitirán comprender la dimensión intercultural que deseamos alcanzar; por último, aportaremos algunas informaciones concretas sobre la especificidad educativa de las secciones internacionales y sobre el contexto de la acción educativa exterior española.

2.1. LA PEDAGOGÍA HUMANISTA Y EL POSTMÉTODO DE B. KUMARAVADIVELU

Indudablemente, y en tanto que profesores de ELE, debemos tener presente y comprender la trayectoria pedagógica en la que estamos insertos. Quizá en la base de todo podamos situar el cambio nocio-funcional impulsado por el Consejo de Europa a partir de los años 70 del siglo XX. La necesidad de atender a la comunicación como prioridad y el deseo de capacitar de manera efectiva al aprendiente frente a una situación de comunicación real modificó por completo el esquema didáctico de la enseñanza de lenguas extrañas. Todavía hoy nos parece necesario reconocer aquel avance, que consideramos el primer punto de apoyo del presente trabajo.

El enfoque comunicativo, desarrollado en los años 80 y 90 del siglo XX, supuso una evolución del planteamiento nocio-funcional y desplazó el centro del aprendizaje al alumno, que se convirtió así en el eje de las funciones, las situaciones o los temas de la didáctica del momento. Se afianzó la orientación hacia el empleo útil de las lenguas extranjeras, se superó la idea tradicional de cultura y se comenzó a plantear la necesidad de capacitar al aprendiente para decodificar e interpretar enunciados comunicativos en el marco de situaciones concretas y en presencia de connotaciones, que podían modificar la literalidad de los mensajes. Ello llevó a impulsar una noción cada vez más amplia de la competencia comunicativa, a incorporar el dominio de la pragmática y a considerar los contenidos socioculturales, no ya como algo ajeno sino como elementos relevantes para conseguir un exitoso proceso comunicativo. Aquí debemos señalar otra deuda contraída por nuestra propuesta.

Del enfoque por tareas, con gran peso en la didáctica del español desde finales de los años 90 del pasado siglo, reconocemos la importancia de la psicología cognitiva y del constructivismo (Vigotsky, 1995). Y todavía hoy no dudamos en considerar que las tareas actúan como motores eficaces de los procesos comunicativos en el aula, que facilitan la transferencia de situaciones comunicativas próximas a la realidad, que promueven la responsabilidad del aprendiente y que son determinantes para ayudar a cambiar la función del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Zanón, 1990). También todo ello, en alguna medida, deseáramos integrarlo en nuestra propuesta.

Pero en nuestra opinión, ha sido el fenómeno de la globalización el que más ha afectado a los métodos, principios y valores educativos actuales y, por tanto, nuestro principal condicionante. En efecto, entendemos que desde comienzos del siglo XXI se ha acelerado y consolidado una enorme revolución en el campo de las tecnologías de la información y de la comunicación (especialmente con la red internet), lo que ha transformado profundamente todos los sectores de actividad, de manera especial –y en lo que a nosotros ahora nos interesa– el de la enseñanza/aprendizaje de L2/LE.

Consideramos que el impacto de todos estos cambios ha sido enorme en el mundo educativo, lo que ha motivado una reacción pedagógica frente a algunas importantes cuestiones:

1. Se ha tomado conciencia de la gran distancia que separa los postulados teóricos (y los medios tecnológicos que con frecuencia los sustentan) de la realidad efectiva de las aulas. Así, entre los primeros, los cambios se han sucedido a una velocidad vertiginosa; mientras que la práctica educativa ha requerido varias décadas de enfoque comunicativo de base nocio-funcional para poder reorientarse de manera satisfactoria.
2. Se ha tomado conciencia de la pérdida de valores y de referentes que tenían pretensiones universales. La educación en general, y la enseñanza de segundas lenguas en particular, ha quedado sometida a los condicionantes del libre mercado, con lo que se ha pretendido que asumiera un comportamiento similar al de cualquier otro bien o servicio.
3. Se ha tomado conciencia de la imposibilidad de mantener los papeles que tradicionalmente habían asumido los dos principales agentes del proceso de

enseñanza/aprendizaje. Es decir, el alumno (aprendiente, si preferimos una definición más amplia) y el enseñante o profesor.

En nuestra opinión, la respuesta pedagógica más interesantes a estas grandes cuestiones proviene de una corriente, amplia y heterogénea, que podemos agrupar bajo la denominación de pedagogía humanista, en la que quizá pueden inscribirse algunos autores españoles como Marina (1993) o Savater (1997) y sobre la que Quintana (2009) explica con detalle sus bases históricas, sus principales postulados y sus representantes, aproximándonos además al interesante concepto-propuesta de “humanismo cultural occidental” (Quintana, 2009, p. 217).

Por su parte, Llovet y Cerrolaza (2010) abordan algunas interesantes cuestiones, referidas al campo concreto de la enseñanza del español como lengua extranjera, que nos permitimos resumir aquí de un modo personal. Estas autoras comienzan llamando la atención sobre la importancia del método (el “cómo”) por encima de los contenidos (el “qué”). Y ello les lleva a proponer un modelo que considera al aprendiente como verdadero el protagonista y centro del aprendizaje. En efecto, postulan que el alumno debe ser consciente de dicho proceso, que debe ser acomodado a las diferentes estrategias de aprendizaje y a las distintas necesidades afectivas. Y ello conlleva un importante cambio en la actitud, preparación y motivación del profesor, que debe mostrarse abierto y activo frente a los cambios, atento al desarrollo integral del alumnado y portador-referente de valores positivos. En definitiva, asumiendo con empeño un nuevo papel que le desplaza del centro de interés y que le impulsa como “estimulador y provocador de aprendizaje” (Llovet y Cerrolaza, 2010, p. 129).

Pero quizá sea Kumaravadivelu, profesor de la San José State University de California y autor de obras como *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching* (2003), *Understanding Language Teaching* (2006) o *Cultural globalization and language education* (2008), la voz más autorizada en el campo de la enseñanza de segundas lenguas y el principal representante del denominado postmétodo. Para él, la clave de cualquier respuesta a la situación actual parte del potencial de los docentes, de los intereses concretos de los aprendientes y del contexto. Para él, lo importante es que la pedagogía sea generada por los profesionales que se ocupan directamente de las tareas de enseñanza, que considere la experiencia vivida y las particularidades concretas de cada situación (Kumaravadivelu, 2012).

No obstante, este autor se distancia con claridad de posiciones eclécticas o inconsistentes, pues en su opinión debe mantenerse el objetivo de construir una pedagogía sistemática, con fundamentos adecuados y que fomente el espíritu crítico (Kumaravadivelu, 1994).

En resumen, nuestro planteamiento intentará contribuir al desarrollo integral personal del alumnado, considerando al aprendiente como el elemento activo y protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta al docente como una guía y orientador activo y haciendo uso de una metodología ecléctica y no descendente, sino generada a partir de las necesidades, los deseos y las situaciones concretas. Con ello, intentaremos ajustarnos a la particularidad, al carácter práctico y a la posibilidad (Kumaravadivelu, 2012), entendidas respectivamente como los factores concretos que determinan el aprendizaje en un contexto específico, el conocimiento pedagógico que surge de la práctica docente en el aula y los catalizadores de la transformación personal y social que el desarrollo la práctica educativa deben generar.

2.2. HACIA UN ENFOQUE MULTICOMPETENCIAL: SOCIOLINGÜÍSTICA Y PRAGMÁTICA

Por otro lado, queremos referirnos a la interesante Teoría de la Multicompetencia, que fue desarrollada por el británico Vivian James Cook a partir de los años 90 del siglo XX en trabajos de investigación como *Linguistics and Second Language Acquisition* (1993), *Inside Language* (1997) o *Effects of the Second Language on the First* (2003). Cook estudia las características de los hablantes multilingües y llama la atención sobre su situación ventajosa a nivel no solo lingüístico, sino también cognitivo. Según Cook, el aspecto clave de la multicompetencia es la integración de los sistemas lingüísticos de la lengua materna y de la interlengua. Es decir, que el hablante multicompetente no actúa como un monolingüe al que se añade una segunda lengua o segundas lenguas, sino que desarrolla un conocimiento particular y enriquecido tanto de su lengua materna (LM) como de las segundas lenguas (L2) que conoce. Esto supone un cambio muy importante, y en nuestra opinión muy positivo, en la perspectiva que debe guiar la enseñanza de las segundas lenguas en hablantes y contextos multilingües.

Gómez-Martínez, en su tesis doctoral defendida en la Universidad de Valladolid en el año 2004, resumía con precisión las principales consecuencias que pueden derivarse

para la enseñanza de segundas lenguas de la Teoría de la Multicompetencia, y que supone:

una reevaluación de la idea del hablante nativo como norma a seguir a favor de la defensa del aprendiz o usuario de segundas lenguas en su propio derecho [...] Se valoran los beneficios que la adquisición de segundas lenguas tiene en otros aspectos de competencia lingüística y aspectos cognitivos [...] La transferencia se entiende como un proceso bidireccional en el que la L1 influye sobre la L2 (concepto tradicional), transferencia que también tiene lugar en sentido contrario (Gómez-Martínez, 2004, p. 154).

Todo ello nos lleva a plantear la necesidad de reevaluar el modelo del hablante nativo como referente y norma en el aprendizaje ELE. Y ello debe pasar por impulsar un nuevo papel del profesorado como:

- experto y competente tanto en L1 como en L2
- activador de la consciencia explícita del hablante multilingüe
- impulsor de un análisis contrastativo.

Con ello, el aprendiente reconocerá y valorará adecuadamente sus ventajas como hablante multilingüe y desarrollará una nueva dimensión lingüística y cultural más compleja y plural, auténticamente multicompetente.

A partir de estos referentes, nuestra propuesta se dirigirá principalmente a mejorar las competencias del alumnado ante las informaciones en las cuales el contexto y la información cultural compartida resultan determinantes para obtener su sentido.

Para ello, tomaremos como punto de partida buena parte de las propuestas Gutiérrez (2006) cuando indica que los actos del habla deben estar siempre insertos en secuencias conversacionales y contextos culturales apropiados.

Nuestra aproximación a las implicaturas parte de considerar el discurso como un comportamiento social interactivo (Llobera, 2008) y como un acuerdo o negociación que tiene relevancia comunicativa (Calsamiglia y Tusón, 2002) y en lo que resulta de indudable interés entrenarse. Nos centraremos en las implicaturas conversacionales y, específicamente, en las particularizadas, pues su comprensión depende directamente del contexto, suelen aparecer vinculadas a la ironía y a la parodia y conforman un acto de negociación de significados entre los interlocutores.

En lo relativo a la cortesía, nos interesaremos por los elementos que permitan reducir los malentendidos que puedan dificultar la interacción. Somos conscientes de que tras una supuesta universalidad se descubren matices culturales sutiles, que divergen enormemente incluso entre lengua próximas y de origen latino, como la española y la francesa. Se trata de un asunto relevante, pues “para un hablante no nativo de un idioma, el fallo socio-pragmático es un peligro constante y produce desencuentros de difícil desenlace” (Landone, 2009, p. 2). Por ello, prestaremos atención a los mecanismos y pautas de cooperación conversacional que suelen acompañar a la cortesía verbal y, de manera especial, al tratamiento, la disculpa, la petición atenuada y la invitación. En estos casos volveremos a lo apuntado por Gutiérrez (2006), teniendo siempre presente que las actividades propuestas “deberán usar una lengua lo más real posible y crear unas situaciones comunicativas que favorezcan la interacción” (Solís, 2005, p. 615).

En cuanto a los modismos, compartimos el criterio de Cassany, Luna y Sanz (1997) y de Sanjuán (2004), que consideran la gran importancia de estas unidades fraseológicas que se caracterizan por su significado composicional variable. A este respecto, Sanjuán (2004) explica la importancia de las lexías complejas para lograr una mayor fluidez en el discurso oral y escrito del aprendiente y para extraer significados a partir de un determinado contexto. A este interesante campo nos aproximaremos también a partir de la clasificación propuesta por Gómez-Molina (2004), ocupándonos de fórmulas rutinarias, colocaciones, compuestos sintagmáticos y locuciones idiomáticas. En todos los casos, nuestros campos léxicos de preferencia estarán relacionados con los estudios universitarios y con la vida de los estudiantes en España. Asimismo, asumiremos las estrategias formuladas por Prado (2004) y las propuestas concretas realizadas por Julià y Ortiz (2012).

Finalmente, en lo relacionado con las paremias o refranes, nuestro interés de dirigirá de manera prioritaria hacia las frases proverbiales (expresiones unimembres y sin rima) y hacia los refranes propiamente dichos (expresiones bimembres, con o sin rima) que resultan actualmente de uso común en España (Sardelli, 2010). Por tanto, dejaremos al margen elementos cultos como los proverbios, los apotegmas y las máximas. Además, en lo que se refiere a la aproximación contrastativa, nos centraremos en las paremias de comprensión inmediata y de correspondencia consabida y en las paremias de fácil comprensión pero de correspondencia desconocida, sin abordar en ningún caso las paremias difíciles o de comprensión

confusa (Sevilla y Quevedo, 1995). También emplearemos el interesante refranero multilingüe disponible en el Centro Virtual Cervantes y propuesto por Sevilla y Zurdo (2009).

2.3. PLURILINGÜISMO E INTERCULTURALISMO

Para delimitar el campo terminológico en el que nos moveremos, debemos comenzar recordando que plurilingüismo, según el *Diccionario de términos clave ELE*, se refiere a “la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas” (Centro Virtual Cervantes, 1997-2019).

