



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

Trabajo fin de máster

**El desarrollo de las destrezas
lingüísticas en un nivel B1-B2:
una propuesta para futuros
Erasmus alemanes**

Presentado por: Helena González Álvarez
Tipo de TFM: Propuesta didáctica
Directora: Rocío Vilches Fernández

Ciudad: Aquisgrán (Alemania)
Fecha: 27 de julio de 2017
Firma: Helena González Álvarez

RESUMEN

Este trabajo de fin de máster presenta una propuesta didáctica cuya finalidad es desarrollar las destrezas lingüísticas, incidiendo especialmente en las orales, en estudiantes alemanes de nivel B1-B2 que se preparan para realizar una estancia Erasmus en universidades españolas. Para ello, se parte de un marco conceptual en el que analizamos tres aspectos: en primer lugar, la competencia plurilingüe y la competencia comunicativa y sus subcompetencias lingüística, sociolingüística y pragmática; en segundo lugar, se definen las destrezas lingüísticas y se examinan sus características, funcionamiento y estrategias; en tercer lugar, se profundiza en el método empleado en la propuesta, el enfoque por tareas, así como en el papel que desempeña en la mejora de las destrezas lingüísticas, y se relaciona con los juegos de rol y de simulación. Finalmente, se presenta la propuesta didáctica que se desarrolla en siete sesiones articuladas en torno a escenarios propios de la vida estudiantil. Se persigue, así, recrear escenarios frecuentes para facilitar posteriormente el empleo de las destrezas lingüísticas en un contexto real de inmersión. En todas las sesiones hay al menos un juego de rol o de simulación o una tarea interactiva que preparan al alumno para realizar la tarea final: un juego teatral en el que se recojan los contenidos tratados.

PALABRAS CLAVE

Destrezas lingüísticas. Competencia comunicativa. ELE. Erasmus. Estudiantes alemanes.

ABSTRACT

The present master's dissertation presents a didactic proposal which seeks to develop the language skills, with emphasis on the oral skills, of German students of B1-B2 level who are preparing for their Erasmus stay at Spanish universities. To that purpose, we start with a conceptual framework in which we analyse three aspects: first, plurilinguistic and communicative competence and its linguistic, sociolinguistic and pragmatic subcompetences; second, linguistic skills are defined and a close look is taken at their characteristics, functioning and strategies; third, the method used in the proposal, the task-based approach, is expanded alongside its role in the skill's development, in relation to the role-play and simulation activities. Finally, the didactic proposal is presented. It's set up in seven sessions organised around scenarios typical of student life. By doing so, we aim to recreate usual scenarios in order to facilitate the later use of language skills in a real immersion context. In all sessions there is at least one role-play, simulation or interactive task that prepares the student to carry out the final task: a play in which all contents are amassed.

KEYWORDS

Language skills. Communicative competence. Spanish as a foreign language. Erasmus. German students.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema	1
1.2. Objetivos del trabajo de fin de máster	3
2. MARCO CONCEPTUAL	5
2.1. La competencia plurilingüe y la competencia comunicativa según el <i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas</i>	5
2.1.1. La competencia plurilingüe	5
2.1.2. La competencia comunicativa	6
2.1.2.1. La competencia lingüística	7
2.1.2.2. La competencia sociolingüística	8
2.1.2.3. La competencia pragmática	9
2.2. Las destrezas lingüísticas	10
2.2.1. Las destrezas escritas: comprensión lectora y expresión escrita.....	12
2.2.2. Las destrezas orales: comprensión auditiva y expresión oral.....	15
2.3. Metodología: el enfoque por tareas y los juegos de rol	18
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	20
3.1. Presentación	20
3.2. Objetivos de la propuesta	20
3.3. Contexto	21
3.4. Metodología	21
3.5. Cronograma.....	21
3.6. Actividades	23
3.7. Evaluación	38
4. CONCLUSIONES	40
5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	42
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA	43
6.1. Referencias bibliográficas	43
6.2. Bibliografía	46
7. ANEXOS	48
7.1. Anexo 1. Material para la primera sesión.	48
7.2. Anexo 2. Material para la segunda sesión.	52
7.3. Anexo 3. Material para la tercera sesión.	54
7.4. Anexo 4. Material para la cuarta sesión.	56
7.5. Anexo 5. Material para la sexta sesión.....	59

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo de fin de máster surge de la necesidad de desarrollar las destrezas lingüísticas en futuros estudiantes Erasmus de origen alemán. Concretamente, se dirige a un público universitario de nivel B1-B2, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, que se encuentra en el cuatrimestre previo a la estancia en España para la cual necesitan perfeccionar el idioma y familiarizarse con los ámbitos de actuación estudiantiles.

En la actualidad, los programas de intercambio entre países gozan de gran popularidad entre los estudiantes universitarios. La demanda de las becas de movilidad llega a ser tan alta que en muchos casos se imponen requisitos, entre los que destacan las pruebas de nivel lingüístico. Con estas pruebas, sin embargo, no se garantiza que los estudiantes estén familiarizados o sepan desenvolverse con soltura en el día a día del universitario, el cual varía desde los trámites burocráticos iniciales hasta la vida de ocio estudiantil.

Además, tampoco suele haber cursos de preparación para este tipo de estancia, por lo que muchos estudiantes se sienten bastante desorientados cuando llegan al país de destino. Como es de esperar, unos estudiantes nerviosos que centran sus esfuerzos en descubrir qué deben hacer difícilmente conseguirán un buen rendimiento al usar la lengua, ya sea de forma receptiva o productiva.

En nuestro caso, hemos detectado que muchos estudiantes Erasmus alemanes desconocen o no conocen bien el sistema universitario español, experimentan dificultades o inseguridad en la adaptación a las convenciones culturales en este ámbito y se encuentran frente a grandes limitaciones en la interacción oral en contextos de ocio. Puesto que este grupo va a realizar una estancia en el extranjero, es preciso que estén informados acerca de los trámites burocráticos, calendario universitario, distribución de asignaturas, tipo de trato con los docentes, ya sea a través del canal oral o escrito, formas y lugares de ocio, etc.

Sin embargo, el objetivo principal consiste en que aprendan a utilizar este conocimiento en situaciones comunicativas y, sobre todo, que adquieran agilidad en el uso de la lengua, pues solo de esta manera conseguirán ser eficaces comunicativamente. Con tal fin, consideramos necesario abordar los distintos

componentes de la competencia comunicativa (subcompetencias lingüística, sociolingüística y pragmática), que servirán de base para alcanzar el fin último: desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas.

Dentro de ellas, se dedicará especial atención a las destrezas orales, ya que entendemos que son especialmente importantes para el estudiante Erasmus. Basamos esta decisión en la experiencia propia. En ocho grupos de español (nivel inicial A1 y A2) ofrecidos por el centro de idiomas de la Universidad Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule (Universidad Técnica de Renania-Westfalia) de Aquisgrán, Alemania, se preguntó a los estudiantes por el motivo que los llevaba a las clases de español. Tres de cada cuatro aseguraron aprender el idioma para viajar a España o Latinoamérica y ser capaces de comunicarse o al menos defenderse con los nativos. Muchos de ellos expresaron, además, su deseo de participar en el programa Erasmus.

Por todo ello, en nuestra propuesta didáctica se practican las destrezas lingüísticas, con hincapié en las orales, mediante la recreación de situaciones reales de la vida estudiantil. Así, el estudiante se familiarizará con la lengua y la cultura españolas en este ámbito y podrá centrarse en la comunicación durante su intercambio.

Las destrezas se trabajarán siempre de forma contextualizada y siguiendo un enfoque integrador, donde serán el tipo de situación y el objetivo concreto de la actividad los que determinen las destrezas que entran en juego. Según nuestra experiencia estudiante y docente, los ámbitos de actuación en los que se va a encontrar el alumno Erasmus con mayor frecuencia pueden clasificarse en tres grupos bajo los epígrafes: «trámites», «clases y organización» y «ocio estudiantil».

Pretendemos, por tanto, que nuestros estudiantes Erasmus desarrollen las destrezas lingüísticas en situaciones propias de la vida universitaria, de manera que posteriormente se encuentren en disposición de satisfacer sus necesidades comunicativas en un contexto real de inmersión. El método de enseñanza-aprendizaje que nos ha parecido más adecuado es el enfoque por tareas, pues posee numerosas ventajas para la consecución de los objetivos que nos proponemos.

En primer lugar, defiende el uso real de la lengua en el aula, para lo cual deben incluirse fases de comunicación. En segundo lugar, para generar comunicación, a su vez, hace falta recurrir a formas sociales como los grupos y las parejas, lo que tiene grandes beneficios como la motivación, la autonomía del aprendiz, el aprendizaje cooperativo y la obtención de mejores resultados. Estrechamente relacionado con

ello, está la premisa que promueve el aprendizaje mediante la práctica, que obliga al aprendiente a hacer frente a una de las mayores limitaciones: el desconocimiento de la lengua usada. En tercer lugar, incluye el uso de materiales reales, no adaptados, que servirán de base para la realización de tareas destinadas a preparar a los aprendientes para enfrentarse a este reto durante su estancia. De esta manera, se fomenta también el aprendizaje significativo y la autonomía.

Por todo lo antedicho, este trabajo ofrece un marco conceptual con los fundamentos teóricos, lingüísticos y metodológicos que sustentan nuestra propuesta didáctica: en primer lugar, se tratan las competencias plurilingüe y comunicativa, de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*; seguidamente, se examinan las características de las destrezas lingüísticas; por último, se analiza el método seleccionado para llevar a cabo la propuesta.

En cuanto a la propuesta didáctica, articulada en torno a estas bases, está formada por distintos tipos de tareas intermedias y posibilitadoras, entre las que destacan actividades interactivas como los juegos de rol y las simulaciones, puesto que se consideran como recursos valiosos para promover la motivación, la autonomía y el aprendizaje significativo. Todo ello está orientado a realizar la tarea final que consiste en un juego teatral.

1.2. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

El objetivo general de este trabajo de fin de máster es diseñar una propuesta didáctica que desarrolle las destrezas lingüísticas, especialmente las orales, en futuros estudiantes Erasmus de origen alemán y de nivel B1-B2.

Para cumplir este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las competencias plurilingüe y comunicativa, recogidas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, y profundizar en las subcompetencias comunicativas.
2. Analizar las destrezas lingüísticas (clasificación, funcionamiento y estrategias) y hacer hincapié en su práctica desde un enfoque integrador.
3. Profundizar en la metodología del trabajo y exponer las características del enfoque por tareas y los beneficios de las actividades interactivas para desarrollar las destrezas.

4. Diseñar una propuesta didáctica para trabajar las destrezas lingüísticas desde un enfoque integrador, tomando como base las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática, así como la plurilingüe.
5. Hacer hincapié en el desarrollo de las destrezas orales mediante el enfoque por tareas y el planteamiento de actividades interactivas como los juegos de rol o las simulaciones.
6. Satisfacer las necesidades comunicativas de los estudiantes alemanes en un contexto universitario de inmersión lingüística y dar respuesta a los principales problemas comunicativos que muestra el colectivo meta en el contexto universitario.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

2.1.1. La competencia plurilingüe

Como es bien sabido, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en lo sucesivo, *Marco de referencia* o *MCER*) marca las líneas de actuación de la política lingüística europea, que busca ser plural e integradora. En consonancia con ello, uno de los tres principios básicos en torno a los que gira consiste en «facilitar la comunicación y la interacción entre europeos (...) con el fin de fomentar la movilidad en Europa» (Consejo de Europa, 2002, p. 17).

Este es precisamente el contexto en el que se enmarca el programa Erasmus dentro del ámbito educativo de la enseñanza superior (*Erasmus* es el acrónimo inglés de *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, en español, Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios). Aunque el *MCER* y el programa Erasmus pertenecen a dos comunidades políticas de distinta envergadura, tanto el Consejo de Europa como la Unión Europea –formados por 47 y 28 Estados respectivamente– tienen un gran número de propósitos en común. Para tratar los que resultan más relevantes, como la movilidad, en nuestra propuesta didáctica nos guiaremos por el *MCER*.

La movilidad entre los ciudadanos de países europeos hace que entren en contacto distintas culturas y lenguas. El Consejo de Europa responde a la diversidad lingüística y a los fenómenos resultantes de estos contactos adoptando un enfoque plurilingüe que concibe el aprendizaje de las lenguas de forma conjunta. Según este enfoque, las personas que se encuentran en situaciones de contacto entre varias lenguas desarrollan una suerte de «competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan» (Consejo de Europa, 2002, p. 19). Así, los hablantes plurilingües son capaces de recurrir a las lenguas que conocen para codificar y decodificar textos orales y escritos (Consejo de Europa, 2002).