Por lo tanto, dicho término no resulta en ningún caso sinónimo de multilingüismo, que alude a la coexistencia y uso de varias lenguas en una sociedad determinada. En cambio, el plurilingüismo se encuentra estrechamente relacionado con otros dos términos: multiculturalismo y pluriculturalismo, que en nuestra opinión resultarían sinónimos. A ello se refiere expresamente el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), que sitúa la competencia pluricultural en estrecha relación con las habilidades y las actitudes interculturales. Y debemos hacer notar que el término interculturalidad recibe la mayor atención en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras/segundas lenguas. Así, el propio *Diccionario de términos clave ELE* explica que “la interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas [...] En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y su cultura” (Centro Virtual Cervantes, 1997-2019).

Precisamente en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) se dedica un apartado titulado “Habilidades y actitudes interculturales” al desarrollo de la interculturalidad, yendo más allá del mero intercambio de información para pasar a ahondar en la comprensión, aceptación e integración del otro, lo que debe permitir la ampliación de la personalidad social del alumno (Instituto Cervantes, 2006).

En lo referente a la “Interacción cultural”, el PCIC propone algunas habilidades que incluyen: la interpretación global de una situación, la adaptación al comportamiento y

al estilo de la comunicación más adecuada para la interacción, la neutralización de las propias expectativas culturales, la petición de aclaraciones en relación con normas o valores desconocidos, la advertencia sobre el desconocimiento o ausencia de referentes y la explicitación del propio comportamiento cuando se aleje de las expectativas de los participantes (Instituto Cervantes, 2006).

Por su parte, en el apartado destinado a la “Mediación cultural”, el mismo PCIC propone las recomendaciones que siguen: neutralizar las propias expectativas, formular explícitamente los contenidos que dificultan la interacción, suministrar un soporte emocional, reformular los contenidos que generan malentendidos, interpretar los mensajes adoptando una perspectiva cultural que neutralice los estereotipos y las generalizaciones y haciendo evidentes los significados implícitos y explícitos que dependen directamente del contexto cultural (Instituto Cervantes, 2006).

En nuestra opinión, todo ello debe conllevar una mejora de la comunicación intercultural interpersonal, lo que supone:

- A nivel emotivo, evitar la ansiedad y asumir la gestión de los malentendidos.
- A nivel cognitivo, desarrollar una conciencia cultural propia o autoconciencia.
- A nivel de conducta, desarrollar habilidades que mejoren la interconectividad y la interdependencia.

Con ello, asumimos plenamente que en la comunicación no solamente importa el mensaje que quiere transmitirse, sino que dicho mensaje adquiere significado a partir de la negociación desarrollada por los interlocutores (Olza, 2005). De este modo, la comunicación aparece como un proceso de interpretación en el que el malentendido juega una parte importante. Este malentendido se multiplica, como es lógico, en la comunicación de tipo intercultural y da lugar a la ansiedad y la incertidumbre. Precisamente un grado medio de ansiedad genera la tensión necesaria para mantener la conciencia sobre el propio proceso de comunicación y, en consecuencia, nos resulta completamente deseable. Además, la tensión está relacionada con la incertidumbre, que debe conducir a anticipar y desarrollar estrategias predictivas adecuadas.

Así que tanto la ansiedad como la incertidumbre parecen jugar un importante papel, al ser las principales responsables de la motivación, uno de los elementos esenciales en la comunicación intercultural, junto al conocimiento (que permite formular

interpretaciones alternativas) y a las destrezas (que sirven para tolerar las ambigüedades y adaptar la conducta y comunicación de manera adecuada).

Por otro lado, un aprendiente intercultural debe desarrollar una triple dimensión: la de agente social, la de hablante intercultural y la de aprendiente autónomo. Se trataría de saber interactuar en diferentes contextos de sociabilidad y de cooperación en grupo, controlar los elementos de tipo psicoafectivo y hacer un uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, planificación y gestión de recursos (Pascale, Ramos y Vallejo, 2009). En especial, nos resultan determinantes la toma de conciencia respecto a la diversidad cultural, el desarrollo de un autoconocimiento sobre las propias perspectivas culturales y el impulso de un papel activo en los encuentros interculturales desarrollando un papel de mediación (Rodrigo, 1999).

Todo ello conlleva, por supuesto, el desarrollo de una competencia existencial y de una personalidad intercultural, que debe estar caracterizada por una actitud de apertura, distanciamiento y relativización de creencias, valores ético-morales y motivaciones.

2.4. LA ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR ESPAÑOLA

La acción educativa exterior española está impulsada por el Ministerio de Educación del Gobierno de España y comprende una docena de programas, heterogéneos tanto por su origen como por su naturaleza (Véase Anexo I). Entre ellos se incluyen las Agrupaciones de Lengua y Cultura Española (ALCE), los centros de titularidad del estado español en el exterior, las Escuelas Europeas, los centros de titularidad mixta y las secciones españolas en centros educativos de otros estados (Programas AEEE).

En total, y para el pasado curso escolar 2017/2018, el Ministerio de Educación y Formación Profesional estimaba que 40.321 alumnos, de 27 países diferentes, seguían programas atendidos por funcionarios docentes españoles en el exterior, en los que estaban implicados 1.252 profesores de educación primaria y secundaria (Estadísticas sobre la acción educativa en el exterior. Curso 2017-2018).

Por su parte, las secciones españolas (secciones internacionales españolas, SIE, si atendemos a su denominación completa) sumaban casi una cuarta parte de este alumnado (9.737 alumnos), estaban atendidas por 82 profesores y se repartían por 6

países (Alemania, Estados Unidos, Francia, Italia, Países Bajos y Reino Unido). Se trata de un programa original y específico, cuyo interés prioritario se dirige a promocionar la educación, la lengua y la cultura españolas en la población escolar del país de acogida. Además, este programa apenas tiene estructura propia y cada equipo docente español se inserta e integra en un centro de titularidad pública del país correspondiente, en el que se imparte un currículum mixto que incluye enseñanzas en español de Lengua y Literatura y de Geografía e Historia en los niveles de educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior.

El programa de secciones internacionales surgió en 1980 en Francia, país que acoge 13 de las 29 secciones actuales (RCD-Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios). Precisamente en este país vecino, el español ha conocido una enorme expansión durante los últimos años y ha pasado a ocupar un papel predominante entre las lenguas extranjeras, inmediatamente después del inglés, con 2.583.598 alumnos y un 73% del alumnado total de educación secundaria (Instituto Cervantes, 2018, p. 11 y 23). Un gran éxito al que, sin duda, también han contribuido las secciones españolas. En nuestro caso, de un modo modesto desde un punto de vista cuantitativo, puesto que su alumnado, estable en número, se sitúa en torno a los 2.300 efectivos (Pisonero, 2018, pp. 28-29), pero de un modo relevante a nivel cualitativo, pues las secciones han servido para prestigiar la lengua española con su entrada en el exclusivo y minoritario OIB (option internationale du baccalauréat) y han consolidado de manera definitiva una línea de excelencia académica que ha sido la seña de identidad de este programa desde su creación en 1980 (Lázaro, 2012).

La concreción educativa en una SIE ofrece un buen número de singularidades. Si comenzamos por el ingreso, este se produce habitualmente en el primer curso de educación primaria (*cours préparatoire* o CP en el sistema francés), a la edad de seis años y tras superar un duro proceso selectivo. Después, la permanencia solamente está garantizada con un resultado positivo o muy positivo en todas las asignaturas y con una buena actitud y motivación. Con ello, se establece un sistema de excelencia, muy exigente desde el punto de vista académico y que está marcado por un fuerte ritmo de trabajo.

Finalmente, en lo relativo al profesorado, hay que explicar que el equipo docente español de secundaria de las SIE es seleccionado entre profesores funcionarios de las especialidades de Lengua Española y Literatura y de Geografía e Historia mediante un

concurso-oposición estatal que tiene en cuenta la experiencia profesional, la actualización pedagógica, la acreditación en lenguas extranjeras y la formación en ELE/AICLE y en TIC, junto con los resultados de varias pruebas selectivas, tanto escritas como orales. Este profesorado permanece con destino en el exterior un máximo de seis cursos escolares, lo que supone una renovación constante y unas condiciones iniciales difíciles y recurrentes. Estas circunstancias aconsejan la elaboración de materiales apropiados que puedan ser explotados y compartidos, lo que durante los últimos años ha sido desarrollado poniendo en práctica la filosofía del trabajo colaborativo (Olmos, 2018; Olmos y Sarriá, 2017).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. PRESENTACIÓN

Nuestra propuesta didáctica está basada en el uso de materiales didácticos multimedia de elaboración propia que permitan la interactividad de los alumnos, mejoren su motivación y fomenten su autonomía en el aprendizaje.

Las actividades están organizadas en cuatro bloques, que estarán seguidos de una sesión de evaluación. Cada uno de los bloques comprende actividades iniciales, de desarrollo, de profundización y finales. Nos proponemos trabajar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva (y audiovisual) y expresión oral. Asimismo prestaremos atención a la interacción y a la mediación, tanto en sus vertientes escritas como orales.

Las actividades están programadas para alumnos de 2^{nde} (14-15 años, equivalente a 4^ºESO) de la sección española del Lycée International de Saint Germain en Laye, con un nivel B2/C1, y se desarrollarán durante las cuatro primeras semanas del curso escolar 2019/2020.

3.2. OBJETIVOS

1. Mejorar la competencia comunicativa y hacer más eficaz la comunicación en español, familiarizando a los alumnos con elementos culturales y expresiones frecuentes.
2. Profundizar en las subcompetencias sociolingüística y pragmática, ejercitando todas las destrezas y previniendo errores comunicativos comunes.
3. Comprender, saber usar y ejercitar microhabilidades vinculadas a las destrezas receptivas, como la inferencia, la anticipación y la formulación de hipótesis.
4. Comprender, saber usar y emplear microhabilidades vinculadas a las destrezas productivas, como la búsqueda de información, la selección lingüística y la adecuación al receptor.
5. Orientar dicho aprendizaje hacia la multicompetencialidad.
6. Aprovechar una base plurilingüe desde una aproximación contrastativa.
7. Aumentar la motivación y el interés del alumnado por la lengua española.

8. Poner en valor elementos culturales y lingüísticos, reforzando la vinculación afectiva de nuestro alumnado con el mundo hispanófono.
9. Incentivar la riqueza multicultural fomentando el relativismo y el diálogo intercultural.
10. Fomentar la autoestima y la autonomía en el aprendizaje, colaborando a desarrollar estrategias personales de aprendizaje adecuadas.

3.3. METODOLOGÍA

Nuestra propuesta seguirá un método comunicativo y se concreta en la realización de diversas actividades comunicativas, siendo una parte de las mismas interactivas, de creación propia y elaboradas por el profesor. Para ello se sugiere emplear la herramienta de programación HTML en código abierto eXeLearning, que ha estado impulsada en España por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. También resultan de utilidad las posibilidades que ofrece la plataforma gratuita de creación de páginas web WIX. El trabajo de ofimática para el procesado de textos, el tratamiento de imágenes y de sonido se desarrollará empleando herramientas no propietarias y de código abierto como LibreOffice, Gimp y Audacity. A este respecto, pueden consultarse los Anexos II, III, IV, V y VI.

Algunas actividades plantean un trabajo colaborativo, que incluye negociación en parejas y grupos ante la toma de decisiones. Al aprendiente se le otorga un papel activo y de protagonista de su propio aprendizaje. Los elementos multimedia tienen como finalidad incrementar su motivación. El profesor actuará como guía y facilitador, además asume la responsabilidad de mantener un clima propicio para un adecuado y enriquecedor intercambio cultural.

Las actividades propuestas en cada uno de los bloques tienen una secuencia establecida, que podemos identificar a grandes rasgos con: 1- Presentar y despertar la curiosidad. 2- Conocer algunos ejemplos relevantes de uso. 3- Identificar los principales contextos de empleo. 4- Ejercitar nuevos usos a partir de lo conocido. 5- Establecer relación con la lengua y la cultura materna y 5- Desarrollar una síntesis intercultural.

El vocabulario empleado en las actividades está referido a campos temáticos del mundo de la educación y la juventud, especialmente en relación con los estudios universitarios en España y con la vida estudiantil de los jóvenes, con el fin de atender las necesidades actuales y concretas del alumnado al que están destinados estos recursos.

3.4. CONTEXTO

Como decimos, nuestra propuesta está diseñada para desarrollarse en el Lycée International de Saint Germain en Laye, un centro público de la Academia de Versailles que acoge a alumnos pertenecientes a 14 secciones lingüísticas. Todos poseen una fuerte vinculación respecto a la lengua y la cultura de su sección, pero tienen orígenes y trayectorias muy diferentes y variadas.

Según los datos del Documento de Organización Pedagógica (DOP) de la sección española del curso 2018-2019, observamos que entre sus 435 alumnos, un 40% de ellos provienen de parejas mixtas franco-españolas, un 20% de parejas mixtas franco-hispanoamericanas, un 16% descienden de dos progenitores franceses, un 16% tiene algún ascendiente hispanohablante, un 12% tiene a ambos progenitores españoles y un 20% a ambos de procedencia hispanoamericana.

Por lo común, todos están bien integrados e insertados en la cultura y en la sociedad francesa, siendo el francés la lengua prioritaria en su enseñanza (infantil, primaria y secundaria) y la comúnmente empleada en sus intercambios personales, actividades de ocio y también en la comunicación con sus familias. Así lo demuestra, por ejemplo, una reciente encuesta sobre hábitos lectores en el tiempo de ocio que hemos realizado en este curso escolar 2018/2019, donde se constata que los alumnos de 11 años (curso *6ème*) leen todavía por gusto en español en un porcentaje próximo al 80%, mientras que entre los alumnos de 14 años (curso *3ème*) este indicador desciende al 55 %, y entre los alumnos de 17 años (curso *terminale*) el resultado es significativamente menor, pues solamente supone un 40%. Sin embargo, la lectura en lengua francesa se mantiene en torno al 80%-90% para las dos primeras bandas de edad y asciende al 100% en el grupo de alumnos del último curso, donde además encontramos un significativo 25% de lectores en lengua inglesa y un 10% en otras lenguas.

En general, un porcentaje mayoritario de nuestro alumnado proviene de entornos socioculturales y económicos medios o medio-altos, con progenitores que disponen de nivel de estudios superiores y que proyectan y anticipan de manera ambiciosa el discurrir académico de sus vástagos; optando mayoritariamente por estudios superiores de tipo selectivos en Francia, habitualmente en *Grande École*, *École de Commerce*, *Sciences Politiques* o similar, si bien una parte significativa (entre un 20 y un 25%) se orienta hacia centros universitarios anglosajones de buena reputación (principalmente en Gran Bretaña, Estados Unidos o Canadá).

El prestigio del *Lycée International* es notorio y está bien consolidado. Desde hace décadas figura en el grupo de cabeza en las diferentes clasificaciones elaboradas por el Ministerio de Educación de Francia y por los diferentes medios de comunicación (Classement des Lycées 2019 de L'Étudiant). De manera significativa, alcanza resultados excepcionales en el apartado de las segundas lenguas, en parte gracias al sistema de inmersión con profesorado nativo que emplean todas las secciones, y en parte porque en las asignaturas comunes (que son impartidas por el profesorado francés) el alumnado de todas las secciones se mezcla, lo que multiplica las posibilidades de comunicación y de enriquecimiento multilingüe y multicultural. Además, junto al idioma francés común en la formación y a la lengua de cada sección (que ocupa el puesto de *langue vivante 1* ó LV1) se cursan una segunda lengua (LV2), una tercera (LV3) e incluso una cuarta (LV4), lo que implica que todos el alumnado sea aprendiz de, al menos, tres LE/SL en niveles de competencia nunca inferiores a B1/B2 según el MCER.

Los resultados académicos obtenidos al finalizar la educación secundaria parecen confirmar el nivel de excelencia. Así, las promociones de bachillerato y OIB de los años 2017 y 2018, los alumnos de la sección española alcanzaron un 100% de aprobados, un 100% de dobles titulados y más del 70% en el nivel correspondiente a *Mention Très Bien* o *Mention Bien*. En su conjunto, la nota media global obtenida por estas dos promociones fue superior a 15 sobre 20.

3.5. CRONOGRAMA

La propuesta didáctica que presentamos está programada para ser desarrollada durante el próximo curso académico 2019/2020 en el nivel de 2nde, ocupando 10 sesiones lectivas sucesivas.

Según los horarios actualmente establecidos en nuestro Lycée, esto quiere decir que ocuparán cinco bloques de dos sesiones consecutivas de 50 minutos cada una, con un descanso intermedio de 5 minutos en la banda horaria semana siguiente: lunes de 8:00 a 8:50 y de 8:55 a 9:45; miércoles de 13:30 a 14:20 y de 14:25 a 15:15.

Debido a lo ajustado de la programación didáctica, aprovecharíamos las primeras semanas del curso, de menor intensidad académica y que consideramos especialmente favorables. En concreto, y según el calendario previsto para la Academia de Versalles en el próximo curso y según la actual distribución horaria del centro, se repartirían por tres semanas que comprenden los días: miércoles 4 de septiembre, lunes 9 de septiembre, miércoles 11 de septiembre, lunes 16 de septiembre y miércoles 18 de septiembre (como ya indicamos, con una doble sesión en cada una de estas fechas). No resulta posible comenzar el lunes 2 de septiembre, primer día lectivo por contar con horario especial dedicado a recepción de alumnos por niveles, entrega de horarios y sesión de tutoría con los profesores principales de cada grupo. Véase la distribución de las fechas previstas para las sesiones (sombreadas en verde) en el siguiente calendario:

Septiembre 2019

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						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						

3.6. ACTIVIDADES

3.6.1. Bloque 1 de actividades: “Decimos más de lo que decimos...”

Título	Decimos más de lo que decimos...
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a detectar el contexto e identificar las situaciones comunicativas que pueden incluir una implicatura conversacional. • Comprender la diferencia entre lo que se ha dicho con palabras (el enunciado) y lo que realmente se quiere transmitir (lo implícito). • Conocer y utilizar algunos modelos de implicaturas comunicativas conversaciones particularizadas que resultan de uso común en España. • Conocer y practicar el proceso inferencial que permite comprender adecuadamente el significado de una implicatura. Es decir, descubrir los contenidos no codificados de un mensaje, considerando el uso de la ironía y/o la parodia en el interlocutor. • Aprender a anticipar una hipótesis y aprender a interactuar para pedir información aclaratoria a fin de descartar o confirmar dicha hipótesis. • Favorecer la actitud reflexiva sobre el lenguaje y practicar la mediación entre hablantes para solucionar malentendidos interculturales producidos por el desconocimiento de las implicaturas.
Contenidos	<p>Contenidos gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructuras sintácticas de la lengua coloquial. • Recurso a la ironía y/o parodia como elementos relevantes en la organización del discurso. <p>Contenidos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario relacionado con la educación universitaria y con la vida social y cultural de los jóvenes universitarios en España. • Expresiones coloquiales de comunicación.

	<p>Contenidos fonéticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y emisión de mensajes orales en un contexto coloquial y familiar. • Velocidad de articulación y pronunciación propias de una conversación informal. <p>Contenidos culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes contextos comunicativos y diferentes niveles de confianza o familiaridad entre interlocutores. • Importancia de la ironía y la parodia en la lengua coloquial.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva y audiovisual. • Comprensión escrita. • Expresión oral. • Expresión escrita. • Mediación oral.
Tiempo	2 sesiones consecutivas de 50 minutos cada una de ellas.
Materiales	Se requieren los medios habituales disponibles en un centro de educación secundaria público francés. En nuestro caso, una sala con un equipo informático conectado a un videoprojector y a altavoces, más otros 10 equipos que dispongan de micrófono para los alumnos. Todos los programas informáticos empleados son libres y de código abierto. Los alumnos emplearán su cuaderno personal de trabajo para tomar notas.

Desarrollo de la Sesión 1:

1) Actividad 1 (15 minutos). Presentación y actividad inicial.

El profesor introduce brevemente y de manera general la propuesta que se trabajará, partiendo del título del bloque “Decimos más de lo que decimos...”.

A continuación, proyecta uno o dos diálogos breves y sin contextualizar (para esta actividad, véanse los ejemplos en Anexo VII), que lee en voz alta y en tono neutro. Tras ello, realiza preguntas sobre su significado para despertar la curiosidad (puede cuestionar el significado que parece “evidente”).

Después se proyectan los diálogos contextualizados, con elementos visuales referidos a una situación concreta y se presentan a los interlocutores, explicando la relación que

mantienen (familia, amistad, compañeros, empleado y jefe). Se lee el diálogo con la entonación apropiada.

El profesor formula la pregunta: ¿Ha cambiado el significado del mensaje? Y se incentiva a que los alumnos expresen en voz alta varias opiniones al respecto. La actividad se desarrolla individualmente.

2) Explicación del profesor (5 minutos).

El profesor dedica unos minutos a la formación explícita, explicando de modo sencillo y comprensible que existen elementos que no están comprendidos en la codificación del mensaje aunque determinan su significación, en especial la ironía. Así, se plantea la necesidad de formular hipótesis y de realizar deducciones (inferencias) para comprender el verdadero mensaje que el emisor quiere transmitir.

3) Actividad 2 (30 minutos) Actividad de desarrollo.

Instalados por parejas frente a un ordenador, los estudiantes resuelven un cuestionario interactivo escrito (desarrollado con eXearning, accesible a partir de una página web y que identifica a cada equipo) que plantea 6 propuestas, en un contexto de comunicación definido y mediante un breve diálogo.

Para cada ejemplo, se proponen cuatro respuestas posibles sobre el significado del mensaje que uno de los interlocutores emite. Además, 5 de los ejemplos incluyen implicaturas y 1 no (lo que es advertido previamente por el profesor). Puede verse al respecto el Anexo VIII.

Para resolver el ejercicio es preciso 1º considerar la posible existencia de una implicatura, 2º inferir su contenido y 3º interpretar el mensaje más allá de su código lingüístico. La respuesta debe ser negociada y acordada en cada binomio, puesto que los dos alumnos participan formando parte de un único equipo. Una vez elegida la respuesta, el sistema presenta la siguiente pregunta. Al término de la sexta pregunta, el profesor da la indicación para comprobar la respuesta correcta y el sistema realiza la corrección y muestra los resultados. El profesor revisa las pantallas y pide explicaciones sobre los fallos más comunes, explotando didácticamente ante toda la clase, y de manera constructiva, los errores que se hayan producido.

La actividad termina con un breve intercambio de opiniones, en gran grupo, para determinar qué características del contexto y de las relaciones personales resultan comunes en los diálogos que presentan implicaturas (vínculo afectivo, confianza, familiaridad) y cuáles no (relaciones laborales jerarquizadas, situación formal, acto

público). Las conclusiones acordadas, guiadas por el profesor, serán anotadas en el cuaderno personal de trabajo por cada alumno.

Desarrollo de la Sesión 2:

4) Actividad 3 (5 minutos). Actividad de desarrollo.

Ante el grupo se proyecta un vídeo (1-2 minutos) de la conocida teleserie “7 Vidas” (3ª temporada, capítulo 3, minutos 37 a 39) que incluye algunos diálogos breves con implicaturas. Un segundo visionado permite detenerse en cada implicatura y profundizar en su significado.

5) Actividad 4 (25 minutos). Actividad de profundización.

Divididos en grupos de 4 (distribuidos por el profesor), los alumnos elaboran un sencillo guión escrito (a) que presente un intercambio oral entre dos interlocutores y que incluya una implicatura conversacional del mismo tipo que las vistas previamente. En un segundo momento, redactarán una sencilla explicación (b) de la implicatura escogida, dirigida a un hipotético estudiante de español que desconoce su sentido.

Después, por parejas, se sitúan delante de los ordenadores y graban ambos guiones (a y b) empleando la aplicación libre Audacity. Los ficheros de sonido resultantes son enviados al correo electrónico del profesor en formato estándar MP3.

6) Actividad 5 (20 minutos).

Actividad final. En primer lugar, los grupos iniciales de 4 alumnos reflexionan sobre las diferencias y similitudes de las implicaturas estudiadas en comparación con las de la lengua francesa (lengua materna para la mayoría de ellos, lengua de uso diario dentro y fuera del centro escolar para todos). Además, pueden buscar ejemplos en francés.

Cada grupo designa un portavoz, que presenta brevemente sus conclusiones en un debate final con el grupo completo de la clase. Por último, entre todos deben presentar tres puntos que resuman la actitud que debe adoptar un hablante que desconoce las implicaturas con el fin de evitar malentendidos con ellas (pedir aclaraciones, explicar que no comprende el tono irónico, mostrarse abierto y prestar atención a aspectos no lingüísticos). Los tres aspectos acordados serán anotados en el cuaderno personal de trabajo de cada alumno bajo el título “Consejos para mejorar la comprensión intercultural”.

3.6.2. Bloque 2 de actividades: “Perdone, ¿se puede...?”

Título	Perdone, ¿se puede...?
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes a partir de una profundización en informaciones sociales y culturales relevantes. • Profundizar en la importancia de la cooperación conversacional y de la cortesía verbal como elementos de las relaciones interpersonales en relación con el tratamiento, la disculpa, la petición atenuada y la invitación. • Desarrollar autonomía para identificar y evaluar los diferentes contextos, situaciones y registros; escogiendo adecuadamente la estructura y respuesta adecuada para cada caso. • Reducir el estrés y mejorar la confianza, anticipando diferentes situaciones de comunicación interpersonal desde una aproximación intercultural.
Contenidos	<p>Contenidos gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en los diferentes registros de la lengua. • Reforzar y profundizar en el empleo de los pronombres tú/vos/usted según los contextos, los interlocutores y los registros. • Profundizar en el uso adecuado de las diferentes formas de disculpa, de petición adecuada y de invitación como actos de habla indirectos. <p>Contenidos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el vocabulario y los elementos léxicos a nivel receptivo y productivo. • Reforzar y ampliar el vocabulario relacionado con la educación universitaria y con la vida social y cultural de los jóvenes universitarios en España. • Ampliar el registro y enriquecer las posibilidades de expresión.