El concepto de plurilingüismo se sitúa dentro de otro más amplio, el pluriculturalismo. De la misma manera que un individuo relaciona las lenguas que aprende, también establece relaciones significativas entre las correspondientes

culturas. Si el estudiante Erasmus desarrolla la competencia pluricultural de forma paralela a la plurilingüe, además de contribuir al desarrollo de las subcompetencias comunicativas, contará con un mayor número de recursos a la hora de conseguir una comunicación fluida y eficaz (Consejo de Europa, 2002).

2.1.2. La competencia comunicativa

Retomamos, pues, la parte del principio básico mencionado anteriormente que se centra en facilitar la comunicación, la cual requiere a su vez desarrollar la competencia comunicativa. Esta, desde la revolución lingüística que se produjo cuando Hymes, en 1972, enunció por primera vez el concepto, ya no se concibe solo como un conjunto de conocimientos, sino que se destaca la habilidad de emplearlos en situaciones comunicativas de acuerdo con las convenciones de uso del contexto. Desde este momento empiezan a surgir distintos modelos de competencia comunicativa que se diferencian en la clasificación de las subcompetencias y en la organización de los contenidos que comprende cada una (Cenoz, 2005). El *MCER* también dedica uno de sus apartados a esta competencia.

De acuerdo con Hymes, la *competencia* es la destreza de uso de la lengua y, en consonancia, define la *competencia comunicativa* como la capacidad de saber cuándo hablar y cuándo guardar silencio, de qué hablar y con quién, dónde, para qué y en qué forma (Hymes, 1972). Por su parte, el *MCER* entiende por *competencia* «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» y por *competencias comunicativas* aquellas «que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos» (Consejo de Europa, 2002, p. 9).

A esta definición de competencia comunicativa que ofrece el *MCER* hemos de añadir la importancia del contexto. En efecto, el contexto es uno de los conceptos esenciales a partir de la concepción de la competencia comunicativa de Hymes, pues «ser competente a la hora de comunicarse guarda una estrecha relación con la situación en la que se desenvuelve el individuo, lo que indica que la noción de competencia requiere, para su análisis, un contexto específico» (Bermúdez y González, 2011, p. 7).

Asimismo, Canale (1995), en su enfoque comunicativo, parte de los conceptos de *competencia comunicativa* y *comunicación real*. La *competencia comunicativa* se basa en los requisitos teórico-físicos que deben darse para que se produzca la comunicación, esto es, en el conocimiento (lo que sabemos) y la habilidad (lo bien que este se utiliza). Por su parte, la *comunicación real* nos remite a la práctica, a la

puesta en marcha de esos conocimientos y habilidades en una comunicación no ficticia, es decir, con las limitaciones psicológicas y ambientales que acompañan a una situación comunicativa real. En suma, la comunicación se produce en un determinado contexto cuyas características la condicionan o influyen en ella.

Tampoco deben olvidarse a las vertientes social, histórica y cultural del contexto en el cual se produce la comunicación. Todos estamos de acuerdo en que, incluso dentro de un mismo país y, por tanto, de una misma cultura, en una situación formal ya no se emplean las mismas convenciones y formas de tratamiento de hace un siglo ni estas se expresan con las mismas estructuras gramaticales y vocabulario; además, puede cambiar la pronunciación como ha sucedido con la «ll». Por estas razones y las expuestas en los párrafos anteriores, al hablar de la competencia comunicativa debe tenerse siempre en cuenta el contexto.

Una vez delimitado el concepto, pasaremos a analizar sus componentes. Según el *MCER*, la competencia comunicativa incluye tres subcompetencias: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

2.1.2.1. La competencia lingüística

La competencia lingüística comprende tanto el conocimiento de los recursos formales de la lengua como la capacidad para utilizarlos y engloba seis competencias: la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica (Consejo de Europa, 2002).

La competencia léxica consiste, por un lado, en conocer los vocablos de un idioma y, por otro, en saber emplearlos adecuadamente (Consejo de Europa, 2002). De ella forman parte elementos léxicos y gramaticales. Los elementos léxicos incluyen las expresiones hechas y la polisemia. Por su parte, los elementos gramaticales aluden a las clases gramaticales cerradas (sustantivos, verbos, preposiciones...).

La competencia gramatical se define como «el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos» (Consejo de Europa, 2002, p. 122) y hace referencia a los principios que estructuran la lengua y que hacen posible emitir mensajes con sentido. Abarca la morfología y la sintaxis.

En cuanto a la competencia semántica, «comprende la conciencia y el control de la organización del significado» (Consejo de Europa, 2002, p. 124). En función de su alcance, se distingue entre *semántica léxica* (a nivel de la palabra), *semántica*

gramatical (a nivel de las estructuras gramaticales) y *semántica pragmática* (a nivel de las relaciones lógicas como las implicaturas).

La competencia fonológica «supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción» de distintos tipos de unidades fónicas y fonéticas (Consejo de Europa, 2002, p. 125). Por su parte, la competencia ortográfica implica conocer los signos que forman nuestros textos escritos para poder codificarlos y descodificarlos.

Finalmente, la competencia ortoépica hace referencia a la habilidad de pronunciar correctamente a partir de símbolos escritos. Estos pueden ser signos de puntuación o elementos de transcripción fonética como los presentes en los diccionarios.

En la propuesta didáctica se dará prioridad a aquellos elementos que ejerzan mayor influencia en la mejora de las destrezas lingüísticas y en especial en las destrezas orales. Tampoco debe olvidarse la influencia de los factores afectivos: en general, los aprendientes disfrutan con las expresiones y refranes frecuentes, por lo que pueden emplearse como base lingüística en actividades para el desarrollo de las destrezas.

2.1.2.2. La competencia sociolingüística

Uno de los primeros lingüistas en tratar esta competencia de forma independiente fue Canale en 1983. A partir de entonces, la competencia sociolingüística pasaría a centrarse en las reglas de uso socioculturales y se separaría de las reglas del discurso, que constituirían la competencia discursiva. De acuerdo con Canale (1995), la competencia sociolingüística consiste en la producción y comprensión de enunciados de forma adecuada en distintos contextos sociolingüísticos, los cuales dependen de factores contextuales como el estatus de los participantes, el objetivo y las normas o convenciones de la interacción.

Moreno (2007, p. 62) también estudia la competencia sociolingüística y la define como:

el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para alcanzar un uso de la lengua apropiado a un contexto social y a un entorno cultural determinado; se trata, pues, de la habilidad de usar una lengua de acuerdo con unas exigencias contextuales.

Por su parte, el *MCER* la describe como aquella que «comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua» (Consejo de Europa, 2002, p. 128) y distingue los siguientes componentes: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (los saludos, las formas de tratamiento, los turnos de palabra y las interjecciones), las normas de cortesía (la

cortesía «positiva» y la «negativa», la descortesía, etc.), las expresiones de la sabiduría popular (refranes, modismos, comillas coloquiales y otras expresiones), las diferencias de registro (de formal a coloquial: solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo) y el dialecto y el acento (relacionados con la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos que aluden, entre otros, a la clase social, la procedencia regional, el grupo étnico o el profesional).

En la presente propuesta didáctica interesa tratar el componente sociolingüístico con el fin de evitar errores de inadecuación que pongan en peligro la eficacia y el éxito de la comunicación. Este tipo de error puede dar lugar a malentendidos y tiende a ser castigado más duramente que un error lingüístico, pues no se atribuye a las diferencias culturales sino a una mala educación o señales de brusquedad.

2.1.2.3. La competencia pragmática

La competencia pragmática alude a la adecuación de la actuación lingüística en función de la relación existente entre el mensaje, los interlocutores y el contexto comunicativo. Aunque el primer autor que la reconoció e incluyó como tal fue Bachman en 1980, se pueden observar los mismos contenidos en modelos comunicativos anteriores, por ejemplo, en Hymes o en Canale y Swain.

El *MCEER* (Consejo de Europa, 2002) define la competencia pragmática como el conjunto de reglas o principios empleados para organizar y estructurar aquello que se dice o escribe, para organizar las interacciones y realizar acciones ilocutivas. De acuerdo con esto, distingue tres subapartados: la competencia discursiva, la competencia organizativa y la competencia funcional, respectivamente. Mientras que de la subcompetencia organizativa no se ofrece más información, sí se dedica un espacio a las dos restantes.

La competencia discursiva se considera como la habilidad para organizar las frases y párrafos de un texto de forma coherente. Dicho de otro modo, se entiende como la habilidad del alumno para producir textos orales o escritos con una unidad estructural (cohesión) y formal (coherencia).

La competencia funcional «supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos» (Consejo de Europa, 2002, p. 134). Está constituida por macro y microfunciones. Las primeras aluden a la estructura interaccional, mientras que las segundas se refieren a la relación entre las formas de expresarse y las funciones que se realizan mediante su uso. Esta

competencia resulta interesante para la propuesta didáctica por su relación con el desarrollo de las destrezas lingüísticas y las necesidades de nuestro grupo meta.

En este sentido, los manuales *Destino Erasmus I y II*, centrados en los contenidos pragmáticos (Arroyo, 2014), se revelan como un buen recurso para trabajar la competencia funcional. Por un lado, el material en el que se basan está específicamente diseñado para el grupo meta al cual dirigimos esta propuesta; por otro, abarcan distintas funciones (cómo reaccionar ante opiniones: cuestionar opiniones, presentarlas, etc.) y ofrecen medios gramaticales para realizarlas.

2.2. LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

Solemos asociar las cuatro destrezas con los verbos *leer, escribir, escuchar y hablar*. Podría decirse que son las distintas formas que empleamos en la comunicación verbal, ya sea oral o escrita. Para formar usuarios eficientes en el uso de la lengua y, por tanto, que puedan comunicarse en distintos contextos, hace falta desarrollarlas.

Las destrezas lingüísticas pueden clasificarse conforme a dos criterios: el canal a través del cual se activa su uso y el papel que desempeñan en el proceso de comunicación. En función del primer criterio se dividen en orales y escritas; de acuerdo con el segundo, en receptivas o interpretativas y productivas o expresivas (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

Puesto que en los intercambios comunicativos orales entran en funcionamiento la expresión y comprensión oral de forma simultánea e inseparable, actualmente suele distinguirse una quinta destreza lingüística, la interacción oral (Centro Virtual Cervantes, 1997-2017). El *Marco de referencia* incluye además su homóloga, la interacción escrita, puesto que también hay intercambios comunicativos de este tipo, y la mediación (Consejo de Europa, 2002); esta última, sin embargo, suele practicarse en niveles superiores, por lo que no resulta relevante en esta propuesta.

Vamos a observar qué diferencias existen entre los tipos de canal y la función –receptiva o productiva– de las destrezas en el intercambio comunicativo. Para ello, nos basamos en Cassany *et al.* (2003):

- Diferencias entre el canal oral y escrito:
La diferencia más obvia es quizá el órgano a través del cual se recibe el texto: el oído o la vista, en función del cual la percepción de los signos es sucesiva o

simultánea. Cuando la comunicación se produce a través del canal oral, los interlocutores interaccionan entre sí y emplean códigos no verbales de forma consciente o inconsciente. Además, el contexto extralingüístico ofrece información clave para el éxito comunicativo. Por el contrario, a través del canal escrito no existe tal interacción, apenas se emplean códigos no verbales más allá de imágenes y formato textual, y el contexto extralingüístico es poco relevante.

Mientras que la comunicación oral debe comprenderse en el momento y en ella queda constancia de los errores, aunque se rectifique (es *espontánea*), la comunicación escrita permite determinar cuándo leer el texto y hacer correcciones sin dejar marcas. Asimismo, la comunicación oral tiende a ser inmediata y efímera, frente a la comunicación escrita, que es *diferida* y duradera.

- Diferencias según la función que desempeñan en la comunicación:
El dominio de las destrezas receptivas o interpretativas siempre será más amplio que el de las expresivas o productivas, puesto que el desarrollo de estas últimas depende de las primeras. De hecho, los aprendientes suelen quejarse de tener problemas a la hora de expresarse, pese a entender todo o la mayor parte de lo que escuchan. En las destrezas receptivas el oyente no controla ni el caudal ni la forma del *input*; no así en las expresivas, donde es el usuario quien selecciona el vocabulario y las estructuras de los mensajes que emite. También se diferencian en el tipo de microhabilidades: en las interpretativas destaca la capacidad de inferir, anticipar contenidos e hipotetizar; en las expresivas, la búsqueda de información y la selección y adecuación de la lengua.

Para trabajar las destrezas adoptaremos un enfoque integrador. Algunos autores como Chamorro (2009) entienden por *integración de destrezas* el empleo de las cuatro destrezas lingüísticas. Otros hablan de la práctica conjunta de dos o más destrezas, tal y como suele suceder en la vida real. Si bien todas las destrezas pueden combinarse entre sí, predomina el uso de las receptivas asociado a las productivas.

Kumaravadivelu (1994) argumenta que al integrar las destrezas –ya de por sí interrelacionadas– estas se intensifican y consolidan mutuamente. Añade que la separación de las destrezas lingüísticas es característica de métodos desfasados, con poca base empírica, y que se lleva a cabo por motivos logísticos y no lógicos.

Cortés (2010) apoya el enfoque integrador desde otra perspectiva. Propone hablar de «desintegración de destrezas» cuando se traten de forma aislada, precisamente debido a que en la vida real las destrezas suelen aparecer de forma combinada; es

decir, es en el aula donde se tiende a tratarlas de forma «desintegrada». Lejos de emitir juicios de valor respecto al tratamiento conjunto o aislado de las destrezas, este autor sugiere formular preguntas que lo justifiquen en cada caso: «¿con este proceder (integrador o desintegrador, según el caso) se facilita el aprendizaje?» y «¿da buenos resultados a corto, medio y largo plazo?» (Cortés, 2010, p. 13).

Otros autores como Krumm, Fandrych, Hufeisen y Riemer (2010) defienden la integración de las destrezas lingüísticas atendiendo también a factores relativos a la psicología del aprendizaje de lenguas extranjeras. Como es bien sabido, hay distintos tipos de aprendientes, desde los más teóricos a los más pragmáticos. Por ello, las distintas formas de emplear la lengua ofrecen distintas posibilidades de aprendizaje para los diversos tipos de aprendientes.

Otro factor que recibe gran atención dentro de esta rama de la psicología es la motivación, considerada como una condición *sine qua non* para el aprendizaje. Cortés (2010) afirma que el enfoque integrador tiene gran capacidad motivadora, tanto más si los aprendientes notan que las actividades imitan la realidad de los nativos y que, con ello, están desarrollando su capacidad de reaccionar en una situación real. Asimismo, la participación del aprendiente aumenta en actividades que requieren emplear más de una destreza a la vez (Soulé, Saura y La Vita, 2015).

En este marco teórico se examinan las cuatro destrezas lingüísticas tradicionales clasificadas en destrezas escritas y orales, es decir, según el canal a través del cual se transmiten. Las interacciones oral y escrita se mencionarán someramente, puesto que consideramos que los elementos más relevantes para esta propuesta se incluyen en las respectivas destrezas escritas y orales, así como por motivos de espacio.

2.2.1. Las destrezas escritas: comprensión lectora y expresión escrita

La comprensión lectora se define como la habilidad para entender aquello que se lee y «abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera decodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal» (Centro Virtual Cervantes, 1997-2017). En este sentido, tanto los conocimientos lingüísticos como los extralingüísticos (información previa, estrategias, etc.) desempeñan un papel determinante en el proceso de comprensión.

De acuerdo con Solé (1997), se distinguen tres tipos de procesos de comprensión en función del sentido de la decodificación: el modelo ascendente (también sintético o *bottom up*), que parte de las unidades menores hasta comprender el texto completo;

el modelo descendente (también analítico o *top down*), que realiza el recorrido inverso y da, por tanto, más importancia a la interpretación que a la descodificación. El modelo interactivo, que aúna los anteriores, pues considera que actúan conjuntamente y son insuficientes por separado.

En las distintas formas de procesar los textos están siempre presentes los conocimientos previos y las experiencias; es más, la correcta comprensión de los textos depende en gran medida de ellos. Este factor, en el que los docentes podemos influir más bien poco, contribuye a la eficiencia lectora. No obstante, sí podemos contribuir a formar lectores eficientes enseñando a los alumnos a enfrentarse a diferentes tipos de textos con distintos objetivos. Para ello, será necesario tratar distintas formas de lectura en función del objetivo: podemos buscar datos concretos, obtener una idea general, comprender el texto en mayor o menor profundidad o evaluarlo. Los tipos de texto y de preguntas ayudan a determinar el tipo de lectura.

También se puede contribuir a formar lectores autónomos –además de eficientes– mediante la enseñanza de estrategias de lectura. Según el *MCER*, estas estrategias «suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso (...) esquemas apropiados [planificación, ejecución, evaluación y corrección]» (Consejo de Europa, 2002, p. 86). En este caso se han mencionado cuatro estrategias metacognitivas cuya función es controlar y dirigir de forma consciente los procesos cognitivos (Ehlers, 2006). Por eso, también deben emplearse estrategias cognitivas (Jouini, 2005 y Ehlers, 2006):

- El muestreo o la habilidad para seleccionar la información primaria de la secundaria, así como las palabras e ideas claves para comprender el texto.
- La predicción o la habilidad para anticipar la información de un texto (el final de una carta, la lógica o estructura de una argumentación, etc.)
- La inferencia o la capacidad para realizar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto. Pueden ser de tipo global o local e interlingüales, intralingüales o extralingüales.
- Elaboración de resúmenes y esquemas, información de las imágenes y título.

La expresión escrita es la destreza lingüística que alude a la capacidad del alumno para comunicar por escrito sus necesidades, pensamientos y opiniones, así como para determinar el tipo textual que mejor se adapte a la situación y objetivos. En este sentido, los alumnos siempre deben tener presentes las características que distinguen el lenguaje escrito del oral para no incurrir en inadecuaciones.

En la siguiente tabla se ofrecen algunos de los elementos que más contrastan entre los discursos orales y escritos. No debe olvidarse que con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y, en especial, de ordenadores y móviles, estos límites cada vez están menos claros (Sánchez, 2009).

TEXTO ORAL	TEXTO ESCRITO
1. Tendencia a marcar las diferencias dialectales.	1. Tendencia al uso estándar.
2. Selección poco rigurosa de la información: digresiones, cambios de tema, repeticiones...	2. <i>Selección precisa</i> de la información: el texto contiene exactamente la información relevante.
3. Estructuras poco estereotipadas: más libertad para elaborarlas.	3. <i>Estructuras estereotipadas</i> : convencionalismos sociales, fórmulas.
4. Menos gramatical: pausas y entonaciones.	4. <i>Más gramatical</i> : signos de puntuación, pronominalizaciones...
5. Prefiere soluciones poco formales: relativos simples, participios analógicos, perífrasis de futuro...	5. <i>Soluciones formales</i> : relativo compuesto, participios latinos, prefiere el futuro.
6. Tendencia a usar estructuras simples: anacolutos y frases inacabadas y frecuentes elipsis.	6. Tendencia a usar <i>estructuras complejas</i> . Ausencia de anacolutos, elipsis.

(Sánchez, 2009)

La inclusión de la oralidad en medios que emplean el lenguaje escrito como Facebook, WhatsApp, Line, Telegram o Snapchat es una realidad que debe tenerse en cuenta tanto más entre los jóvenes, quienes los emplean a diario. Tampoco deben olvidarse los neologismos digitales que pertenecen a la idiosincrasia de este tipo de comunicación escrita y que es imprescindible conocer para descodificar el significado y sentido de los mensajes en estas aplicaciones.

Asimismo, será necesario enseñar a elaborar textos escritos *convencionales* (entendidos por oposición a los mensajes instantáneos o propios de las redes sociales). Con tal fin, conviene seguir una serie de pasos que ayuden, por un lado, a mantener un hilo conductor durante la textualización y, por otro, a realizar controles de calidad periódicos. Estos abarcan desde un análisis inicial de la situación comunicativa (para determinar el registro, estilo, objetivos, tipos de argumentos), pasando por la realización de borradores, hasta la redacción y revisión final.

En todos ellos, además, pueden emplearse estrategias que facilitan la escritura; el aprendiente extranjero suele transferirlas de su lengua materna a la extranjera. En función de la fase del proceso de escritura, el aprendiente puede emplear unas u otras estrategias. Antes de comenzar la redacción se recomienda analizar los factores que influyen en el escrito (qué tema se trata, a quién se dirige y en qué circunstancias comunicativas) y elaborar esquemas. Una vez se comienza a redactar,

el aprendiente puede servirse de los conocimientos previos y ampliarlos con materiales y recursos auxiliares como diccionarios o corpus. Si la tarea resulta ser demasiado difícil o fácil, puede reajustarla, al igual que puede reajustar el mensaje mediante el empleo de estrategias de evitación o sorteamiento, aprovechamiento y compensación (Arias, 2013, Cassany, 2005 y Consejo de Europa, 2002).

La interacción escrita es una destreza que se caracteriza por la participación de dos o más personas y por la puesta en marcha ambas destrezas escritas de forma alterna para generar comunicación. Al existir un objetivo común, los interlocutores se esfuerzan por comprender y hacerse comprender. La motivación es más alta y, por tanto, hay mayor grado de involucración, de ahí que los ejercicios escritos en parejas o grupos sean, según Cassany (2005), los más efectivos para la composición escrita.

Sin embargo, esta destreza no presenta tantas ventajas como su homóloga oral. La comunicación escrita que requiere de un uso correcto del código, es decir, aquella que no atañe a los mensajes instantáneos, no surge de forma espontánea y tampoco permite una retroalimentación inmediata. Por tanto, la precisión exigida la convierte en una destreza más compleja y al haber menos cantidad de *feedback* disminuye la capacidad de fomentar el aprendizaje (Domínguez, 2008).

2.2.2. Las destrezas orales: comprensión auditiva y expresión oral

Como ya se señaló en la introducción, en la propuesta didáctica que presentamos se va a dedicar una atención especial a las destrezas orales. En un principio, basamos este enfoque en la experiencia propia en la Universidad RWTH de Aquisgrán, donde alrededor del 75% de los alumnos aprende español para comunicarse durante sus estancias en países hispanohablantes. Y la constatamos ahora, por un lado, con los estudios de Cabezuelo (2006), Agustín (2006), Martínez (2006) y Cortés (2010), según los cuales la mayoría de los alumnos de distintas universidades de todo el mundo también ha otorgado más importancia a las destrezas orales que al resto de destrezas. Por otro lado, según indican Cassany *et al.* (2003) el ser humano emplea un 75% de su tiempo total en el uso de las destrezas orales: 45% escuchando y 30% hablando. Así pues, parece lógico dedicar más tiempo a mejorar aquellos aspectos con mayor presencia en la vida cotidiana.

La comprensión oral se define como la capacidad para entender e interpretar el texto hablado. De manera similar a la comprensión escrita, esta destreza abarca todos los procesos que parten de la decodificación de fonemas y que se llevan a cabo hasta que se interpreta y valora lo escuchado (Centro Virtual Cervantes, 1997-2017).

Martín (2012) distingue cuatro fases en el procesamiento del discurso oral: primero, se recibe la onda sonora y se reconocen sonidos y fonemas; segundo, se distingue el *input* relevante del irrelevante; tercero, se construye el significado; por último, se retiene y se recupera el contenido. Asimismo, existen tres procesos de comprensión del discurso oral: el enfoque ascendente, sintético o *bottom up*, el enfoque descendente, analítico o *top down* y el modelo interactivo. Se trata de los mismos procesos descritos para la comprensión escrita aplicados a la cadena fónica.

En la comunicación oral el oyente desempeña también un papel activo. Sobre todo en la conversación o en el diálogo, actividades en las que ambos interlocutores negocian la construcción del significado, se hace necesario saber que el mensaje está siendo entendido, es decir, el receptor debe escuchar y no solo oír. Así, para ser un buen oyente pueden emplearse estrategias como reflejar que se entiende el discurso (*ajá, sí, vale*), mostrar interés por saber más (*¿y qué pasó?, ¿en serio?*), anticipar o completar lo que se dice y emplear lenguaje no verbal (Cassany *et al.*, 2003).

El *input* al que se enfrenta el estudiante debe ser relevante y estar relacionado con sus intereses y necesidades, ya que, de acuerdo con Martín (2012), el principal motor de la motivación reside en el audio con el que se trabaje. Para motivar al aprendiente también se puede fomentar su autonomía. Por ello, la didáctica de la comprensión auditiva no debe centrarse en el resultado, sino en el proceso de audición (el *cómo*). En otras palabras, se trata de capacitar al alumno para hacer frente al gran caudal lingüístico auditivo que va a recibir del mundo real.

Una forma de enseñar a escuchar se puede basar en el uso de estrategias como las que ofrece Pinilla (2004):

- No tratar de entender todo, sino discriminar las palabras irrelevantes para comprender el discurso globalmente.
- Centrar la atención en determinados datos e ignorar el resto.
- Hacer uso de los conocimientos culturales previos, así como los relacionados con el tema y el tipo de discurso.
- Deducir los significados por inferencia intralingual extralingual o interlingual.
- Determinar la relación entre los interlocutores (en función del registro y la situación comunicativa).
- Ayudarse del contexto visual y del lenguaje no verbal para averiguar qué pretende el hablante y cuál es su actitud.