	<p>Contenidos fonéticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practicar y profundizar la comprensión y la emisión de mensajes orales en diferentes contextos. <p>Contenidos culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las principales fórmulas fijas de cortesía en España y en Hispanoamérica y la importancia que tiene su correcto uso. • Comprender pautas sociales y culturales vinculadas a la disculpa y la invitación. • Profundizar en la interculturalidad a partir de las similitudes y diferencias en relación con este tipo de expresiones en la lengua materna del aprendiente.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva y audiovisual. • Comprensión escrita. • Expresión oral. • Expresión escrita. • Mediación oral.
Temporalización	2 sesiones consecutivas de 50 minutos cada una de ellas.
Materiales	Se requiere una sala con un equipo informático conectado a un videoprojector y con altavoces, más otros 20 equipos para los alumnos. También se precisa videocámara y tarjeta SD. Todo los programas informáticos empleados son libres y de código abierto. Los alumnos emplearán su cuaderno personal de trabajo para tomar notas. Se repartirán fichas fotocopiadas con los diálogos propuestos.

Desarrollo de la Sesión 1:

1) Actividad 1 (15 minutos). Presentación y actividad inicial sobre las formas de tratamiento en español.

El profesor introduce brevemente y de manera general la propuesta de trabajo a partir de algunas cuestiones que deben servir como punto de reflexión y inicial:

- ¿Nos expresamos igual en todas las situaciones y con todas las personas?

- Si estudiamos en una universidad de España ¿Nos dirigimos como tú o como usted a nuestro profesor? ¿Al decano/a? ¿A nuestros compañeros?
- ¿Qué debemos hacer en otros países de Hispanoamérica?

Tras un breve intercambio de opiniones, se proyectan unos breves fragmentos audiovisuales como “Entrevista a fonto. Juan Rulfo” (minutos 40 a 43) y “Entrevista a Fernando Arrabal por Jesús Quintero (minutos 5’50” a 7”) y se aclaran las preguntas y dudas que puedan surgir.

2) Explicación del profesor (10 minutos).

El profesor explica de modo sencillo y claro las diferentes formas de tratamiento en español, diferenciando las propias de España (usted/tú/ustedes/vosotros y las singularidades presentes en una parte de Andalucía y en Canarias) de las presentes en Hispanoamérica (variantes tú/usted, vos/usted y vos/tú/usted). Se explica el retroceso del empleo del usted en España y la situación actual. Debe transmitirse la idea de que resulta importante prestar atención al contexto y valorar con autonomía cada situación, atendiendo al uso de la lengua según la región, los interlocutores y la proximidad afectiva. La interacción prudente y la petición de aclaraciones son estrategias adecuadas para evitar perjudicar la imagen social del hablante. Debe explicarse la importancia de la metacomunicación y cómo prestar atención a la información cultural compartida por cada comunidad de hablantes.

3) Actividad 2 (15 minutos). Actividad de desarrollo.

Cada alumno resuelve individualmente un ejercicio interactivo desarrollado con eXearning en el que se presentan 6 diálogos en otras tantas situaciones que pudieran ser reales. En cada uno de ellos debe elegirse: a) una respuesta de tratamiento adecuada y b) una justificación de la misma entre tres posibles opciones en cada caso. El sistema ofrece retroalimentación después de cada pregunta (pero no desvela la respuesta correcta). Véanse los ejemplos propuestos en el Anexo IX.

4) Actividad 3 (10 minutos) Actividad de profundización y reflexión.

Puesta en común y resolución de dudas del ejercicio anterior. Primero, por parejas se comparan las respuestas y se negocia una solución común, considerando la retroalimentación propuesta en cada caso. Finalmente, se permite consultar al sistema para obtener las respuestas correctas y se resuelven las dudas en el grupo-clase. Se toman en cuenta las diferentes procedencias de los alumnos del grupo y se propone una

comparación en relación al uso habitual en la lengua francesa. Las conclusiones acordadas, guiadas por el profesor, serán anotadas en el cuaderno personal de trabajo por cada alumno.

Desarrollo de la Sesión 2:

5) Actividad 4 (10 minutos). Presentación.

A partir de una proyección breve de la conocida teleserie “7 Vidas” (capítulo “Las fobias”, secuencia 10, 2 primeros minutos) el profesor introduce el tema de la disculpa, la petición atenuada y la invitación. Se atienden las posibles preguntas.

6) Actividad 5 (40 minutos). Actividad de profundización.

El profesor divide a los alumnos en grupos de 2. Cada pareja recibe un guion con un breve diálogo que presenta ejemplos de disculpas, peticiones atenuadas e invitaciones como actos de habla indirectos, en diferentes contextos y con diferentes relaciones entre los dos interlocutores. Se ensayan los diálogos y se resuelven las posibles dudas. A continuación, cada dúo participante explica el contexto y la información cultural que este aporta y después representa su diálogo en una sencilla dramatización ante la clase. Las explicaciones y dramatizaciones son grabadas en vídeo (bien por el profesor, bien por algún alumno voluntario). Al terminar y mediante votación, se designa la pareja ganadora del “Gran concurso de disculpas, peticiones e invitaciones 2019”. Véanse los ejemplos propuestos en Anexo X.

3.6.3. Bloque 3 de actividades: “Es hora de hincar los codos...”

Título	Es hora de hincar los codos...
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el vocabulario en español y emplearlo adecuadamente para mejorar la fluidez y la precisión comunicativa. • Comprender la importancia que tiene la adquisición de léxico en el aprendizaje del español, considerando las unidades mayores o compuestas (lexías complejas y expresiones idiomáticas). • Conocer (vocabulario pasivo) y emplear (vocabulario

	<p>activo) algunas fórmulas rutinarias, colocaciones, compuestos sintagmáticos y modismo de uso común en España.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el significado (más o menos opaco) y las restricciones de combinación (mayor o menor fijación) de estos elementos léxicos compuestos. • Identificar los contextos en que suelen emplearse, mejorando la interacción comunicativa, la función de mediación y la percepción intercultural. • Favorecer la actitud reflexiva frente a la lengua, encontrando equivalencias en la lengua materna y en otros tipos de registros del español.
Contenidos	<p>Contenidos gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en las estructuras sintácticas de la lengua española. • Profundizar en aspectos morfológicos de los términos, familias de palabras y sinónimos/antónimos. <p>Contenidos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el vocabulario y los elementos léxicos a nivel receptivo y productivo. • Desarrollar mapas mentales que permitan una mejor integración de los nuevos contenidos y los relacionen con la lengua materna. • Reforzar y ampliar el vocabulario relacionado con la educación universitaria y con la vida social y cultural de los jóvenes universitarios en España. <p>Contenidos fonéticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practicar y profundizar la comprensión y la emisión de mensajes orales en diferentes contextos. <p>Contenidos culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer expresiones fijas en español con relevancia cultural y contrastarlas con las equivalentes en la lengua materna del aprendiente. • Profundizar en la interculturalidad a partir de las

	similitudes y diferencias en relación con este tipo de expresiones en la lengua materna del aprendiente.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva. • Comprensión escrita. • Expresión oral. • Expresión escrita. • Mediación escrita.
Temporalización	2 sesiones consecutivas de 50 minutos cada una de ellas.
Materiales	Se requiere una sala con un equipo informático conectado a un videoprojector y a altavoces, más otros 10 equipos para los alumnos. Todo los programas informáticos empleados son libres y de código abierto. Los alumnos emplearán su cuaderno personal de trabajo para tomar notas. Se repartirán fichas fotocopiadas.

Desarrollo de la Sesión 1:

1) Actividad 1 (10 minutos). Presentación y actividad inicial.

El profesor introduce brevemente y de manera general la propuesta que se trabajará, partiendo de la explicación del título del bloque “Es hora de hincar los codos...”.

A continuación, propone a los alumnos otras expresiones (fórmulas rutinarias, colocaciones, modismos) por orden creciente de dificultad (de las más transparentes a las más opacas). Los alumnos, por parejas, intentan aportar el significado correcto de estas expresiones (véanse ejemplos en Anexo XI). Se pueden aplaudir las respuestas correctas pero no se resuelven las respuestas incorrectas o las dudas, para mantener la curiosidad. Al término de la actividad, el profesor explica la importancia de comprender el significado y asimilar el contexto en que se emplean algunas de estas expresiones, que pueden ser útiles y mejorar la fluidez en la comunicación oral y escrita.

2) Actividad 2 (40 minutos). Actividad de desarrollo.

Por parejas, los estudiantes resuelven la siguiente secuencia de actividades interactivas escritas (desarrolladas previamente con eXearning, accesible a partir de una página web y con identificación de cada equipo). Resulta necesario negociar y acordar una única respuesta para cada pareja participante.

- a) Completar huecos. Se propone un texto con huecos y una lista desplegable de posibilidades para completar correctamente cada hueco. Se trata de un diálogo entre dos compañeros de estudios del que se han extraído media docena de fórmulas rutinarias afectivas (que sirven para expresar alegría, decepción, sorpresa). Véase el Anexo XII.
- b) Parrilla con varias columnas. A partir de varios sustantivos (columna central) pueden organizarse diferentes expresiones combinando verbos (columna izquierda) y adjetivos (columna derecha). El sistema autoriza solamente las combinaciones correctas. Un ejemplo en Anexo XIII.
- c) Unir expresiones y significados. En una doble columna se disponen locuciones idiomáticas y sus significaciones. Cada equipo debe encontrar la relación correcta entre ambas columnas. Anexo XIV.
- d) Completar bocadillos. Se presentan sucesivamente cuatro situaciones cotidianas a partir de unas fotografías en la que se han incluido bocadillos referidos a una breve secuencia de diálogo. Junto a ellos, se sitúa el texto de cada una de las intervenciones, que debe ser arrastrado hasta el lugar correspondiente. Véase: Anexo XV.

En todos los casos, el sistema ofrece la respuesta correcta a petición del usuario.

Desarrollo de la Sesión 2:

3) Actividad 3 (25 minutos). Actividad de desarrollo.

Repartidos en grupos de 4, los alumnos reciben una fotocopia con 3 locuciones idiomáticas diferentes. Deben proponer y negociar una expresión equivalente en lengua francesa para cada una. Escriben sus propuestas y explicación. Al final de la actividad, un portavoz de cada grupo expone oralmente sus propuestas y conclusiones. Cada alumno, individualmente y en su cuaderno, realiza una representación gráfica, del tipo mapa mental, con los resultados (recogiendo los campos semánticos representados y la proximidad o distanciamiento de las equivalencias en las dos lenguas). Véase: Anexo XVI.

4) Actividad 4 (25 minutos). Actividad de profundización.

El profesor reparte tarjetas individuales. Cada una forma parte de un diálogo (con dos intervenciones en cada tarjeta) que incluye algunas expresiones idiomáticas fijas. Cada alumno debe buscar y encontrar a su pareja (por las informaciones del contexto y a partir de la lógica del diálogo). Una vez agrupadas correctamente todas las parejas, se

ensayan los diálogos y se dramatizan al paso del profesor por cada equipo. Cada alumno debe explicar el significado de las expresiones que ha empleado. Anexo XVII.

3.6.4. Bloque 4 de actividades: “A buen entendedor...”

Título	A buen entendedor...
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Activar los conocimientos culturales previos (de origen literario o a partir de la experiencia personal). • Familiarizar a los alumnos con las paremias o refranes de uso común en español y comprender su significado. • Reconocer los refranes y sus contextos de uso más frecuentes. • Emplear las paremias como recursos que mejoran la fluidez comunicativa. • Conocer y usar los refranes con sus funciones argumentativa, exhortativa y humorística.
Contenidos	<p>Contenidos gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las estructuras más frecuentes en las frases adverbiales y en los refranes, profundizando en las estructuras sintácticas de la lengua española. <p>Contenidos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir vocabulario relacionado con las paremias en español. • Mejorar la comprensión lingüística oral y escrita. <p>Contenidos fonéticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practicar y profundizar la pronunciación en español mediante ejercicios que simulan actos comunicativos. <p>Contenidos culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer refranes y expresiones adverbiales con relevancia cultural, saber interpretar su significado y contrastarlas con las equivalentes en la lengua materna del aprendiente. • Profundizar en la interculturalidad a partir de las similitudes y diferencias en relación con este tipo de

	expresiones en la lengua materna del aprendiente.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión escrita. • Comprensión auditiva. • Expresión oral. • Expresión escrita. • Mediación escrita.
Temporalización	2 sesiones consecutivas de 50 minutos cada una de ellas.
Materiales	Se requiere un aula que disponga de un equipo informático conectado a un videoprojector y a altavoces, más otros 20 equipos para los alumnos con micrófonos. Además, se requiere pizarra digital táctil. Todo los programas informáticos empleados son libres y de código abierto. Los alumnos emplearán su cuaderno personal de trabajo para tomar notas. Se repartirán fichas fotocopiadas.

Desarrollo de la Sesión 1:

1) Actividad 1 (10 minutos). Presentación y activación de la curiosidad.

A partir del título “A buen entendedor...” el profesor presenta la actividad e intenta que los alumnos completen con “...pocas palabras bastan”. En la pizarra digital se proyectando un breve texto auténtico, extraído de la obra *Cinco horas con Mario* de Miguel Delibes y se lee en voz alta. Por parejas, los alumnos primero se buscan los refranes y después comentan sus posibles significados. Para cada uno de los refranes se proyectan tres posibles significados y se vota para proponer, por mayoría, una respuesta. Una vez seleccionada, el sistema confirma o rechaza y ofrece la respuesta correcta con una retroalimentación sobre el refrán de referencia. Véase Anexo XVIII.

2) Actividad 2 (20 minutos). Actividad de desarrollo.