La expresión oral es la destreza que alude a la capacidad del aprendiente de comunicarse en función de la situación comunicativa. El contexto, los participantes, el tema y la finalidad son determinantes a la hora de elegir la forma de expresión. Esta habilidad «abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos» (Centro Virtual Cervantes, 1997-2017).

La expresión oral es una de las destrezas que más dificultades plantea a los aprendientes de ELE, ya que los enfrenta a dos limitaciones principales que se activan de forma simultánea: el desconocimiento de la lengua usada y la necesidad de reaccionar con rapidez. Con el fin de fomentar la autonomía del estudiante y enseñarle a desenvolverse en el mundo real, conviene instruirlo en el uso de estrategias. Pinilla (2004) propone, como estrategias para la expresión oral, solicitar ayuda al interlocutor, usar recursos no verbales (cinésica y paralenguaje), paráfrasis y aproximaciones mediante sinónimos, hipónimos e hiperónimos, así como realizar descripciones verbales y no verbales. También se puede recurrir a la lengua materna y emplear préstamos, cambiar de código o acuñar vocablos.

Pese a la importancia que se le otorga a la expresión oral, esta destreza queda incompleta sin la comprensión auditiva, pues no tendría sentido hablar para un público que no va a procesar ni a comprender el texto. De hecho, en un gran número de contextos la expresión oral y la comprensión auditiva se activan con frecuencia de forma simultánea y coordinada (Baralo, 2012). Estas razones han llevado a considerar la interacción oral como una quinta destreza lingüística. El *MCER* (Consejo de Europa, 2002) no solo corrobora el papel predominante de la interacción en la comunicación, sino que también reconoce su singularidad. Asimismo, señala que esta destreza supone más que la capacidad de entender y de expresarse oralmente. En ella destacan actuaciones como la superposición de destrezas, aunque deba respetarse el turno de palabra, o la anticipación constante de la información para reaccionar rápidamente.

2.3. METODOLOGÍA: EL ENFOQUE POR TAREAS Y LOS JUEGOS DE ROL

La metodología de enseñanza de lenguas segundas (L2) ha cambiado mucho desde que surgiese el método gramatical-tradicional en la primera mitad del siglo XIX. Con la llegada de los métodos comunicativos se revolucionó la enseñanza de L2; se produjeron cambios de gran calibre en siete ámbitos principales: la teoría de la lengua (se concibe la lengua como comunicación), la teoría del aprendizaje (se prefiere el aprendizaje inductivo, eclecticismo), los objetivos del aprendizaje (desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas), los contenidos del aprendizaje (vocabulario frecuente y productivo, la gramática al servicio de la comunicación), el tipo de actividades (ejercicios que recrean situaciones reales: simulaciones o juegos de rol), el papel del alumno y del profesor (la enseñanza está centrada en el alumno y el profesor es el encargado de coordinar y explicar las actividades y motivar al aprendiente) y la evaluación (acorde con el método, los contenidos y la tipología de ejercicios). En los párrafos sucesivos se exponen las características que refrendan la elección del enfoque por tareas en nuestra propuesta didáctica.

El enfoque por tareas (en adelante, EPT), surgido alrededor de 1990, constituye una evolución del enfoque comunicativo. Como su propio nombre indica, se basa en la realización de tareas: actos conscientes e intencionados que se llevan a cabo para resolver altercados y cumplir obligaciones y compromisos (Consejo de Europa, 2002). Para ello, se seleccionan y diseñan materiales reales relacionados estrechamente con las necesidades del aprendiente, quien acomete estas tareas mediante el uso de la lengua extranjera.

Este método introduce dos cambios fundamentales en el aprendizaje, que son precisamente los que nos han llevado a decantarnos por él: se basa en la autenticidad de la producción e integra procesos comunicativos. A estas dos características se les suma una tercera: el aprendizaje significativo, por el cual el alumno vincula el conocimiento nuevo con el previo y realiza fases de revisión y reajuste periódicas (Centro Virtual Cervantes, 1997-2017).

EL EPT tiene muchas otras ventajas. Por un lado, permite al docente emplear un abanico más amplio de actividades y todo tipo de herramientas y medios disponibles para facilitar la consecución de los objetivos por parte de los alumnos. Por otro, sus características fundamentales (cf. procesos de comunicación y autenticidad) propician la integración de destrezas –sin que por ello se excluya la posibilidad de trabajarlas individualmente en determinadas actividades. Además, al vincular de

forma directa a docentes y discentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumentan los niveles de motivación y participación (Casquero, 2004, Cortés, 2010 y Domínguez, 2008)

En nuestra opinión, no hay mejor forma de mejorar la competencia comunicativa y de desarrollar las destrezas lingüísticas que hacerlo mediante tareas que recrean la realidad y que, por tanto, implican el uso cooperativo de la lengua e integran destrezas y materiales reales. Y puesto que a *hablar se aprende hablando*, hemos estimado apropiado emplear juegos de rol y simulaciones en la mayor parte de las sesiones de esta propuesta didáctica. Con ellos se crea una atmósfera relajada que rebaja los niveles de ansiedad y cohibición; además, se fomenta la participación.

En cuanto a los juegos de rol y de simulación, cabe destacar que durante muchas décadas se han considerado como una pérdida de tiempo en el aula e incluso se relacionaban con un bajo rendimiento profesional del docente. Sin embargo, pocos disientirán hoy de que la preparación de este tipo de juegos suele requerir más tiempo que una actividad convencional. Una buena preparación es condición *sine qua non* para que estos tengan los efectos deseados.

Acostumbrados a asociar la eficacia de la enseñanza con la realización de ejercicios escritos puede parecer que las actividades de carácter lúdico tienen menos contenido. Y quizá sea verdad, pues en ellas se da cabida a muchos otros objetivos que van más allá de lo meramente lingüístico, como la práctica integrada de las cuatro destrezas (especialmente las orales) o el ejercicio de las habilidades sociales.

Con los juegos de rol y las simulaciones se recrean situaciones reales, plausibles, y, por ende, no solo se consigue acercar la teoría a la práctica a la vez que se desarrollan las destrezas, sino que también se potencia el aprendizaje significativo y la autonomía. Con ellos se fomenta la empatía y la motivación y se acerca a los alumnos a la cultura de la lengua extranjera de una forma muy natural. Además, permiten que el aprendiente se relaje tras realizar actividades que requieren alta concentración (Labrador y Morote, 2008; Exley y Dennick, 2007).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. PRESENTACIÓN

Esta propuesta didáctica se ha diseñado para estudiantes de la Universidad Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule (Universidad Técnica de Renania-Westfalia) de Aquisgrán de un nivel B1-B2, según el *Marco de referencia*. Con ella se busca desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas, con preferencia por las orales, en contextos de uso frecuente durante la estancia Erasmus. De esta manera, se facilita la posterior inmersión lingüística y cultural de los estudiantes alemanes.

Con tal fin, se integran elementos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos y se promueve el desarrollo del plurilingüismo y el pluriculturalismo. El medio principal, aunque no exclusivo, del cual nos servimos para organizar las actividades son los juegos de rol y las simulaciones.

En definitiva, se trata de rebajar los niveles de ansiedad creados por el choque cultural para que el alumno aproveche al máximo su estancia desde el punto de vista lingüístico. Esto se consigue mediante la práctica y la familiarización con el contexto.

3.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Los objetivos en torno a los que se articula esta propuesta didáctica son los siguientes:

- Desarrollar las destrezas lingüísticas, con hincapié en las orales, y las estrategias que faciliten este proceso.
- Contribuir a la mejora de la competencia comunicativa mediante la inclusión de contenidos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.
- Desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural como estrategia de aprendizaje.
- Familiarizarse con la geografía y las costumbres españolas, así como con las diferencias culturales en el contexto universitario español.
- Potenciar la autonomía y el aprendizaje significativo del aprendiente.
- Fomentar el aprendizaje colaborativo, la implicación y la creación de un ambiente relajado mediante el trabajo en parejas y grupos, los juegos de rol y las simulaciones.
- Recoger los contenidos tratados en una pequeña obra teatral en la que los alumnos actúen de manera natural y libre.

3.3. CONTEXTO

Esta propuesta está diseñada para estudiantes alemanes de nivel B1-B2, según el *Marco común europeo de referencia*, que desean realizar una estancia Erasmus en una universidad española. Sus edades están comprendidas entre los 19 y los 31 años, aunque la mayor parte se sitúa por debajo de los 26.

Nuestro grupo meta estudia en la Universidad Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule (Universidad Técnica de Renania-Westfalia) de Aquisgrán, Alemania, donde la mayor parte de las carreras que se ofrecen son técnicas. Para ellos el español es una asignatura opcional y en muchos casos extracurricular. Este aspecto tiene dos implicaciones principales: la motivación que les lleva a aprender el español tiende a ser intrínseca, pero su estudio queda relegado a un segundo plano.

3.4. METODOLOGÍA

Esta propuesta se va a diseñar siguiendo el enfoque por tareas. Por tanto, se seguirá una estructura en espiral, cíclica, en la que las fases de revisión se intercalan periódicamente en la progresión del contenido. La última sesión consistirá en un juego teatral que recoja el contenido de las unidades previas y donde la autonomía del alumno alcance su máxima expresión.

Las actividades están destinadas a mejorar las destrezas del estudiante con vistas a su estancia Erasmus y se seleccionan y elaboran teniendo siempre en cuenta sus intereses y necesidades. En sintonía con la forma de preparación de este enfoque, se eligen primero las tareas apropiadas para el estudiante, en las que debe saber defenderse. A continuación, se analizan y desglosan sus contenidos, que después servirán, junto a los objetivos, como medio de control (Nunan, 2011).

En las tareas se emplea material real o elaborado a partir de contenidos reales y se generan procesos de comunicación auténticos, ambos requisitos fundamentales para fomentar el aprendizaje significativo. Estas se plantean como juegos de rol o de simulación en los que se recrea una situación real sin papeles tan definidos, es decir, donde el estudiante tiene mayor libertad de actuación.

3.5. CRONOGRAMA

Esta propuesta se llevará a la práctica semanalmente en abril y mayo de 2018, ya que al comenzar el segundo cuatrimestre, los estudiantes disponen de más tiempo. La

duración y periodicidad determinada son las estipuladas por la institución donde se planea impartir las clases. Aunque existe la posibilidad de realizar sesiones dobles, de tres horas, con una pausa de media hora, el rendimiento del alumnado disminuye considerablemente en la segunda unidad. Por ello, cada clase durará 90 minutos y se impartirá los miércoles como se muestra en el siguiente calendario:

Abril 2018

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

Mayo 2018

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

La propuesta didáctica presenta la siguiente estructura:

PROPUESTA DIDÁCTICA	SESIONES	TEMA CENTRAL	ACTIVIDADES Y TEMPORALIZACIÓN
	1	Presentación	1. ¡Conocerse en el Bingo! (15-20')
		Trámites	2. Quién soy y adónde voy (15-20')
	2		3. Objetivo búsqueda de alojamiento (20')
		4. Un techo bajo el que vivir: juego de rol (35')	
	3	Clases y organización	5. El Acuerdo de aprendizaje (AA) (50')
			6. Sobre cómo tratar al profesor (10-15')
	4	Ocio estudiantil	7. Cortesía en secretaría (25')
			8. Recapitulando: juego de rol (30')
	5	Proyecto final	9. No olvides las formalidades (25')
10. A hablar se aprende hablando y a exponer, exponiendo (35')			
6	Ocio estudiantil	11. Lo bien aprendido para siempre es sabido (45')	
		12. El destino baraja, nosotros jugamos (A. Schopenhauer): juego de rol (30')	
7	Proyecto final	13. Te juegas la última carta (15')	
		14. Nos vamos de tapeo (55')	
7	Proyecto final	15. El botellón (35')	
		16. ¿Jeroglíficos en What'sApp?! (35')	
7	Proyecto final	17. Cultura y pronunciación (20')	
		18. Juego teatral: <i>El cajón de sastre I</i> (35')	
7	Proyecto final	18. Juego teatral: <i>El cajón de sastre II</i> (90')	

3.6. ACTIVIDADES

Sesión 1	Presentación
Actividad 1	¡Conocerse en el Bingo! (15-20')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un primer contacto entre los participantes. • Poner en funcionamiento las destrezas orales. • Repasar contenidos comunicativos. • Crear un ambiente distendido y de confianza para reducir los factores afectivos negativos y fomentar los positivos.
Contenidos	<p>Lingüísticos: presente de subjuntivo y vocabulario conocido. Pronunciación cuidada.</p> <p>Pragmáticos: actos de habla; funcionales: formular preguntas abiertas y cerradas.</p>
Destrezas	Comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión oral, interacción oral.
Agrupación	Todo el grupo y por parejas.
Papel del alumno	Mostrar buena disposición para conocer a sus compañeros y participar de forma activa en la actividad.
Papel del docente	Explicar el desarrollo de la actividad, despertar el interés y estar a disposición del alumno en caso de dudas o preguntas.
Desarrollo y material	
<p>Los aprendientes reciben un tablero de bingo (<i>Anexo 1</i>) y deben levantarse y entrevistarse unos a otros para encontrar las respuestas que les permitan cantar bingo. Si se canta línea, el docente decide si continúa el juego.</p> <p>Lugar: aula de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anexo 1 	

Sesión 1	Trámites
Actividad 2	Quién soy y adónde voy (15-20')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar deseos y preferencias y argumentarlos. • Elegir a conciencia el destino Erasmus: sopesar ventajas e inconvenientes. • Desarrollar la interacción oral mediante el intercambio de opiniones con los compañeros.

Contenidos	<p>Lingüísticos: ordinales, indicativo /subjuntivo /infinitivo con estructuras que expresan deseos (<i>quiero, deseo, me gustaría, me apetece</i>), estructuras causales (<i>por+ inf., porque, ya que</i>).</p> <p>Sociolingüísticos: geografía física y política española.</p> <p>Pragmáticos (funcionales): expresar deseos, razonar.</p>
Destrezas	Todas las destrezas lingüísticas; destaca la interacción oral.
Agrupación	Por orden: en pleno, individual, en grupos de 3.
Papel del alumno	Reflexionar acerca de las características de la ciudad que se corresponda en mayor medida con sus deseos y necesidades. Pensar a conciencia en las ventajas e inconvenientes de sus opciones y las de sus compañeros.
Papel del docente	Presentar la actividad, invitar a la reflexión y suscitar la curiosidad por la cultura, geografía y modo de vida españoles. Orientar al alumno y apoyarlo en la realización de tareas.
<p>Desarrollo y material</p> <p>Se pregunta a los aprendientes por sus ciudades favoritas (repaso de la geografía) y por los factores relevantes en la elección de un destino Erasmus. Acto seguido, se reparte la hoja de trabajo (<i>Anexo 1</i>) con algunos factores clave para tomar dicha decisión y se argumentan en pleno las implicaciones y se completa con las ideas de los alumnos. A continuación, los aprendientes sopesan individualmente las ventajas e inconvenientes de sus destinos. Por último, se establecen grupos de tres en función de las universidades de destino preferidas, ciudades o regiones (según compatibilidad) y se deja tiempo para que argumenten sus decisiones.</p> <p>Lugar: aula de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anexo 1 	

Sesión 1	Trámites
Actividad 3	Objetivo búsqueda de alojamiento (20')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar la comprensión auditiva con un <i>input</i> real. • Conocer problemas de la búsqueda de alojamiento y ampliarlos con aquellos más frecuentes en España.
Contenidos	<p>Lingüísticos: vocabulario relacionado con el alojamiento.</p> <p>Estratégicos: empleo de estrategias de audición.</p> <p>Interculturales: contraste entre ambas culturas.</p>

Destrezas	Comprensión, expresión oral e interacción oral; expresión y comprensión escrita.
Agrupación	Pleno, individual y por parejas.
Papel del alumno	Participar activamente y asumir la responsabilidad de su aprendizaje.
Papel del docente	Presentar la actividad, instruir en el uso de estrategias y ofrecer apoyo en caso necesario.
Desarrollo y material	
<p>Para activar los conocimientos previos y empezar a trabajar el vocabulario se habla en parejas de los problemas que han tenido al buscar piso en Aquisgrán (2-3'). A continuación, se aclaran palabras clave (<i>pasta, presupuesto, abono, particulares...</i>), se proponen estrategias para aumentar la eficacia de la escucha selectiva y se entrega la hoja para completar. Hay dos versiones, A y B (<i>Anexo 1</i>), para facilitar la comprensión y la corrección mutua, con la cual se promueve el aprendizaje autónomo. Finalmente, el docente escribe preguntas en la pizarra que incitan a una reflexión final; p. ej.: <i>En España a veces no se firma un contrato de alquiler, ¿es normal en Alemania? ¿Cómo reaccionarías si no te lo ofrecen?</i></p> <p>Lugar: laboratorio de idiomas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audio 00:35 – 3:30 - Escuchar audio (YouTube) ▪ Anexo 1 	

Sesión 1	Trámites
Actividad 4	Un techo bajo el que vivir: juego de rol (35')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Repasar el vocabulario de la casa. • Adquirir recursos lingüísticos y materiales (páginas web) para la búsqueda de pisos compartidos. • Adquirir fluidez y soltura en la interacción oral. • Desarrollar la comprensión lectora (lectura de anuncios).
Contenidos	<p>Lingüísticos: vocabulario de la casa.</p> <p>Pragmáticos: actos de habla, turnos de palabra; (funcionales) realizar preguntas y ofrecer respuestas.</p>
Destrezas	Comprensión lectora y expresión escrita; comprensión, expresión e interacción oral.
Agrupación	Por orden: en pleno, en parejas e individual.

Papel del alumno	Mostrar precisión en el uso del vocabulario, salvar las dificultades mediante circunloquios y lenguaje no verbal, introducirse en el papel y participar activamente.
Papel del docente	Explicar el desarrollo de la actividad, despertar el interés y estar a disposición del alumno en caso de dudas o preguntas.
Desarrollo y material	
<p>En pleno, se propone una lluvia de ideas sobre muebles, electrodomésticos y otros objetos de la vivienda y se recuerda la actividad anterior para reutilizar el vocabulario en este contexto. Se entregan dos anuncios de pisos y cuatro fichas con los papeles de casero y estudiante para que los participantes desempeñen ambos roles –uno por anuncio. Para dar respuesta a los diferentes niveles de los alumnos y dar cabida al trabajo autónomo en casa, se ofrecen más páginas web donde buscar pisos y quienes hayan terminado ya el rol deberán copiar un anuncio y empezar a redactar en clase la respuesta; si no se termina en clase, se manda de deberes. El docente devolverá las redacciones corregidas.</p> <p>Lugar: aula de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anexo 1 	

Sesión 2	Trámites
Actividad 5	El Acuerdo de aprendizaje (AA) (50')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar distintos tipos de lectura, con atención selectiva, y desarrollar las estrategias de lectura pertinentes. • Desarrollar la competencia plurilingüe. • Aprender a completar el Acuerdo de aprendizaje y familiarizarse con el uso de las guías académicas (comprensión lectora). • Ayudar a controlar los factores afectivos. • Descansar la mente y activar otras conexiones neuronales.
Contenidos	<p>Lingüísticos: palabras clave relacionadas con el Acuerdo de aprendizaje y las asignaturas. Expresiones coloquiales españolas.</p> <p>Socioculturales: tipos y organización de las asignaturas en ambos países, horas de trabajo por ECTS; expresiones españolas.</p>
Destrezas	Principalmente comprensión y expresión oral; comprensión auditiva y expresión oral auxiliares.
Agrupación	Individual y por parejas.
Papel del alumno	Emplear estrategias, ayudarse de los conocimientos previos en la

	lengua materna, controlar los factores afectivos negativos (estrés ante la dificultad de la segunda parte de la tarea).
Papel del docente	Guiar la actividad, enseñar los recursos necesarios, facilitar el aprendizaje y motivar al estudiante.
Desarrollo y material	
<p>Se muestran imágenes de documentos y colas de estudiantes para activar el vocabulario conocido de este ámbito. La actividad consiste en la lectura de un texto y respuesta a preguntas. Primero, en tres minutos de forma global y, a continuación, con más tiempo, para responder a preguntas concretas y aclarando el vocabulario necesario. Después, se relacionan las expresiones con sus explicaciones y se completan los equivalentes en alemán. Por último, se pone en práctica lo aprendido. El docente explica cómo rellenar las tablas del AA y cómo acceder a la guía académica de la universidad de destino. Por parejas, buscan la información necesaria para realizar las equivalencias.</p> <p>Con el fin de descargar tensiones y despejar la mente, se propone un breve juego que cierre esta actividad. Los estudiantes tienen 1' para firmar tantas veces como puedan en un papel. Después, se da otro minuto para hacerlo con la mano izquierda –o la derecha, si son zurdos. Hay un tercer intento para mejorar su marca con la mano izquierda.</p> <p>Lugar: aula de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto sobre el procedimiento para completar el Acuerdo de aprendizaje (AA) ▪ Enlace ejemplo de guía académica: guía académica ▪ Anexo 2 	

Sesión 2	Trámites
Actividad 6	Sobre cómo tratar al profesor (10-15')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Repasar el tuteo y trato de usted en la universidad española: interiorización y adaptación. • Establecer conexiones –semejanza u oposición– entre las lenguas y culturas origen y meta.
Contenidos	<p>Lingüísticos: uso del tú/usted.</p> <p>Sociolingüísticos: jerarquía y respeto en el contexto universitario español, formas de tratamiento actuales y en desuso.</p>
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral.
Agrupación	En pleno, individual y en parejas.

Papel del alumno	Activar sus conocimientos previos, reflexionar y hacer frente a los factores afectivos negativos (choque cultural).
Papel del docente	Resaltar el uso del tuteo en España y facilitar la adaptación e interiorización con muestras reales. Aconsejar el trato de usted en caso de duda.
Desarrollo y material	
<p>Se repasan brevemente los usos del tuteo frente al trato de usted con la ayuda de fotos en las que aparecen personas de distintas edades y cargos (cf. rol social y funcional) y se reitera el uso mayoritario del tuteo en España. Se destaca el uso extendido del tuteo en la universidad mediante un vídeo de una estudiante Erasmus rusa y un comentario de otro usuario con algunas precisiones sobre el vídeo. Se vuelven a ver las fotos y se deja un momento de reflexión en parejas para reafirmarse en lo dicho o cambiar el tipo de trato. Se repasa el uso anticuado de don/doña + nombre de pila frente al uso del apellido en Alemania.</p> <p>Lugar: aula de clase</p> <p>▪ 1:38 – 1:52 escuchar vídeo (YouTube) y leer el 4º punto del 1º comentario</p>	

Sesión 2	Trámites
Actividad 7	Cortesía en secretaría (25')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Repasar y ampliar los usos de la cortesía A1-B1/B2. • Eliminar la transferencia negativa del alemán.
Contenidos	<p>Lingüísticos: tiempos verbales para expresar cortesía en B1/B2: condicional simple, imperfecto de indicativo y de subjuntivo.</p> <p>Sociolingüísticos/plurilingüe: cortesía en Alemania y España.</p> <p>Pragmáticos: cortesía en función del rol social y funcional; (funcionales) funciones de las formas de cortesía.</p>
Destrezas	Comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión oral.
Agrupación	En pleno y grupos de 3.
Papel del alumno	Reflexionar sobre las formas de cortesía y sobre sus funciones teniendo especialmente en cuenta el contexto y el interlocutor.
Papel del docente	Orientar el aprendizaje, ofrecer recursos interactivos y ser el primer ejemplo de cortesía en el aula.
Desarrollo y material	
<p>El docente entrega un diálogo en forma de puzle (<i>Anexo 2</i>) y, en grupos de 3, ordenan los actos de habla. Después, se identifican las fórmulas de cortesía y se</p>	

analiza la forma y función (expresar solicitud o una postura, aconsejar, etc.). Seguidamente, se entrega un diálogo informal que los alumnos transforman en formal empleando fórmulas y expresiones de cortesía. Para concluir, se practica la pronunciación con unos refranes sobre cortesía y se incita a la reflexión.