Por parejas, delante los ordenadores, el sistema propone 5 escenas de contenido visual (tipo telenovela) con contextos y personajes diferentes. En los diálogos, algunos bocadillos están en blanco y en el lateral se proponen textos debe ser seleccionados, arrastrados y soltado en el lugar correspondiente con el ratón (Véase Anexo XIX). Si la escena está bien resuelta, se escuchará el audio con diálogo presentado. De lo contrario, un sonido indicativo señalará el error. Cada pareja debe negociar y acordar cada tirada pues la puntuación es común para los dos participantes. El sistema guarda los

resultados. Los últimos 5 minutos se reservan para explicación en gran grupo y resolución de dudas.

3) Actividad 3 (20 minutos). Actividad de desarrollo.

Se propone un ejercicio de unir con flechas el contenido de tres columnas. En una primera columna el sistema propone 12 comienzos de refrán (primeras partes), en la segunda columna se presentan las continuaciones (segundas partes) y en la tercera columna un breve significado. Véase Anexo XX. El ejercicio se resuelve primero de manera individual y el sistema guarda los resultados. Después se corrige en grupo y, por turnos, salen alumnos voluntarios a resolver cada propuesta en la pizarra digital interactiva. Los alumnos pueden aplaudir y se fomentará una buena convivencia. El profesor resuelve las dudas a medida que surgen y realiza las explicaciones oportunas al grupo.

Desarrollo de la Sesión 2:

4) Actividad 4 (20 minutos). Actividad de profundización.

Se reparten los alumnos en grupos de 3. Cada grupo recibe la ficha de diálogo de un personaje en una situación y contexto definido. En el diálogo de cada participante hay una intervención en blanco, que deberá completarse de modo individual y libre empleando alguno de los refranes o expresiones proverbiales estudiados previamente. Según Anexo XXI. Cada grupo pone en común y ensaya su diálogo. Después se graba su intervención y el fichero audio es remitido al profesor desde el sistema.

5) Actividad 5 (20 minutos). Actividad de profundización contrastativa.

Manteniendo los grupos de 3 alumnos del ejercicio anterior, el sistema ofrece una serie de 2 refranes españoles a cada equipo. Cada grupo debe elaborar un breve texto escrito para explicar el significado de cada uno de los refranes y proponer un refrán equivalente en francés (Anexo XXII). Se utilizará un plantilla propuesta por el sistema. El texto finalizado se envía al profesor, quien anima a los alumnos, atiende las dificultades y presenta al final de la actividad la página web del Refranero multilingüe del Centro Virtual Cervantes.

6) Actividad 6 (10 minutos). Actividad de resumen y síntesis.

En gran grupo, se realiza una puesta en común a partir de los ejercicios realizados sobre refranes. El profesor plantea: ¿Sabrías interpretar un refrán si os formulan solamente su primera parte? ¿Por qué los refranes a veces suelen formularse a medias?

¿En qué casos resulta más frecuente? ¿Qué función puede cumplir un refrán en un diálogo? Las conclusiones son elaboradas por los aprendientes, pero están dirigidas por el profesor. Cada alumno las anota en su cuaderno de trabajo personal.

3.7. EVALUACIÓN

Entendemos que la evaluación resulta determinante para cualquier secuencia de aprendizaje, pues nos permite obtener información sobre la misma, reorientar y reforzar el proceso y adoptar las decisiones más oportunas a su término. Asimismo, consideramos de importancia adaptar el proceso evaluador a las condiciones y contexto del aprendizaje, así como a las necesidades y demandas específicas de los aprendientes. Por todo ello, proponemos una evaluación basada en diferentes técnicas e instrumentos, con la finalidad de:

- estimular la autoestima de los hablantes multilingües
- poniendo en valor sus capacidades, progresos y logros
- e impulsar su autonomía en la auto-regulación del aprendizaje.

Además intentaremos personalizar la evaluación a los diferentes perfiles y ritmos de aprendizaje de nuestros alumnos, limitando en lo posible la excesiva competitividad y presión que con frecuencia se detecta en nuestro centro.

Por ello, proponemos una evaluación mixta basada en:

- La observación en el aula, que permite al profesor extraer informaciones cualitativas individuales y también reajustar o modificar el desarrollo de las actividades, y los tiempos dedicados a las mismas.
- Las pruebas objetivas realizadas a través de las actividades eXelearning, que arrojan una información cualitativa de fácil obtención y compilación.
- El desarrollo individual de un Portfolio Electrónico Europeo de las lenguas (e-PEL +14) a través de la página web del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). Al respecto, puede verse el Anexo 7a.

Consideramos la elaboración de un e-PEL personal de cada alumno como nuestro principal elemento evaluador, pues nos permitirá implementar una faceta autoevaluadora, facilitará la evaluación continua y contribuirá a la evaluación sumativa. Además, será un elemento relevante de puesta en valor de la trayectoria internacional y multilingüe de nuestro alumnado, que podrá ser de gran utilidad en el sistema

“ParcourSup” (sistema de candidatura de la enseñanza nacional francesa para el ingreso en la educación superior). Esto quiere decir que el e-PEL de cada alumno, al que daremos comienzo en las primeras semanas del curso de 2nde con nuestra propuesta, tendrá continuidad y será actualizado a lo largo de dicho curso y de los sucesivos cursos de 1ère y Tle (equivalentes a 1º y 2º de bachillerato), demostrando el progreso educativo, la autonomía formativa y la madurez personal de nuestros alumnos en el citado “ParcourSup”. A la elaboración del e-PEL dedicaremos la doble sesión programada para el día 18 de septiembre de 2019 y los requerimientos materiales serán los mismos que durante las sesiones previas.

Desarrollo de la sesión de Evaluación 1

El profesor presentará el interés de crear un portfolio, entendido como un dossier que recoge las experiencias y la conciencia de aprendizaje en ELE. Asimismo, el portfolio incluye una muestra de trabajos relevantes desarrollados tanto en el centro educativo como fuera de él. Es importante transmitir la idea de que se trata de un documento vivo, que debe evolucionar, ampliarse con el paso del tiempo y mantenerse actualizado. También se insistirá en la importancia que puede tener disponer de un portfolio completo y rico para el proceso de selección de estudios superiores guiado por “ParcourSup”. A continuación se presenta e-PEL, portfolio digital que facilita y sistematiza esta tarea. Como cualquier portofolio europeo de lenguas (PEL), e-PEL se organiza en tres grandes apartados: pasaporte, biografía y dossier.

El primero de ellos (pasaporte) sirve para delimitar un perfil lingüístico personal, para recoger las experiencias lingüísticas realizadas dentro y fuera del centro y para presentar los certificados, diplomas y acreditaciones conseguidos.

El segundo apartado se refiere a la biografía y se estructura en dos bloques. El primero se titula “mis lenguas” y sirve para que cada alumno presente las lenguas de comunicación que domina y que emplea para comunicarse. Otros apartados muy importantes están dedicados a “movilidades”, “interculturalidad” y “plurilingüismo”, que resultarán de gran interés para nuestros alumnos. Igualmente el apartado “mi manera de aprender” permitirá que reflexionen sobre sus estrategias, métodos y tipos de aprendizaje, lo que consideramos clave en cualquier proceso de autoevaluación.

El tercer apartado (dossier) está destinado a recoger muestras relevantes de la producción (escrita pero también en ficheros audio o multimedia) generados por cada alumno y que den testimonio de sus progresos.

Tras la presentación de e-PEL, el profesor comunica los enlaces de todos los materiales realizados a lo largo de las sesiones previas y que le han sido remitidos mediante la aplicación eXeLearning. Estarán alojados en el Drive de Google de nuestra sección (actualmente en uso y que está vinculada al correo seccion.stgermain@gmail.com) y cada uno con su correspondiente enlace web.

Para terminar la sesión, el profesor presenta la página de acceso a e-PEL del SEPIE y cada alumno se dará de alta como usuario registrado en la plataforma.

Desarrollo de la sesión de Evaluación 2

Cada alumno va completando su e-PEL comenzando por el apartado de datos personales y biografía. El profesor anima y atiende las posibles dudas. En el apartado de dossier se incluirán al menos 2 enlaces a los resultados de los trabajos realizados en las sesiones previas.

Los últimos 10 minutos de la sesión serán dedicados a una encuesta personal que permita recoger la valoración de los alumnos sobre las actividades desarrolladas y posibles sugerencias de mejora. Las preguntas que se propondrán son las siguientes:

- ¿Te han parecido interesantes las actividades desarrolladas?
- ¿Te han resultado motivadoras?
- ¿Las consideras útiles para tu aprendizaje de español?
- ¿Cuál ha sido tu preferida/s? ¿Por qué?
- ¿Cuál te ha resultado menos interesante? ¿Por qué?
- ¿Has tenido algún problema durante su realización?
- ¿Te has sentido cómodo/a durante las mismas?
- ¿Tienes alguna sugerencia para mejorarlas?

Si es preciso, los e-PEL serán completados en casa y al término de esa misma semana lectiva (viernes 20 de septiembre como fecha límite) los alumnos deberán general su e-PEL en formato PDF y enviarlo por correo electrónico al profesor.

Los e-PEL serán corregidos a partir de la siguiente rúbrica de evaluación, en la que integramos otros dos elementos importantes como son el resultado de los cuestionarios y test desarrollados con eXelearning y la actitud y participación en clase. Mantenemos una calificación sobre 20 como corresponde al sistema educativo francés (para cada ítem 4 es la nota mayor y 1 la menor):

RÚBRICA DE EVALUACIÓN				
Criterio	4	3	2	1
e-PEL 1- Apartado “Datos personales y biografía”	Muy completo, elaborado y personal.	Casi completo y bastante elaborado.	Suficientemente completo.	Muy incompleto y con elementos poco elaborados.
e-PEL 2- Apartado “Mi manera de aprender”	Muestra conciencia intercultural y madurez en la autopercepción de su aprendizaje.	Muestra bastante conciencia intercultural y alguna madurez en la autopercepción de su aprendizaje.	Suficiente conciencia intercultural y poca madurez en la autopercepción de su aprendizaje.	Sin conciencia intercultural y con escasa madurez en la autopercepción de su aprendizaje.
e-PEL e- Apartado “dosier” (valoración de los trabajos recogidos)	Trabajos completos que demuestran que todos los objetivos propuestos han sido alcanzados.	Trabajos casi completos que demuestran que la mayoría de los objetivos propuestos han sido alcanzados.	Trabajos adecuados aunque incompletos que demuestran que una parte suficiente de los objetivos propuestos han sido alcanzados.	Trabajos muy incompletos y con pocos objetivos conseguidos.
Resultado de las tareas y test registradas en eXeLearning.	Completa todas las tareas y resultados acertados en un 80% o más de los casos.	Completa las tareas y resultados acertados entre el 60 y el 80% de los casos.	No completa todas las tareas o sus resultados se sitúan entre el 40% y el 60% de aciertos.	No completa todas las tareas o sus resultados resultan inferiores al 40% de aciertos.
Actitud y participación en clase.	Participación activa, interés elevado y ayuda a compañeros.	Buena participación e interés adecuado.	Participación adecuada e interés moderado.	Escasa participación e interés. Requiere una constante intervención del profesor.
Puntuación total (suma de todos los apartados)				/20

4. CONCLUSIONES

Al comenzar el presente trabajo nos planteamos como objetivo general realizar una aportación didáctica que permitiera profundizar y mejorar las competencias comunicativas ELE del alumnado integrado en la acción educativa exterior española que lleva a cabo el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España y, específicamente, en las secciones internacionales españolas en Francia.

Para alcanzar este objetivo general, definimos varios objetivos específicos. En primer lugar, tomamos como punto de partida el contexto de la corriente pedagógica humanista, que ha sido impulsada por autores como B. Kumaravadivelu. Por ello, hemos avanzado fieles a los principios del postmétodo, adoptando un enfoque ecléctico que otorga el protagonismo al aprendiente y que persigue su desarrollo personal integral.

En segundo lugar, nos parecía importante asumir el principio de la multicompetencialidad, lo que nos ha permitido reforzar y poner en valor las características específicas y las ventajas de las que disponen nuestros aprendientes plurilingües, frente a la visión tradicional que plantea que el hablante nativo monolingüe debe ser el único modelo y el referente a seguir en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

En tercer lugar, nuestro esfuerzo se ha orientado a impulsar la dimensión multicultural del aprendizaje y a reforzar el triple destino del aprendiente en tanto que agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. Ello ha supuesto otorgar al aprendiente un papel protagonista, profundizando en algunas estrategias de aprendizaje que considerábamos decisivas, como la metacomunicación y la inferencia, y reforzando su dimensión de mediador cultural y de agente de interculturalidad.

Por otro lado, el análisis de la situación actual de la acción educativa nos ha permitido plantear una orientación novedosa, que podría ser un punto de partida útil para actualizar y renovar la acción educativa exterior española y su enfoque ELE, alejándonos definitivamente de la tradición bilingüe y bicultural que hemos heredado.

Asimismo, la concreción didáctica se ha llevado a cabo con una planificación realista y ajustada a las necesidades de los alumnos y a los condicionantes propios de nuestro

contexto de enseñanza y aprendizaje, como lo prueba nuestra propuesta de evaluación que incluye el desarrollo de e-PEL. Ello ha sido posible activando nuestra experiencia docente como fuente de generadora de recursos didácticos “desde abajo”, lo que nos ha impulsado a integrar y tener presentes elementos afectivos relevantes, como la confianza, la autoimagen y la autoestima, que juegan un papel decisivo en el aprendizaje de segundas lenguas.