Lugar: aula de clase

- Refranes sobre [cortesía](#).
- Anexo 2

Sesión 3	Clases y organización
Actividad 8	Recapitulando: juego de rol (30')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en práctica los conocimientos de las últimas sesiones para fomentar su interiorización y automatización. • Desarrollar la interacción oral y sus estrategias. • Transmitir información relevante para la elección de asignaturas y organización del horario de forma implícita. • Ser capaz de actuar como coordinador y como estudiante.
Contenidos	<p>Lingüísticos: vocabulario relacionado con las clases.</p> <p>Sociolingüísticos: distanciamiento de la propia cultura.</p> <p>Pragmáticos: fórmulas de tratamiento y cortesía; (funcionales) pedir ayudar, formular preguntas, expresar deseos y opiniones.</p>
Destrezas	Comprensión lectora y auditiva, expresión e interacción oral.
Agrupación	En parejas.
Papel del alumno	Desempeñar el rol del coordinador y del alumno de forma activa y defendiendo la posición dada. Emplear las formas de tratamiento y cortesía adecuadas.
Papel del docente	Ayudar con dificultades, crear el ambiente adecuado para desarrollar del juego y fomentar la encarnación de los papeles.
Desarrollo y material	
<p>Cada alumno recibe dos fichas con información sobre sus roles (<i>Anexo 2</i>): actuará tanto de coordinador como de estudiante. Se explica la actividad y se aclara el vocabulario problemático. Las parejas deciden si el coordinador y el estudiante se conocen para determinar el tratamiento y las formas de cortesía. Al intercambiarse los roles –con distintas fichas–, se da pie a practicar ambos tipos de trato. Finalmente, se ponen en común los posibles impedimentos a la hora de cursar asignaturas y las decisiones –razonadas– de los alumnos.</p> <p>Lugar: aula de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anexo 2 	

Sesión 3	Clases y organización
Actividad 9	No olvides las formalidades (25')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar y redactar correos electrónicos formales y correctos en cuanto a la forma y al contenido. • Practicar la expresión escrita (elementos formales, precisión y concisión del contenido...).
Contenidos	<p>Lingüísticos: vocabulario adecuado relacionado con los correos electrónicos y la escritura (asunto, despedida, salto de línea...).</p> <p>Sociolingüísticos: contraste con el formato alemán.</p> <p>Pragmáticos: (discursivos) división del texto en párrafos, mecanismos de cohesión y coherencia.</p>
Destrezas	Comprensión lectora y expresión escrita.
Agrupación	Individual y en parejas.
Papel del alumno	Mostrar interés por la corrección en la escritura, realizar las tareas a conciencia y preguntar en caso de duda.
Papel del docente	Coordinar las actividades, potenciar el interés por la escritura y apoyar al aprendiente.
<p style="text-align: center;">Desarrollo y material</p> <p>En primer lugar, se tratan las formas de saludo y de despedida en los correos y se ordenan de formal a informal. Después, se ofrece un enlace o el soporte impreso con pautas para redactar correctamente correos electrónicos formales (por ejemplo, para los profesores). Se leen de forma individual y, a continuación, se revisan tres correos electrónicos (<i>Anexo 3</i>), donde deben mejorarse aspectos formales y de contenido, coherencia y cohesión. Por último, se proponen varios temas para redactar un correo para un profesor. El docente los devolverá con marcas de corrección para que los alumnos le entreguen la versión final.</p> <p>Lugar: aula de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El correo electrónico formal ▪ Anexo 3 	

Sesión 3	Clases y organización
Actividad 10	A hablar se aprende hablando y a exponer, exponiendo (35')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las características de las presentaciones académicas. • Trabajar el lenguaje no verbal en las presentaciones orales. • Preparar minipresentaciones y exponerlas oralmente.
Contenidos	<p>Lingüísticos: vocabulario relacionado con el lenguaje no verbal.</p> <p>Sociolingüísticos: semejanzas culturales España-Alemania.</p> <p>No verbales: paralenguaje, proxémica, kinésica.</p>
Destrezas	Comprensión auditiva, expresión oral y escrita e interacción oral.
Agrupación	En pleno y en grupos de tres.
Papel del alumno	Tomar notas, trabajar en grupo, poner en práctica lo trabajado.
Papel del docente	Concienciar sobre la importancia del lenguaje no verbal en las presentaciones, despertar el interés por mejorar la imagen (posturas, gestos, voz, muletillas...) en las presentaciones.
<p>Desarrollo y material</p> <p>Se comienza ordenando las partes de las que consta una presentación. En pleno, se corrige (3'). Con una breve reflexión sobre las frases «una imagen vale más que mil palabras» y «su cara es un poema» se trata de atraer la atención hacia el lenguaje no verbal. Además, se aclaran otras expresiones relacionadas con el lenguaje o verbal que también aparecen en los vídeos (7'). Después, se adjudica un vídeo de 3'-4' a cada grupo para que extraigan los puntos principales y los expongan en clase, llevando paralelamente a la práctica aquello que intentan enseñar (25'). Se aconseja ejemplificar las actitudes que deben evitarse (ironizándolas o exagerándolas) para mostrar el efecto que causan. Ideas para la presentación: transmitir el contenido de forma implícita, exacerbando los aspectos negativos para que el público los señale; por comparación: un alumno muestra la forma aconsejable y otro, los errores.</p> <p>Lugar: laboratorio de idiomas</p> <p>▪ Vídeos: 1) Muletillas, 2) Movimientos, 3) Gestos corporales (2:00- 5:30), 4) Manos y mirada, 5) Paralenguaje (voz y entonación)</p>	

Sesión 4	Clases y organización + Ocio estudiantil
Actividad 11	Lo bien aprendido para siempre es sabido (45')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender y repasar unidades fraseológicas y, con ellas, aspectos culturales de España. • Relacionar las expresiones con el contexto comunicativo. • Establecer conexiones interlingüísticas e interculturales.
Contenidos	<p>Lingüísticos: unidades fraseológicas en el contexto universitario.</p> <p>Sociolingüísticos: registro y expresiones en España.</p> <p>Plurilingües: conexión interlingüística español – alemán.</p>
Destrezas	Comprensión lectora y auditiva, expresión oral.
Agrupación	En parejas, gran grupo, en pleno.
Papel del alumno	Activar las estrategias de inferencia intra-, inter y extralingual, reflexionar sobre el contexto de uso.
Papel del docente	Comprobar que se relacionan correctamente las fichas.
Desarrollo y material	
<p>Se comenta el título de la sesión y se formulan hipótesis sobre su contenido. En parejas se identifican las unidades fraseológicas en fragmentos escritos y se reflexiona sobre el significado y el contexto de uso (15'). Se entregan fichas con las expresiones vistas, su significado y se ponen fichas con ejemplos y otras con la traducción en las mesas. Los estudiantes se levantan y buscan a la persona que tiene el significado de su expresión; en pareja, buscan el ejemplo y traducción correspondientes. Se repite el ejercicio con otras expresiones (20'). Finalmente, se clasifican las expresiones en tres grupos: clase – ocio – ambos (5'-10').</p> <p>Lugar: aula de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anexo 4 ▪ (Julià y Ortiz, 2012), (Álvarez y Bonachera, 2010) 	

Sesión 4	Clases y organización + Ocio estudiantil
Actividad 12	El destino baraja, nosotros jugamos (A. Schopenhauer): juego de rol (30')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reutilizar las expresiones vistas (sesiones 5 y 12) en otro contexto para facilitar la adquisición. • Desarrollar la interacción oral. • Emplear y repasar tiempos del pasado.

Contenidos	Lingüísticos: unidades fraseológicas en el contexto universitario, tiempos del pasado. Sociolingüísticos: registro y unidades fraseológicas españolas.
Destrezas	Comprensión lectora y expresión escrita, comprensión auditiva, expresión e interacción oral.
Agrupación	En grupos de cuatro personas.
Papel del alumno	Meterse en el papel y actuar acorde con él.
Papel del docente	Crear un ambiente propicio, aportar vocabulario y prestar ayuda.
Desarrollo y material	
<p>Los alumnos deben practicar las expresiones de la actividad anterior y la actividad 5. La conversación se produce a la salida de un examen de español. Deben presentarse y relacionarse con el resto encarnando la personalidad de su ficha y empleando las expresiones aprendidas que concuerden con su carácter. Después, se cambian los roles y se mezclan los grupos para practicar otras expresiones. El docente puede proponer preguntas para empezar la actividad.</p> <p>Lugar: aula de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anexo 4 	

Sesión 4	Clases y organización + Ocio estudiantil
Actividad 13	Te juegas la última carta (15')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Repasar las expresiones y fomentar su adquisición y recuperación al reutilizarlas. • Practicar y mejorar la pronunciación.
Contenidos	Lingüísticos: unidades fraseológicas, indicativo y subjuntivo. Sociolingüísticos: registro y unidades fraseológicas españolas.
Destrezas	Comprensión lectora y auditiva, expresión escrita y oral.
Agrupación	Individual, en pleno.
Papel del alumno	Realizar una lectura intensiva del texto y completar los huecos con las expresiones en la forma correcta.
Papel del docente	Observar el grado de comprensión de las unidades fraseológicas que se ha alcanzado y aclarar las problemáticas.
Desarrollo y material	
<p>Los alumnos completan un texto de huecos con las expresiones aprendidas en la forma correcta (indicativo, subjuntivo, gerundio...). En un recuadro se ofrecen las</p>	

expresiones necesarias y tres que no encajan en el texto. Para corregir, los alumnos lo leen en voz alta prestando atención a la pronunciación. Si se comete un error de pronunciación y un compañero lo identifica, éste continúa leyendo.

Lugar: laboratorio de idiomas.

Sesión 5	Ocio estudiantil
Actividad 14	Nos vamos de tapeo (55')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la cultura española de las tapas desde sus orígenes y dar a conocer aspectos lúdicos y bares relacionados con ella. • Simular una conversación entre el camarero y el cliente.
Contenidos	<p>Lingüísticos: vocabulario del mundo de las tapas.</p> <p>Sociolingüísticos/socioculturales: tradición de las tapas y la cultura que se ha generado a su alrededor.</p> <p>Pragmáticos: (funcionales) atender y pedir en un bar.</p>
Destrezas	Comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva, expresión oral.
Agrupación	Individual, en grupos de 3, en parejas, en pleno.
Papel del alumno	Mostrar interés por la cultura española, trabajar de forma autónoma y participar activamente.
Papel del docente	Guiar la transición entre las actividades, resolver dudas y animar al alumno a descubrir la cultura española.
Desarrollo y material	
<p>Primero, se ve el vídeo sin sonido y con preguntas del docente se activan los conocimientos previos (5'). Se forman grupos de 3, de manera que cada grupo aclare el vocabulario de un párrafo y lo explique a los demás. Después, se responden unas preguntas para asegurar la comprensión (15'). Se vuelve a ver el vídeo 1-2 veces y el alumno anota las tapas mencionadas (5'). En pleno, se hace una lluvia de ideas con las expresiones (preguntas, respuestas, etc.) más corrientes en el bar y en grupos de tres se simula un diálogo que posteriormente se presenta al grupo (15'-20'). Finalmente, se muestra un vídeo con un juego muy conocido en España. El docente despierta el interés por conocer el juego fonético de palabras y las canciones que aparecen en el vídeo (5'-10').</p> <p>Lugar: aula de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura sobre el origen de las tapas ▪ Vídeo tapas ▪ Juego de rimas y canciones «¡Camarero! - ¡¿Qué?!» (<i>–¡Una de mero! – Una de mero, dos de febrero, tres de marzo, cuatro de abril...</i>) 	

Sesión 5	Ocio estudiantil
Actividad 15	El botellón (35')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la <i>kultura</i> del botellón. • Argumentar (ventajas e inconvenientes), opinar al respecto.
Contenidos	<p>Lingüísticos: expresiones para opinar y presentar argumentos a favor y en contra (<i>yo creo/opino que, no estoy de acuerdo porque..., según las estadísticas...</i>).</p> <p>Sociolingüísticos/socioculturales: la práctica del botellón.</p> <p>Pragmáticos: respeto de los turnos, moderación. (Funcionales) expresar argumentos y opiniones.</p>
Destrezas	Comprensión auditiva, expresión oral, interacción oral.
Agrupación	En pleno, en parejas, en grupos.
Papel del alumno	Defender su postura, buscar la corrección y claridad al expresarse.
Papel del docente	Animar al debate, ofrecer términos clave e información cultural relevante, apoyar al alumno y anotar errores generalizados.
Desarrollo y material	
<p>Se lanzan preguntas para averiguar qué y cuánto saben los estudiantes sobre el botellón y para comprobar que se conocen las palabras clave del vídeo. Acto seguido, se ve el vídeo 1-2 veces, se responde a unas preguntas y se comienzan a analizar las ventajas e inconvenientes del botellón. Se forman grupos de 6 personas (2 estudiantes, 2 policías y 2 vecinos) y se da 5-8' para que en parejas determinen su postura y sus argumentos. Finalmente, se simula una reunión en la que se defiende o se condena la práctica del botellón.</p> <p>Lugar: aula de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vídeo botellón 	

Sesión 6	Ocio estudiantil
Actividad 16	¿Jeroglíficos en What'sApp?! (35')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el lenguaje de las redes sociales y practicarlo. • Concienciarse de las ventajas e inconvenientes de este lenguaje.
Contenidos	<p>Lingüísticos: ortografía y abreviaturas en What'sApp.</p> <p>Sociolingüísticos/socioculturales: comunicación a través de What'sApp y organización de encuentros.</p> <p>Pragmáticos: actos de habla en las redes sociales.</p>

Destrezas	Comprensión lectora y expresión escrita.
Agrupación	En pleno, individualmente y en grupos de tres.
Papel del alumno	Identificar los mecanismos de la abreviación de palabras, comprender este tipo de lenguaje e imitarlo.
Papel del docente	Ayudar al alumno a identificar los sistemas de abreviación. Retarle a mantener una conversación simulada usándolos.
Desarrollo y material	
<p>Se proyecta una pantalla de móvil con un mensaje abreviado y se pregunta qué es y qué significa, cómo creen que pueden descifrarlo. A continuación, se echa un vistazo a dos breves textos sobre las abreviaturas en los mensajes de texto y se pide escribir respetando la ortografía una serie de SMS. También deberán abreviar un SMS ellos mismos. Por último, se propone que organicen una quedada con mensajes abreviados que se proyectará para que el grupo la descifre.</p> <p>Lugar: aula de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lenguaje de los SMS y Minidiccionario de abreviaturas ▪ Anexo 5 	

Sesión 6	Ocio estudiantil
Actividad 17	Cultura y pronunciación (20')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la dicción, pronunciación y la entonación. • Prepararse para la obra teatral.
Contenidos	<p>Lingüísticos: (fonéticos) pronunciación de fonemas, entonación, pausas.</p> <p>Sociolingüísticos: conocer poemas de prestigiosos autores hispanohablantes.</p>
Destrezas	Comprensión lectora y expresión oral.
Agrupación	En parejas y en grupo.
Papel del alumno	Poner en práctica sus conocimientos de fonética, ver la lectura del poema como un reto y no sentirse cohibido.
Papel del docente	Animar al alumno a imitar a un poeta hispanohablante y resaltar la importancia de una pronunciación clara en la vida cotidiana. Apoyar a las parejas y servir de modelo en la pronunciación.
Desarrollo y material	
<p>Cada pareja elige un poema (<i>Anexo 5</i>) que debe leer, entender y preparar en 10 minutos para leerlo en voz alta ante el grupo.</p> <p>Lugar: aula de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anexo 5 	

Sesión 6 y sesión 7	Proyecto final
Actividad 18	El cajón de sastre I y II (125')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender vocabulario básico del mundo del teatro. • Determinar los escenarios y los personajes que van a representarse de entre los temas tratados en la propuesta didáctica (→repaso de lo aprendido). • Establecer la temporalización y el transcurso de la obra. • Comenzar a elaborar los guiones y acotaciones. • Repasar y sistematizar lo aprendido. • Dejar espacio a la improvisación para disminuir la tensión. • Elaborar diálogos, ensayar y representar la simulación. • Fomentar la autonomía del aprendiz y hacerle ver los frutos de su esfuerzo materializados en la puesta en escena.
Contenidos	<p>Lingüísticos: vocabulario del mundo del teatro. Repaso de las 6 unidades didácticas previas.</p>
Destrezas	Todas las destrezas; predomina la interacción oral.
Agrupación	En pleno, en grupos de 2-4 y en gran grupo.
Papel del alumno	Organizar la simulación, realizar sugerencias, ofrecer su opinión y colaborar en la elaboración de diálogos. Improvisar y usar estrategias en la representación para evitar vacíos y bloqueos.
Papel del docente	Dejar en manos del alumno la dirección de la obra y la toma de decisiones, orientarlo, ayudar a coordinar y delimitar el trabajo en grupo, sugerir ideas, marcar y mantener los tiempos de preparación, ensayo y representación.
Desarrollo y material	
<p>Esta actividad se divide en dos partes repartidas en las dos últimas sesiones: una de organización y ensayo y otra de representación del juego teatral ensayado.</p> <p>1) 30' Cada alumno tiene una ficha con un término clave del mundo del teatro (acotación, telón, apuntador...) o con su definición: el término y la definición deben encontrarse en el aula. Después, se ponen en común. A continuación, comienzan los preparativos de la obra. El grupo decide las escenas que van a representarse, su duración y los personajes que van a actuar en ellas (<i>Anexo 13</i>).</p> <p>2) 90' La última sesión se centra en repasar lo aprendido hasta la fecha y en que los estudiantes tomen conciencia de su progreso. Por eso, cobra gran relevancia la</p>	

preparación. La puesta en escena es el colofón de este proceso y sirve para que los estudiantes vean materializado su esfuerzo. Son los propios estudiantes quienes organizan las escenas y se reparten los papeles. Los grupos pequeños trabajan de forma coordinada con el resto y buscan transiciones naturales entre las escenas. Pueden elegir individualmente tener un apuntador o improvisar, de manera que se reduzca la tensión y nerviosismo.

Lugar: aula de clase

- Anexo 5

3.7. EVALUACIÓN

De acuerdo con las características del enfoque por tareas, de entre los distintos tipos de evaluación existentes nos interesa especialmente la evaluación formativa, ya que permite realizar cambios y reajustes a medida que se avanza en función de las necesidades de los alumnos. Este tipo de evaluación procesual no solo incumbe al aprendiente, sino también al docente y, con ello, al proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

El docente podrá evaluar su actuación dedicando después de cada clase unos minutos a la reflexión. Con tal fin, se fijará en los objetivos propuestos para cada actividad, cómo ha procedido para conseguirlos (actividades propuestas, forma de presentarlas, llevarlas a cabo, etc.), por qué se ha decantado por esa forma, el grado de éxito que se ha alcanzado y posibles mejoras. Además, al final de la propuesta hará un balance de los resultados con vistas a realizar mejoras en cursos futuros.

La evaluación del alumno correrá a cargo del docente, quien empleará fundamentalmente tres herramientas: la observación directa, la toma de notas de intervenciones e interacciones y la corrección de redacciones. Al final de la primera clase se elaborará una relación de los estudiantes, su competencia comunicativa y las destrezas lingüísticas que se repetirá al final del curso para observar el progreso.

Además, para determinar en qué medida ha logrado el alumno los objetivos se empleará la siguiente rúbrica, donde los ítems ayudan al docente a medir el grado de cumplimiento de cada grupo de objetivos: 1 = nada, 2 = poco, 3 = parcialmente y 4 = totalmente. Además, para facilitar la labor de evaluación en grupos numerosos se ofrece la posibilidad de calificar los objetivos de forma global.

Ítems	Grado de cumplimiento			
<p>Objetivos lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ el aprendiente (A) emplea el vocabulario adecuado en cada actividad de forma precisa ▪ el A usa los tiempos y estructuras gramaticales apropiadas correctamente ▪ el A habla de forma clara e inteligible, pronuncia y entona adecuadamente <p>Objetivos sociolingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ el A emplea las formas de cortesía apropiadas en las situaciones propuestas ▪ el A se familiariza con las formas de expresión de la cultura española <p>Objetivos pragmáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ el A sabe expresar deseos y preferencias, así como argumentarlos ▪ el A sabe intercambiar opiniones con los compañeros ▪ el A sabe argumentar sus decisiones (ventajas e inconvenientes) y opinar al respecto 	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4

4. CONCLUSIONES

Tras la realización de este trabajo de fin de máster, dedicamos este capítulo a analizar en qué medida se cumplen los objetivos que nos planteamos inicialmente.

Los tres primeros objetivos de este trabajo se corresponden con los tres grandes apartados del marco conceptual. El primer objetivo fijado consistía en analizar las competencias plurilingüe y comunicativa de acuerdo con el *MCEER* y en profundizar en las subcompetencias comunicativas. Para ello, no solo nos hemos basado en dicho documento, sino que además hemos incluido las voces de otros autores para apoyarlo y ampliarlo. Este esfuerzo ha demostrado ser fundamental, ya que ambas competencias han constituido una parte esencial de las actividades propuestas. De hecho, tal y como se puede comprobar en la rúbrica de evaluación, gran parte de los objetivos medidos se basan en estas competencias.

En segundo lugar, nos propusimos analizar las destrezas lingüísticas y hacer hincapié en su práctica integrada, empeño al cual se ha dedicado prácticamente la mitad de la extensión del marco. Esta parte ha contribuido a comprender en profundidad las características y funcionamiento de las destrezas, las estrategias que potencian su desarrollo, así como los beneficios de aquellas actividades que activan el uso de dos o más destrezas. Asimismo, ha servido de sustento de la propuesta didáctica, donde se da pie a la puesta en práctica de estos conocimientos teóricos.

El tercer objetivo, centrado en la metodología y tipología de actividades de la propuesta, ha constituido el tercer gran aporte teórico del presente trabajo. Tras examinar en profundidad los distintos enfoques metodológicos, el enfoque por tareas nos pareció el más adecuado para desarrollar las destrezas lingüísticas. La macroestructura de nuestra propuesta didáctica, el tipo de material y de actividades (interactivas y cooperativas) empleadas son algunas de las características del EPT presentes en la propuesta didáctica.

Asimismo, y tal y como indicamos en el cuarto objetivo, nos proponíamos emplear un enfoque integrador de destrezas en la propuesta y no olvidar que ante todo se está enseñando una lengua, por lo que los contenidos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos no deben relegarse a un segundo plano. En consonancia, las actividades diseñadas se sustentan en las subcompetencias comunicativas, las cuales desarrollan, y, además, siempre implican el ejercicio de al menos dos destrezas. Dentro de los contenidos lingüísticos, predominantes en la mayoría de las

actividades, destacan los léxico-semánticos. También se abarca la fonética y la gramática, si bien esta última no ocupa un papel central y enseña de forma implícita. Respecto a los contenidos pragmáticos, se han abarcado principalmente los de tipo funcional y en relación con los sociolingüísticos se observa un reparto equitativo a lo largo de la propuesta.

Respecto al quinto objetivo, la integración de varias destrezas en las actividades ha sido posible gracias al diseño de tareas en las que los alumnos deben interactuar entre sí para resolver situaciones y problemas. En este sentido, los juegos de rol y de simulación propuestos son de gran utilidad. Por un lado, generan intercambios orales, con lo que integran siempre al menos tres destrezas: la comprensión auditiva y la expresión e interacción oral. Por otro, está demostrado que potencian la motivación y la empatía entre los estudiantes, lo que redundará a su vez en un mayor número de interacciones. Cada juego y simulación presenta un número de pautas que permiten al estudiante expresarse con más libertad o lo retan a introducirse en un papel determinado que implica una conducta concreta. De esta manera, se busca desarrollar distintos tipos de habilidades para que la comunicación tenga éxito y sea eficaz.

Por último, el sexto objetivo de este trabajo consistía en satisfacer las necesidades comunicativas de los futuros estudiantes Erasmus en un contexto universitario de inmersión lingüística. Pese a parecer un objetivo amplio, hay situaciones a las que todo estudiante Erasmus acaba enfrentándose durante su estancia. Son estas en las que nos hemos centrado con el fin de llegar al mayor número de participantes posible. Los temas seleccionados, llevados a la práctica mediante los ejercicios anteriormente mencionados, cumplen en todo caso las condiciones para lograr este objetivo.

Por todo lo antedicho, consideramos que es viable alcanzar los objetivos de esta propuesta. Sin embargo, también hay una serie de factores que pueden dificultar e impedir su logro. Estos se exponen en el siguiente apartado, denominado «Limitaciones y prospectiva».

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Encontramos dos limitaciones principales. La primera limitación y la más relevante reside en la imposibilidad de llevar la propuesta didáctica a la práctica debido a una conjunción de impedimentos tanto burocráticos, por parte de la Universidad RWTH de Aquisgrán, como temporales, en cuanto a los plazos de entrega del trabajo y la duración del curso académico en dicha institución. Por este motivo, no ha sido posible comprobar si los resultados son los esperados o si es necesario realizar modificaciones en las actividades propuestas para ajustarlas a la realidad del aula.

La segunda limitación afecta al nivel del grupo meta de la propuesta: B1-B2. Puesto que la mayoría de los grupos ofrecidos por el departamento de español de la universidad se corresponden con un nivel A1-A2, se corre el peligro de que no haya suficientes estudiantes en el curso.

Esta última limitación nos conduce a tratar la prospectiva de la propuesta, que consistiría precisamente en adaptar las actividades a niveles inferiores. Por otro lado, podría proponerse la idea a las distintas facultades, encargadas en parte de la financiación del centro de idiomas, de manera que estas reserven plazas en este curso para sus estudiantes y contribuyan a su difusión.