Además, hemos dado un lugar preferente a la ampliación de la información cultural compartida y hemos integrado y concretado oportunamente algunos elementos sociolingüísticos y de pragmática que nos parecen de gran importancia. Así, ha quedado definido un campo de trabajo abarcable, ordenado en torno a las implicaturas conversacionales, los recursos conversacionales (con la disculpa, la petición atenuada y la invitación), los modismos y los refranes o paremias, en torno a los títulos de actividades “Decimos más de lo que decimos”, “Perdone, ¿se puede?”, “Es hora de hincar los codos...” y “A buen entendedor...”.

En séptimo lugar, nuestra propuesta impulsa la autonomía de los aprendientes, actúa sobre las causas que pueden generar estrés y avanza para mantener la incertidumbre en los niveles adecuados para desarrollar una motivación suficiente, considerando el malentendido como un elemento inevitable, que está siempre presente en la negociación de significados y que debe ser manejado de un modo adecuado. Además, incluimos la dimensión TIC con herramientas que pueden ejercer positivamente la motivación y el estímulo del aprendizaje.

Finalmente, aportamos elementos de interés que pueden resultar de utilidad en los entornos comunicativos relacionados con los estudios universitarios en España, lo que aporta unos contenidos significativos y de interés para nuestro alumnado.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En primer lugar explicitaremos algunas de las limitaciones que han condicionado nuestro trabajo y, en un segundo momento, abordaremos los retos que pueden derivarse de su realización.

En relación al marco conceptual, debemos puntualizar que hemos encontrado una limitación inicial en el espacio disponible, algo a lo que no estábamos acostumbrados por nuestra formación y trayectoria académica previa. Ello nos ha obligado a seleccionar cuidadosamente las ideas fundamentales que podían sustentar nuestra propuesta didáctica, a sintetizar nuestras reflexiones y a ajustarnos a un esquema de contenidos que, en muchas ocasiones, nos ha resultado poco flexible y rígido. Sin embargo, creemos que finalmente todos estos condicionantes nos han ayudado a depurar nuestra propuesta, ajustarla a lo esencial y evitar distracciones o elementos secundarios que podrían haberla perturbado. En cualquier caso, somos conscientes de la amplitud y complejidad de algunos de los temas que hemos planteado y que apenas si han sido esbozados. En el futuro nos gustaría profundizar y desarrollar algunos de ellos, especialmente en el interesante campo de la multicompetencialidad que, en nuestra opinión, todavía puede tener un largo recorrido pedagógico, tanto en su vertiente investigadora y teórica, como en la orientación más práctica de propuestas de trabajo en el aula.

En relación con la propuesta didáctica que hemos planteado, nos hubiera gustado presentar una herramienta interactiva completamente operativa, desarrollada y acabada, pero enseguida hemos tomado consciencia de que el ingente esfuerzo requerido para su realización sobrepasaba con creces el marco del actual Trabajo de Fin de Máster. Estamos convencidos del papel decisivo que puede tener la herramienta libre eXelearning en este cometido, pero lo cierto es que su empleo dista mucho de ser tan intuitivo y versátil como algunas herramientas de autor que podemos encontrar en el mercado. El esquema y el diseño que presentamos responde de manera fiel a la estructura metodológica y a los componentes didácticos que hemos contemplado y confiamos, en el futuro, en poder desarrollar un producto completamente operativo, sobre plataforma html, quizá vinculado a un sistema operativo Linux (Linguix Erasmus+) que estamos desarrollando actualmente en el marco del proyecto Erasmus+ 2017-1-FR01-KA219-037306 titulado “Compétence Plurilingue et Multiculturelle à l'Ère Numérique”, que actualmente coordinamos y en los que participan el propio Lycée

International de Saint Germain en Laye, el IES “Lucía de Medrano” de Salamanca (España) y Liceo “Margherita de Castelvì” de Sassari (Italia).

Por ello, nuestro principal reto para el futuro será llevar a la práctica esta propuesta didáctica, pudiendo así ajustar, corregir y mejorar los aspectos necesarios, para generar una experiencia didáctica efectiva que pudiera ser compartida, en forma de trabajo colaborativo, en el ámbito de la acción educativa exterior española. A partir de ahí nos gustaría ampliar los contenidos y los campos abordados, para abarcar otros aspectos que consideramos de interés desde los campos de la sociolingüística y la pragmática, como son los relativos a la comunicación no verbal y, en concreto, los del paralenguaje, la quinésica, la proxémica, y la cronémica.

Ciertamente no resultará una tarea fácil, pero dará continuidad efectiva a todo lo propuesto en el presente trabajo, en un soporte digital que hace muy fácil la difusión de los materiales didácticos. Por ello, confiamos en que el presente TFM pueda abrir una nueva orientación metodológica para la enseñanza ELE en el marco de la acción educativa exterior española, especialmente en las secciones internacionales en Francia. Estamos convencidos de que es el momento de impulsar con energía un enfoque intercultural y multicompetencial, necesario y urgente en la sociedad actual y futura, frente al giro copernicano que la globalización plantea a nivel social, cultural y de relaciones interpersonales. Quizá suponga un modesto avance en la dirección correcta, en el camino que apuntaba E. Morin cuando decía que “La única y verdadera mundialización que estaría al servicio del género humano es la de la comprensión, de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (1999, p. 57).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA

6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvar, M. (1986). Cuestiones de bilingüismo y diglosia en español. En VV.AA., *El castellano actual en las comunidades bilingües de España* (pp. 11-48). Valladolid: Junta de Castilla y León.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.

Boulet, F. (2013). *Histoire du Lycée International de Saint Germain en Laye*. Paris: Presses Franciliennes.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya. Recuperado el 23 de abril de 2019 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Cook, V. J. (ed.) (2003). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cook, V. J. (1997). *Inside Language*. Londres: Edward Arnold.

Cook, V. J. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. Basingstoke: Macmillan.

Ferguson, Ch. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15:2, 325-340.

Gómez-Martínez, S. (2004). *La Teoría de la Multicompetencia y su aplicación en el marco universitario español: propuesta, diseño y estudio de un modelo de análisis aplicado a los estudiantes de Empresariales*. (Tesis de Doctorado).

Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado el 25 de mayo de 2019 de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwzfmxsLziAhUyA2MBHR_TDLkQFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.cervantesvirtual.com%2FdescargaPdf%2Ffla-teoria-de-la-multicompetencia-y-su-aplicacion-en-el-marco-universitario-espanol-propuesta-diseno-y-estudio-de-un-modelo-de-analisis-aplicado-a-los-estudiantes-de-empresariales--0%2F&usg=AOvVaw1EygtQRk-SJAdPqp4fDKn-

Gómez-Molina, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, 56, 27-50.

Gutiérrez, S. (2006). Ejercitarás la competencia pragmática. En Álvarez, A., Barrientos, L., Braña, M., Coto, V., Cuevas, M., Hoz, C. de la, Iglesias, I., Martínez, P., Prieto, M. y Turza, A. (Eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Oviedo, 22-25 de septiembre de 2005* (pp. 25-44). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Instituto Cervantes (1997-2019). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 3 de mayo de 2019 de https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Instituto Cervantes (2018). *El español: una lengua viva*. Recuperado el 7 de mayo de 2019 de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado el 7 de mayo de 2019 de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/indice.htm

Julià, C. y Ortiz, C. (2012). El proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE. En *VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. La universidad: una institución de la sociedad*, 4-6 de julio de 2012. Recuperado el 27 de abril de 2019 de

https://www.academia.edu/8879059/_2012_con_Cristina_Ortiz_El_proceso_de_ense%C3%B1anza-aprendizaje_de_las_unidades_fraseol%C3%B3gicas_en_ELE_

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven, CT: Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu. *Marco ELE. Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 14.

Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL QUARTERLY*, 28. 1, pp. 27-48. En la traducción de Marcos Cánovas titulada “La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras”. Instituto Cervantes. Antologías Didácticas. Recuperado el 2 de mayo de 2019 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadiveluo1.htm

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching*. New York: Routledge.

Landone, E. (2009). Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje del ELE. *Marco ELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 8, 1-23. Recuperado el 2 de mayo de 2019 de http://marcoele.com/descargas/landone_cortesia.pdf

Lázaro, C. (2012). El programa de secciones internacionales en el sistema educativo francés. La aportación española. *Hispanogalia. Revista de la cooperación educativa hispanofrancesa*, 8, 11-36.

L'Étudiant (s.f.). *Classement des lycées 2019*. Recuperado el 7 de mayo de 2019 de <https://www.letudiant.fr/palmares/classement-lycees/academie-versailles.html>

Llobera, M. (2008). Discurso y metodología de lengua extranjera. *Marco ELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 7, 1-22.

Llovet, B. y Cerrolaza, M. (2010). Una visión humanista del aprendizaje/enseñanza de E/LE: valores y principios metodológicos. *Monográficos marcoELE*, 10, 123-135.

Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

Martín, S., Natal, E. y Sánchez, J. J. (2006). Análisis de errores de hablantes cuasi-nativos. En J. M. Bustos y J. J. Sánchez (Ed.), *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas. El buen aprendiz* (pp. 181-202). Salamanca: Luso-española de Ediciones.

Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (s.f.). *Estadísticas sobre la acción educativa en el exterior. Curso 2017-2018*. Recuperado el 3 de mayo de 2019 de <http://www.educacionyfp.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/exterior/accion/2017-18/Nota.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (s.f.). *Programas AEEE*. Recuperado el 3 de mayo de 2019 de <http://www.culturaydeporte.gob.es/educacion/mc/aece/programas-aece.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (s.f.). *Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD)*. Recuperado el 4 de mayo de 2019 de <https://www.educacion.gob.es/centros/buscar.do?shortcut=1&codaut=60&nombreaut=EXTRANJERO&codprov=00&tipocentro=6102&denogCentro=086>

Moreno, F. (2007) Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

- Olmos, E. (2018). Las dos caras de Jano o cómo afrontar la enseñanza de la Historia y de la Geografía en las Secciones Internacionales en Francia. *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, 13, 61-69.
- Olmos, E., y Sarriá, C. (2017). Aportaciones del Equipo “Sanz del Río” a la creación de recursos educativos multimedia para Geografía e Historia, a partir del trabajo colaborativo y de la metodología AICLE. *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, 12, 7-16.
- Olza, I. (2005). Hablar es *también* cuestión de cultura. Introducción a la pragmática contrastiva o intercultural. *Hipertexto*, 1, 81-101.
- Pascale E., Ramos, A. & Vallejo, S. (2009). El estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo: elaboración de materiales para B1/B2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes. *Marco ELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9. Recuperado el 8 de junio de 2019 de http://marcoele.com/descargas/enbrape/pascale-ramos-vallejo_estudiante-agente-social.pdf
- Pisonero, I. (2018). El español, la segunda lengua más estudiada en Francia. *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, 13, 17-34.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Quintana, J. M^a. (2009). Propuesta de una Pedagogía Humanista. *Revista española de pedagogía año LXVII*, 272, 209-230.
- Rodrigo, M. (1999) *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sanjuán, M. (2004). La enseñanza del léxico: aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos. En A. Mendoza y otros. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 13 (pp. 69-128). Zaragoza: Universidad de Zaragoza y Gobierno de Aragón.

Sardelli, M^a A. (2010). Los refranes en clase de ELE. *Didáctica, lengua y Literatura*, 22, 325-350. Recuperado el 2 de mayo de 2019 de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/issue/view/DIDA101011>

Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sevilla, J. y Quevedo, T. (1995) Didáctica de la traducción al español de paremias francesas. *Didáctica*, 7, 133-148.

Sevilla, J. y Zurdo, M.I.T. (dirs.) (2009): *Refranero multilingüe*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 2 de mayo de 2019 de <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero>.

Solís, I. (2005). La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos. En Álvarez, A., Barrientos, L., Braña, M., Coto, V., Cuevas, M., Hoz, C. de la, Iglesias, I., Martínez, P., Prieto, M. y Turza, A. (Eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Recuperado el 19 de mayo de 2019 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0607.pdf

Vigotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5, 19-27. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm

6.2. BIBLIOGRAFÍA

Corpas, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

Escandell, M^a V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.

Pons, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de ELE*. Madrid: Arcos Libros.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO I

NORMATIVA Y ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LAS SECCIONES INTERNACIONALES ESPAÑOLAS Y EN LA ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR ESPAÑOLA

Las secciones internacionales surgen a partir de un acuerdo educativo entre dos estados, lo que permite que un centro público del estado anfitrión acoja a un equipo docente destacado por el Ministerio de Educación del Gobierno de España. En cierta medida, se trata de una simbiosis que permite crear un espacio educativo diferente y especial, tanto por los contenidos que se imparten como -y quizá especialmente- por la mezcla ecléctica de dos concepciones pedagógicas y dos tradiciones didácticas.

A nivel normativo la situación resulta enormemente compleja aunque, en una primera aproximación, podemos decir que se mantiene el marco legal del país de acogida, y se amplía, a nivel de procedimientos y de contenidos, con la aplicación (cuando resulta posible) de la normativa general educativa de España y con la aplicación (en todos los casos) de la normativa específica desarrollada para la acción educativa exterior.

En nuestro caso y entre la normativa específica para Francia, debemos considerar en primer lugar la *Aplicación Provisional del Acuerdo Marco entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa sobre los programas educativos, lingüísticos y culturales en los Centros Escolares de los dos Estados, hecho en Madrid el 16 de mayo de 2005* (BOE, 164, de 11 de julio de 2005). Además, desde el punto de vista organizativo es de gran importancia el texto de las *Instrucciones de la Subdirección General de Cooperación Internacional, de 18 de octubre de 2010, que regulan la organización y el funcionamiento de las secciones españolas en centros de otros Estados o de organismos internacionales*, además de su Anexo (Recuperado el 7 de mayo de 2019 de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/2e62fe3a-a2b4-4988-a8a1-2c8c51397f8d/2010-instruccionesseccioneseSPANOLAS-pdf.pdf> y de <http://www.educacionyfp.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/ba/ba-rec-16112016/actividad-internacional/oficinas-exterior/2011-instrucciones-seccioneseSPANOLAS-anexo-pdf.pdf>). Y como documento específico deben considerarse las *Instrucciones sobre organización y funcionamiento del programa des secciones internacionales españolas en Francia* (Recuperado el 7 de mayo de 2019 de

<https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/normativa/otras/SGPEE033.pdf>).

Desde el punto de vista curricular resultan decisivos asimismo dos documentos. Por un lado, la *Resolución de 11 de julio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las orientaciones curriculares de las enseñanzas de «Lengua Española y Literatura» y de «Geografía e Historia de España» para los programas de educación en el exterior que, en el marco de sistemas educativos extranjeros, conducen a la obtención de los títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller*. (BOE, 178, de 26 de julio de 2011) y, por otro lado, el *Real Decreto 102/2010, de 5 de febrero, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat en centros docentes españoles* (BOE 62, de 12 de marzo de 2010).

Finalmente, la gestión del profesorado se realiza dentro del marco de la *Ley 2/2014, de 25 de marzo, de la Acción y del Servicio Exterior del Estado* (BOE, 74, de 26 de marzo de 2014) y comprende cuatro importantes referencias legislativas: el *Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior* (BOE, 187, de 6 de agosto de 1993), el *Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre, por el que se regula la Administración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior* (BOE, 262, de 1 de noviembre de 2002), la *Orden ECD/531/2003, de 10 de marzo, por la que se establece el procedimiento para la provisión por funcionarios docentes de las vacantes en centros, programas y asesorías técnicas en el exterior* (BOE, 62, de 13/03/2003) y la *Orden ECD/493/2004, de 23 de febrero, por la que se establece el régimen de permanencia y prórroga de los Asesores Técnicos y personal docente destinados en centros y programas en el exterior* (BOE, 51, de 28 de febrero de 2004).

7.2. ANEXO II

eXelearning

eXeLearning se hizo posible gracias al Gobierno de Nueva Zelanda y a la Universidad de Auckland. En 2012 el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Gobierno de España impulsó el proyecto y en 2014 se liberó la versión estable de eXeLearning 2.0., que se mantiene con algunas actualizaciones hasta hoy. Actualmente el proyecto está sostenido por una comunidad de desarrolladores mediante la filosofía del trabajo colaborativo que caracteriza a los proyectos de software libre.

eXeLearning es un programa de autor, libre y abierto para **crear contenidos educativos**. Desde 2013 funciona sobre un navegador web, lo que permite que sea empleado en todos los sistemas operativos. Su estándar de trabajo es compatible con Moodle y genera recursos en formatos HTML y ePub3.

El último manual de eXeLearning está disponible en:

http://exelearning.net/html_manual/exe20/

The screenshot shows the eXeLearning website interface. At the top, there's a header with the logo and navigation tabs. The main content area has a central announcement about a new version, flanked by two smaller images of the software interface. On the right, there's an RSS feed section with a list of recent updates.

eXeLearning puede descargarse en:

<http://exelearning.net/>

7.3. ANEXO III

WIX

Wix es un producto comercial que nació en 2006 y que hoy tiene más de 150 millones de usuarios. Se trata de un sencillo editor web para HTML que permite crear páginas web sobre el navegador, a partir de plantillas, bancos de recursos gráficos, funciones y elementos de diseño que pueden disponerse de un modo fácil e intuitivo. Además, Wix ofrece un sistema de alojamiento web gratuito para hasta 500 MB.



Página web de Wix en español para darse de alta y crear una nueva web:

<https://es.wix.com/>

Manual de wix para iniciarse desde cero:

<https://es.wix.com/blog/2018/04/como-crear-una-pagina-web/>

7.4. ANEXO IV LIBREOFFICE

LibreOffice es un paquete de ofimática desarrollado por la The Document Foundation con la filosofía del software libre y el código libre. Es una derivación del anterior proyecto OpenOffice.

En sus últimas versiones (6.0 y siguientes) está formado por un procesador de texto, una hoja de cálculo electrónica, una base de datos, un editor de presentaciones y otras funciones. Es multiplataforma y puede ser empleado en todos los sistemas operativos.

La página web en español de LibreOffice es:

<https://es.libreoffice.org/>

Unos completos manuales pueden descargarse en:

<https://juancursosos.jimdo.com/otros-recursos/manuales-oficiales-de-libreoffice/>



7.5. ANEXO V

GIMP

GIMP (responde al acrónimo inglés GNU Image Manipulation Program) es un programa informático para la edición de imágenes digitales del tipo mapa de bits. Es un programa libre y gratuito y puede ser empleado en todos los sistemas operativos. Gimp permite editar y retocar imágenes. El programa tiene una gran reputación por su solidez y porque permite obtener resultados de enorme calidad.



La descarga de Gimp puede realizarse desde:

<http://www.gimp.org/es/descargar-gimp.html>

Para familiarizarse con el manejo de Gimp es recomendable:

<http://dis.um.es/~jfernand/0506/smig/gimp.pdf>

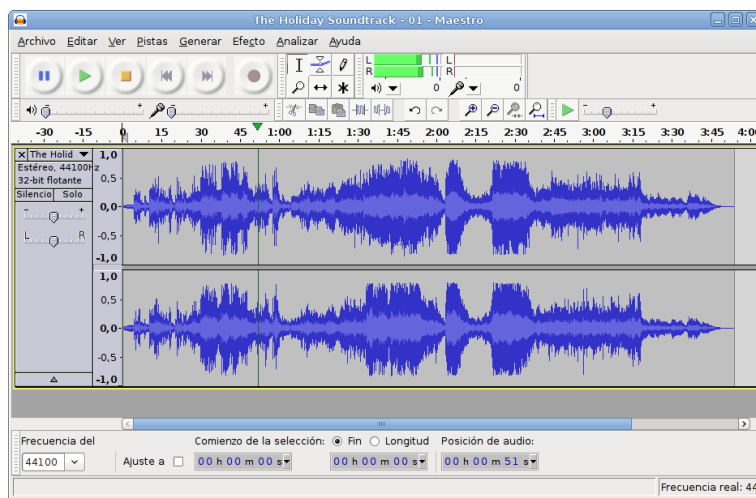
7.6. ANEXO VI

AUDACITY

Audacity surgió en 2008 y puede definirse como una herramienta de gestión y grabación del sonido, en formato multipista. Es software muy sencillo de emplear y muy potente en relación a los resultados que permite.

La página web para descargar Audacity es:

<https://www.audacityteam.org/download/>



Y un buen manual de iniciación a Audacity se encuentra disponible en:

<https://www.lifestylealcuadrado.com/tutorial-de-audacity-en-espanol-el-programa-edicion-audio/>

7.7. ANEXO VII

Ejemplo de ejercicios para Bloque 1 – Actividad 1

a) Diálogo sin contextualizar

- María: “¿Qué te pareció la exposición que hizo Juan ayer en la clase de Historia?”
- Isabel: “Bueno... las fotos que usó eran muy bonitas.”

b) Diálogo contextualizado

María e Isabel son amigas y compañeras de clase en una universidad española. Se encuentran estudiando en la biblioteca y, en un descanso, hablan sobre la exposición de otro compañero de clase, llamado Juan, que tiene poca motivación y dedica muy poco tiempo a sus estudios.

- María: “¿Qué te pareció la exposición que hizo Juan ayer en la clase de Historia?”
- Isabel: “Bueno... las fotos que usó eran muy bonitas.”

7.8. ANEXO VIII

Ejemplo de ejercicios para Bloque 1 – Actividad 2

a) Modelo de propuesta para test (con implicatura)

Antonio y Roberto son amigos y están estudiando juntos en la biblioteca de su facultad. En concreto, Roberto está estudiando para un examen de recuperación de Química que ha suspendido ya dos veces.

- Roberto: *“¡Por fin! ¡He conseguido resolver este problema de química! ¡Llevaba intentándolo más de una semana!”*
- Antonio: *“¡Enhorabuena! ¡Eras un genio en química!”*

Elige la respuesta que más se ajuste al sentido del comentario que ha realizado Antonio en esta conversación:

- Está convencido que su Amigo Roberto es muy bueno en química.
- Intenta darle ánimos para que estudie otras asignaturas.
- Cree que Roberto no es muy bueno en química.
- Hace un cumplido porque el problema era tan difícil que merece un premio.

b) Modelo de propuesta para test (sin implicatura)

En clase de literatura comparada, Silvia acaba de recibir su examen corregido y su profesora le indica que está preocupada por su resultado y que debe esforzarse más.

- Profesora: *“Silvia, estoy preocupada por tus resultados. Debes comenzar a trabajar duro si de verdad quieres aprobar.”*
- Silvia: *“De acuerdo. Le aseguro que así lo haré. Hoy mismo empiezo.”*

Elige la respuesta que más se ajuste al sentido del comentario que realiza Silvia en esta conversación:

- Está desmotivada y abandonará los estudios.
- Intenta ganar tiempo, pero no piensa trabajar ni estudiar más.
- Va a comenzar a trabajar y a estudiar más a partir de ese mismo día.
- No quiere saber nada, piensa que no es su problema.

7.9. ANEXO IX

Ejemplo de ejercicios para Bloque 2 – Actividad 2

Diálogo 1

Contexto: Despacho del Decano de una Facultad de Medicina en una universidad de Madrid. La puerta está entreabierta y Antonio acude a resolver un trámite administrativo que precisa la compulsa y visto bueno del Decano. Es la primera vez que acude a su despacho y no conoce al personal ni el procedimiento.

- Antonio: (llama a la puerta: Toc-Toc) Perdone, ¿se puede...?
- Secretaria del Decano: ¡Sí! Adelante. Entre, por favor...
- Antonio: [Elegir opción]
- Secretaria del Decano: Por supuesto. Explíqueme de qué curso y asignaturas se tratan, qué documentación aporta y para cuándo necesita la resolución.
- Antonio: Mire, esta es la certificación académica y aquí está el justificante de la matrícula.
- Secretaria del Decano: De acuerdo. Tiene que rellenar esta solicitud, ponga la fecha y firmela. ¿vendrá a recoger la certificación de convalidación o prefiere que la enviemos por correo?

Opciones de respuesta:

- a) ¡Hola! Quiero hablar con el Decano, si está libre ahora.
- b) Buenos días. Por favor, ¿podría informarme sobre cómo puedo solicitar una convalidación con la compulsa de una documentación?
- c) Usted disculpe, señora. No querría importunarle, pero debo requerir su valiosa ayuda a fin de solucionar un procedimiento administrativo que deseo emprender.

Justificación de la respuesta:

- a) La respuesta correcta es a) porque Antonio sabe que el Decano es una persona muy simpática y accesible. Además quiere solucionar el papeleo lo antes posible.
- b) La respuesta correcta es c) porque Antonio quiere impresionar con sus modales refinados.
- c) La respuesta correcta es b) porque, aunque la persona que atiende a Antonio es joven y parece simpática, no es conocida suya y se trata de una gestión en una oficina administrativa.

Retroalimentación:

En contextos administrativos y ante desconocidos se aconseja prudencia. El exceso de confianza (por ejemplo, con un tuteo deliberado) puede ser percibido como una descortesía en muchas regiones de España. Tampoco se aconseja una distancia excesiva y un discurso muy recargado, pues puede ser percibido como irónico (y por tanto, descortés) o puede crear una incómoda situación de incompreensión. Como el contacto comunicativo será breve, no resulta aconsejable preguntar si es posible el tuteo y solamente se recurrirá a él por iniciativa del interlocutor.

¡Cuidado! En algunos países de Hispanoamérica, como por ejemplo Ecuador, debe marcarse un mayor signo de respeto hacia los funcionarios que atienden las demandas de los ciudadanos.

7.10. ANEXO X

Ejemplo de ejercicios para Bloque 2 – Actividad 5

Ejemplo de diálogo para dramatización de disculpa

Contexto: Juan ha cometido un error con su amigo Pedro. Hace unos días le había prometido que irían juntos al cine el sábado, pero se ha olvidado de ello y ha aceptado la propuesta de una compañera de clase para ir al teatro ese mismo día.

Cuando se comete un error es habitual pedir disculpas. De este modo se intenta salvaguardar una relación social y afectiva. La intensidad de la disculpa depende directamente de la gravedad del error cometido (cuando más grave es el error, más intensa deberá ser la disculpa). La aceptación de la disculpa también es importante y muy variable, aunque lo habitual es responder con una fórmula que resta importancia al error o que recurre a la ironía, pero a veces puede incluso rechazarse la disculpa ofrecida.

- Pedro: ¡Hola Juan! Sabes, el sábado iré al teatro con Claudia. Tiene un primo que siempre consigue las mejores entradas... y ella me ha invitado.
- Juan: ¡Vaya, qué sorpresa! ¿pero no te acuerdas que habíamos quedado para ir al cine a ver la última película de Almodóvar?
- Pedro: ¡Huy! ¡lo siento...! Disculpa, de verdad que se me había olvidado...
- Juan: Bueno, no te preocupes. No pasa nada, otra vez será. Para ser sincero... yo también preferiría ir al teatro con Claudia.... ¡qué suerte!

Ejemplo de diálogo para dramatización de petición atenuada

Contexto: Ana y Raúl están estudiando en el salón común del apartamento. Son compañeros de piso y se tratan con cordialidad, aunque tienen gustos y caracteres muy diferentes. Precisamente por ello, intentan evitar malentendidos y roces en la convivencia diaria. Un modo efectivo puede ser no dar órdenes ni usar el modo imperativo. Así, puede emplearse la forma interrogativa para expresar una petición o mandato y también puede recurrirse a refuerzos con connotaciones emocionales como “la verdad es...”

Ana: - ¡Cómo está cambiando el tiempo! Y eso que esta mañana hacía calor.

Raúl: - No sé, quizá llueva por la noche...

Ana: - ¿Y si cerramos la ventana? La verdad es que me estoy quedando helada.

Raúl: - De acuerdo, ya cierro... ¡eres la persona más friolera que conozco!

Ejemplo de diálogo para dramatización de invitación

Contexto: Rebeca acude a casa de Sonia a recoger un libro que necesita. Las dos son profesoras en un instituto, pero apenas se conocen. Durante una visita, la persona anfitriona acostumbra a ofrecer algo al invitado. En un primer intercambio, la respuesta suele ser invariablemente negativa, por puro formalismo. La anfitriona insistirá en el ofrecimiento y, en segundo o tercer intento, el visitante puede aceptar. En este caso, agradecerá y expresará su deseo de no querer causar ninguna molestia. En cambio, cuando no se acepta la invitación, también se agradece y además deberá aportarse una justificación.

Sonia: - ¿Quieres tomar algo? Una Coca-cola, una cerveza...

Rebeca: - No, nada, muchas gracias.

Sonia: - ¿Seguro que no te apetece un refresco o un café o un té?

Rebeca: - Bueno, gracias, pues un cafecito estaría bien... si no es mucha molestia.

7.11. ANEXO XI

Ejemplo de expresiones para Bloque 3 – Actividad Inicial

- a) ¿Qué creéis que significa “hincar los codos”? Os doy una pista: tiene que ver con los estudios...
- b) ¿Alguien ha oído la expresión “levantarse con el pie izquierdo”? ¿Qué significa?
- c) ¿Quién puede explicar lo que significa “lavarse las manos” en un asunto? ¿y hacer “novillos o pellas”? y “ser un empollón”.
- d) ¿Alguien puede buscar un sinónimo para algo que está “traído por los pelos” y para “caerse del guindo”.

7.12. ANEXO XII

Ejemplo de ejercicios para Bloque 3 – Actividad 2

Ejemplos para completar huecos

- María: Hola Luis, ¡Qué tal?
- Luis: Hola María, bien. Estoy pensando en hacer un viaje a Ibiza este verano.
- María: Me encanta, ¡qué guay! ¡qué buena idea!
- Luis: Ya, pero ¡fíjate tú! mis padres dicen que me lo prohíben...
- María: ¡No me digas! ¡qué fuerte! Y ¿por qué?
- Luis: No me lo creo... pues dicen que tengo que estudiar más y portarme mejor.... ¡yo flipo!
- María: ¡Pues vaya! Hijo mío, lo siento.
- Luis: Bueno, qué le voy a hacer, gracias a Dios que al menos no me han prohibido ir a la piscina del barrio con mis amigos.

Expresiones que aparecerán en desplegable:

- ¡qué guay!
- ¡fíjate tú!
- ¡qué fuerte!
- ¡yo flipo!
- Hijo mío, lo siento
- gracias a Dios

7.13. ANEXO XIII

Ejemplo de ejercicios para Bloque 3 – Actividad 2

Ejemplos para parrilla con varias columnas

Columna central (sustantivos):

una reunión

una fiesta

un partido de fútbol

Columna derecha (verbos):

Preparar

Organizar

Invitar a

Asistir a

Convocar

Presidir

Columna izquierda (adjetivos):

amistoso

oficial

extraordinaria

sorpresa

urgente

de disfraces

de negocios

7.14. ANEXO XIV

Ejemplo de ejercicios para Bloque 3 – Actividad 2

Ejemplos para unir expresiones y significados

En una doble columna se disponen locuciones idiomáticas y sus significados.

Columna A. Expresiones idiomáticas

- Hincar los codos
- Coser y cantar
- No venir a cuento
- Salir el tiro por la culata
- Estar como una regadera
- Lavarse las manos
- Estar en Babia
- Pegarse las sábanas
- En un abrir y cerrar de ojos
- Tocar las narices

Columna B. Significados

- Hacer algo con facilidad, sin esfuerzo
- El resultado obtenido no es el esperado
- Estudiar con aplicación y seriedad
- No tiene ninguna relación
- No enterarse de lo que pasa
- Hacer algo a gran velocidad
- Molestar a alguien
- Quedarse dormido, levantarse tarde
- No implicarse, desentenderse del asunto
- Estar loco, tener un comportamiento que no es racional ni lógico

7.15. ANEXO XV

Ejemplo de ejercicios para Bloque 3 – Actividad 2

Ejemplo para completar bocadillos

Situación A. En un pasillo de la universidad. Dos estudiantes hablan en primer plano y al fondo un grupo numeroso sale de clase.

Imagen 1. Personaje A habla a personaje B.

Imagen 2. Personaje B responde a personaje A.

Imagen 3. Personaje A replica a personaje B.

Imagen 4. Personaje B contesta a personaje A.

Diálogo a (2 de 4)

“Bueno, es que hoy me ha pillado de mala uva. Y yo no doy mi brazo a torcer fácilmente”.

Diálogo b (3 de 4)

“Tienes razón. Pero ¡ándate con ojo! que si puede te cuelga el sambenito y va a hacer creer que a ti te falta un tornillo.”

Diálogo c (1 de 4)

“Si quieres un consejo: deberías evitar enfrentarte con ella. Es de armas tomar y está mal de la cabeza”.

Diálogo d (4 de 4)

“En resumen: que me pone el dedo en la llaga y soy yo quien tiene que estar a la altura de las circunstancias. Pues vaya consejo... ¡Gracias!...en cualquier caso”.

7.16. ANEXO XVI

Ejemplo de ejercicios para Bloque 3 – Actividad 3

Expresiones:

- Dormir a pierna suelta (en francés *dormir à poings fermés*).
- Arrimar el ascua a su sardina (en francés *tirer la couverture à soi*).
- Cortarle un traje a alguien (en francés *casser du sucre sur le dos de quelqu'un*).

7.17. ANEXO XVII

Ejemplo de ejercicios para Bloque 3 – Actividad 3

Diálogo para dramatización

- Personaje A: “Oye, la verdad es que no me enteré de nada en la última clase de geografía ¿Puedes echarme una mano?”
- Personaje B: “Sí claro... pero al cuello.... ¡que es broma! Venga, dime y nos ponemos manos a la obra los dos juntos.”
- Personaje A: “No me mosquees... ¡que va en serio! Y además estoy de un humor de perros con lo de los mapas y lo de las diferentes proyecciones.”
- Personaje B: “Ya sé que en geografía no te comes una rosca, además piensas que es un rollo y te pones de los nervios. Pero... ¡tranquilidad! En un abrir y cerrar de ojos te lo explico, que por algo soy el/la mejor de clase. Y no es por tirarme el pegote....”

7.18. ANEXO XVIII

Ejemplo de ejercicios para Bloque 4 – Actividad 1

Ejemplo de texto auténtico con refranes.

“Mario, pero me duele que nunca lo consultases conmigo, se te antojaba y, zas [...] La categoría obliga, tonto de capirote, y un catedrático, no te digo que sea un ingeniero, pero es alguien, creo yo, [...] ya te lo vino a decir, que a buen entendedor, que la bici sobra, pero tú erre que erre [...] Mamá decía, "más vale prevenir que curar", ¿te das cuenta Mario? Y no es que yo tenga predilección por Alvarito, que sois muy maliciosos [...] Eso no se puede hacer, Mario [...] cuando más sabiendo que me molesta, que no es que sea por orgullo, pero cada oveja con su pareja, calamidad, que tú en esto de guardar las formas, cero. [...] pero a los hombres nunca os falta un remiendo para un descosido y, como diría la pobre mamá, a falta de pan, buenas son tortas [...] ¡Qué tiempos!”

Tomado de: Miguel Delibes. *Cinco horas con Mario*.

Refranes contenidos en el texto:

- A buen entendedor (pocas palabras bastan).
- Más vale prevenir que curar.
- Cada oveja con su pareja.
- Nunca falta un remiendo para un descosido.
- A falta de pan, buenas son tortas.

Ejemplo propuestas de significado.

“A buen entendedor pocas palabras bastan” quiere decir:

- a) Que no hay que alargarse mucho en explicaciones que aburren y cansan.
- b) Que las personas inteligentes no necesitan muchas explicaciones para comprender.
- c) Que debemos cuidar el vocabulario y ser muy precisos en la explicación, sobre todo si es larga y prolija.

Ejemplo retroalimentación para opción c):

- No es la respuesta correcta. Piensa que el refrán insiste especialmente en el tipo de persona a la que se habla.

7.19. ANEXO XIX

Ejemplo de ejercicios para Bloque 4 – Actividad 2

Ejemplo completar diálogos.

Una imagen presenta la entrada a un campus universitario. Dos personas, cargadas con libros, están hablando. María trabaja los fines de semana como cajera en un supermercado. Un amigo tiene en proyecto abrir un restaurante de lujo y quiere contratarla como encargada, pero ella duda del proyecto y no ve fácil que se realice.

Bocadillo 1 – María: “Y le dije que no, porque si dejo ese trabajo sin tener algo seguro para el fin de semana, no sé cómo voy a pagar mi parte del alquiler.”

Bocadillo 2 – Julia: “Te comprendo. A mí me pasa lo mismo y ante todo prefiero la seguridad. No es que desconfíe, pero...”

Bocadillo 3 – María: [completar]

Bocadillo 4 – Julia: Eso mismo dice mi madre. Y creo que es mejor ser realista en este momento que tener proyectos fantasiosos.”

Opciones para completar:

- El que avisa no es traidor.
- Más vale pájaro en mano que ciento volando.
- A río revuelto, ganancia de pescadores.

7.20. ANEXO XX

Ejemplo de ejercicios para Bloque 4 – Actividad 3

Propuestas de la primera columna:

- A río revuelto...
- A mal tiempo...
- De tal palo...
- En todas partes...
- Hablando...
- Quien a buen árbol se arrima...
- A palabras necias...
- En casa del herrero...
- Lo breve, si bueno....
- Perro ladrador...

Propuestas de la segunda columna:

- ...buena cara
- ...cuecen habas.
- ...se entiende la gente.
- ...cuchillo de palo.
- ...dos veces bueno.
- ... poco mordedor
- ...buena sombra le cobija.
- ...ganancia de pescadores.
- ...tal astilla.
- ...oídos sordos

Propuestas de la tercera columna:

- No debe prestarse atención a los malos propósitos.
- Las apariencias pueden engañar.
- La brevedad mejora las cosas buenas.
- En todos los sitios hay problemas.
- Es mejor mantener el optimismo.
- El diálogo soluciona los malentendidos.

- Tener una buena protección siempre es beneficiosa.
- Algunos aprovechan situaciones no muy claras en su propio beneficio.
- Los hijos se comportan igual que sus padres.
- Falta algo donde debería abundar.

7.21. ANEXO XXI

Ejemplo de ejercicios para Bloque 4 – Actividad 4

Propuesta de diálogo para grupo de 3.

En la cafetería de la facultad, al final de la jornada tres amigos se sientan para tomar un café y charlar un rato.

- Pedro: A ver... ¿qué pedimos?
- Ana: Voy yo, que me toca pagar a mí...Y además queda algo de bote del otro día.
- Lucas: Pues para mí un descafeinado de sobre.
- Pedro: ¡Estoy agotado! yo quiero un té con limón.
- Ana: Pues vaya plan... ¡estáis que lo tiráis! ¡Vaya juerga! Yo pensaba tomarme una cerveza, pero...
- Pedro: ¡De acuerdo, para mí una cerveza! Que... [expresa que conviene más lo habitual que probar cosas nuevas]
- Lucas: Y para mí un cortado muy cortado, que... [justifica la mejor calidad de las cosas breves].
- Ana: De acuerdo. Voy a pedir y ahora os cuento lo de Juan. No sé si lo sabéis, pero tiene un gran problema con su casero, parecía que no, pero... [expresa que todo el mundo tiene problemas].

7.22. ANEXO XXII

Ejemplo de ejercicios para Bloque 4 – Actividad 5

- Explica el significado de los siguientes refranes:
 - “A buen entendedor pocas palabras bastan.”

- “No por mucho madrugar amanece más temprano.”

- ¿Consideras que con una traducción literal al francés estos refranes conservarían su significado original? ¿Por qué?

- ¿Conoces algún refrán (proverbio) en francés que sea equivalente en su significado a estos dos ejemplos?
 -
 -