Asimismo, podría ofrecerse como un curso estándar –puntuable y con una duración de entre 11 y 14 sesiones–, en cuyo caso sería necesario ampliar las actividades de la propuesta. Este sería un aspecto muy deseable, puesto que daría pie a cubrir más temas y ámbitos y, con ello, se ofrecería una preparación más completa al estudiante.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA

6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín, M. P. (2006). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de los aprendices. En E. Balmaseda (Ed.), *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera* (pp. 161-174). Vol. 1. Logroño: Universidad de La Rioja. Recuperado el 20 de abril de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0161.pdf
- Álvarez, P. y Bonachera, T. (2010). *2000 Redewendungen*. Leipzig: Max Hueber Verlag.
- Arias, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 19, 33-46. Recuperado el 23 de mayo de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736534>
- Arroyo, L. (2014). Estudio de los actos de habla en el manual Destino Erasmus 1 y 2: la importancia de la competencia pragmática. En N. M. Contreras (Ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera* (pp. 99-106). Jaén: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado el 20 de abril de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/564835.pdf>
- Baralo, M. (2012). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. *Carabela*, 47, 164-171. Recuperado el 20 de abril de 2017 de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8 (15), 95-110. Recuperado el 20 de abril de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/310382>
- Cabezuelo, M. (2006). Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español. *RedELE*, 6, 1-146. Recuperado el 20 de abril de 2017 de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_02Cabezuelo.pdf?documentId=0901e72b80e3a027

- Canale, M. (1995). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje* [Traducción de J. Lahuerta]. Recuperado el 20 de abril de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm El artículo se publicó originalmente en: Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*.
- Casquero, F. (2004). El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos. En P. Benítez y R. Romero (Coords.), *Actas del I Simposio de didáctica de español para extranjeros: Teoría y práctica*. Río de Janeiro: Instituto Cervantes.
- Cassany, D. (2005). La expresión escrita. En J. Sánchez e I. Santos (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 917-942). Madrid: SGEL.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9.ª ed.). Barcelona: Graó.
- Cenoz, J. (2005). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez e I. Santos (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.
- Centro Virtual Cervantes (2002). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 17 de abril de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- Chamorro, M. D. (2009). Integración de destrezas en niveles iniciales. *MarcoELE*, 9, 33-73. Recuperado el 20 de mayo de 2017 de <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-chamorro.pdf>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [Traducción al español del Instituto Cervantes]. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya.
- Cortés, M. (2010). ¿La integración de destrezas motiva a los alumnos de ELE? *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE*, 3, xx-xx. Recuperado el 19 de junio de 2017 de http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii_jornadasP_Max.pdf

- Domínguez, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE*, 6, 1-201.
- Ehlers, S. (2006). Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. *Babylonia*, 3-4, 31-38. Recuperado el 7 de mayo de 2017 de http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2006-3-4/Baby3-4_06Ehlers.pdf
- Exley, E. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos* [Traducción de P. Manzano]. Madrid: Narcea Ediciones. Recuperado el 4 de junio de 2017 de <https://books.google.de/books?id=6kcaBzIpoX8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Education.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas*, 13, 95-114. Recuperado el 17 de mayo de 2017 de http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf
- 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 (Ed.), *La universidad: una institución de la sociedad* (pp. 1-30). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Recuperado el 1 de junio de 2017 de <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/344>
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching [Traducción de M. Cánovas]. *Tesol Quaterly*, 28 (1), 27-48. Recuperado el 21 de mayo de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm#np1n
- Labrador, M. J. y Morote, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas didácticas*, 17, 71-84. Recuperado el 28 de abril de 2017 de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>
- Martín, S. (2012). Escuchar para entender y aprender: un reto didáctico para el profesor de ELE. En O. Rodríguez y C. M. Molero (Eds.), *El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües. Actas del I Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes (Bruselas, 5 y 6 de octubre de 2012)* (pp. 9-19). Bruselas: Instituto Cervantes.

- Martínez, M. C. (2006). Creencias y actitudes de alumnos universitarios finlandeses ante la adquisición de destrezas orales en español. En E. Balmaseda (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera* (pp. 831-846). Vol. 1. Logroño: Universidad de La Rioja. Recuperado el 20 de abril de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0831.pdf
- Moreno, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de educación*, 343, 55-70. Recuperado el 8 de mayo de 2017 de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re343/re343_03.pdf
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.
- Pinilla, R. (2004). La expresión oral. En J. Sánchez e I. Santos (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 879-898). Madrid: SGEL.
- Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. *MarcoELE*, 8, 1-41. Recuperado el 22 de mayo de 2017 de http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf
- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Signos*, 20, 16-23. Recuperado el 22 de mayo de 2017 de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/signos/signos20/s20d_elalec.html
- Soulé, M. V., Saura, E. A. y La Vita, C. (2015). Integración de destrezas a través de las TIC: el uso de los e-portafolios. *Signos ELE*, 9 (Suplemento). Recuperado el 22 de mayo de 2017 de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/view/3248>

6.2. BIBLIOGRAFÍA

- Bosque, I. (dir.). (2008). *REDES Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Dudenredaktion (2014). *Wer hat den Teufel an die Wand gemalt?* Berlin: Bibliographisches Institut.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva. Recuperado el 3 de abril de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23^a ed. Recuperado el 14 de mayo de 2017 de <http://www.rae.es/>

7. ANEXOS

7.1. ANEXO 1

Material para la primera sesión

1ª Sesión. Actividad 1: ¡Conocerse en el Bingo!

Busca a alguien que...

tenga un deporte como hobby.	prefiera el invierno al verano.	tenga el mismo número de hermanos que tú.	sea fan de Britney Spears.	tenga tres vocales distintas en su nombre.
pueda hacer el espagat.	haya estado en un país que tú no has visitado.	lleve puesto algo hecho a mano.	no tenga televisión.	haya leído hoy el periódico.
tenga el pelo muy largo.	tenga una mascota.	deteste el tiempo en Aquisgrán.	tenga el mismo color de pelo que tú.	no tenga ni Facebook ni Twitter.
sea hijo único.	haya estado en todos los continentes.	tenga algún tipo de alergia.	no lleve reloj de pulsera.	prefiera beber té a café.
al que le guste cantar en la ducha.	cumpla años en otoño.	sea vegetariano/a.	tenga planeadas ya las próximas vacaciones.	tenga dos o más tíos/as.

Fuente: Elaboración propia.

1ª Sesión. Actividad 2: Quién soy y adónde voy

Playa Comida Arena Montañas Prestigio Buen ambiente Ríos Amigos

Bilingüismo Bosque Equilibrio Erasmus Localización Alquiler Bailes

Ciudad ideal Centro histórico Cines Nº de habitantes Aeropuerto

VENTAJAS	INCONVENIENTES

1ª Sesión. Actividad 3: Objetivo búsqueda de alojamiento

A

1. ¿Adónde recomienda ir si tienes dinero?
2. Las casas compartidas son una _____
3. ¿Qué aspecto dificulta la búsqueda de piso?
4. ¿Qué problema puede haber con las fotos? ¿Cómo lo denomina?
5. Relacionado con el dinero, ¿qué debe tenerse en cuenta al elegir una casa?
6. ¿Cuánto le costaba el abono de transporte? ¿Y el alquiler del piso?

Respuestas de B. 1: Ir a una casa compartida. 2: Al menos 2 meses. 3: Agencias y particulares. 4: O bien por los compañeros, o bien porque vas a pasar frío, la calefacción es cara. 5: A unos 40 minutos andando. Porque tuvo que coger un abono mensual bastante caro./Porque podía haber ido a un piso más caro, pero más cerca de la universidad y ahorrarse el abono. 6: Mirad el abono transportes, supermercados cerca, dónde está la universidad y cómo llegar, si podéis comprar una bici...

B

1. ¿Cuál es el segundo tipo de alojamiento que recomienda?
2. ¿Qué margen de tiempo recomienda mantener al buscar piso?
3. ¿Dónde se puede buscar alojamiento? (2 respuestas)
4. ¿Por qué razones es probable que la vida no sea fácil en una casa compartida?
5. ¿A qué distancia (en minutos) estaba la casa de la chica de la universidad?
¿Por qué se queja la chica de esa distancia?
6. Enumera los 5 aspectos que la chica recomienda mirar

Respuestas de A. 1: Ir a una residencia. 2: Lotería. 3: El presupuesto; no tener dinero. 4: Puede que las fotos no sean fiables, que sean un timo. 5: Lo lejos que está de la universidad o el centro educativo. 6: El abono de transporte le costó unos 90€ (65 libras) y el alquiler, 300€/mes.

1ª Sesión. Actividad 4: Un techo bajo el que vivir: juego de rol

¡Hola chic@s! Se alquilan cuatro habitaciones. Dos pequeñas por 150€ y 2 grandes 175€ cada una (gastos aparte) en un piso muy cerca del campus Unamuno y a unos 15 minutos del centro de la ciudad (Calle Pintores). Es un apartamento con dos baños, todo tipo de electrodomésticos en la cocina. Salón amplio. Es un apartamento recién reformado. Está disponible a partir de julio. Para todos los interesados, contactar por teléfono/ whatsapp: +34 XXX-XX-XX-XX.

Fotos: www.facebook.com/photo.php?fbid=1374926022592951&set=pcb.1313621272008534&type=3&theater

Casero (arrendador)

Quieres alquilar este piso y tratas de destacar las características positivas y de ocultar las negativas.

- Positivo: recién reformado, luminoso, con lavadora, casi todas las habitaciones tienen armario, dos baños con ducha, salón grande con televisor, piso bien situado, barato.
- Negativo: la calefacción eléctrica es cara, no hay lavavajillas, una habitación es muy pequeña y otra no tiene armario, no hay mesas para estudiar (intentas evitar ponerlas).

Estudiante (arrendatario)

Has encontrado este anuncio en Facebook y el precio te ha parecido muy atractivo.

Tienes algunas preguntas:

- ¿Cuáles son los “gastos aparte” y a cuánto ascienden normalmente?
- ¿Hay lavavajillas, batidora, tostadora...? Quieres saber qué hay exactamente.
- Necesitas mesa y silla para estudiar.
- ¿Orientación de la habitación? ¿Ruido?
- Otras preguntas: ¿Internet, aire acondicionado, fianza, contrato...?

Piso de 2 habitaciones en pleno corazón de Sevilla, en la calle San Isidoro; tiene 2 habitaciones individuales amplias y luminosas; un hall con un amplio ventanal que da al bonito patio de la comunidad; una cocina independiente totalmente equipada; un cuarto de baño y un salón muy grande y luminoso. Incluye en el precio de alquiler internet wifi y agua. Está totalmente equipado y amueblado. Actualmente vive una chica de Santander (España) estudiante y queda la habitación 2 a 375€. Situado en pleno corazón de Sevilla en una zona muy comercial y animada. Al lado de la catedral y el ayuntamiento y de la plaza del Salvador.

Fotos: <https://www.idealista.com/inmueble/31209334/>

Casero (arrendador)

El piso que ofreces está muy bien, pero tiene un gran inconveniente: no hay aire acondicionado! Además, la placa de la cocina y el calentador del baño son un poco antiguos, por lo que consumen más electricidad.

- Destaca el equipamiento de las habitaciones y de la casa en general, sobre todo, comparado con otras casas.
- La casa está bien aislada, el calor no entra. Si no convences al estudiante, propón comprar un ventilador y subir un poco el alquiler en los meses de verano.

Estudiante (arrendatario)

La relación calidad-precio del piso te parece demasiado buena. Las fotos están tomadas desde una perspectiva extraña y te preguntas si hay *gato encerrado*.

- Pregunta si te pueden enviar otras fotos o un vídeo de la casa.
- Pregunta qué gastos no incluye el alquiler y cuánto se suele pagar mensualmente.
- Destaca el problema del aire acondicionado en intenta obtener una reducción del alquiler o un ventilador.
- Pregunta por el ruido (“el piso está en una zona muy comercial animada”).
- ¿Supermercado, transportes, compañera de piso?

7.2. ANEXO 2

Material para la segunda sesión

2ª Sesión. Actividad 5: El Acuerdo de aprendizaje

Lectura global

1. ¿Qué pasos se siguen a grandes rasgos hasta completar los trámites del Acuerdo de aprendizaje y recibir la carta de aceptación?
2. ¿Qué dos situaciones causan más problemas y presión a las chicas?

Lectura focalizada

1. ¿Qué nombre recibe el Acuerdo de aprendizaje en el texto? ¿Cómo se traduce al inglés?
2. ¿Qué pasos en concreto hay que dar para rellenar el documento? Completa los siguientes huecos:

Se tarda bastante tiempo en completar el Acuerdo de aprendizaje porque hay que _____ el contenido de las _____ antes de _____. Además, se necesita hacer _____ para conseguir los _____ necesarios.

Relaciona las expresiones con su explicación. Luego, añade la expresión en alemán.

traer por la calle de la amargura	no oponerse, no poner dificultades
dar más de un dolor de cabeza	situación angustiosa prolongada
ser una verdadera odisea	decir algo sabiendo los motivos o razones que explican o justifican un comportamiento
a la tercera va a la vencida	ocasionar problemas, causar preocupación
no poner ninguna pega	acción que atraviesa múltiples dificultades antes de lograrse
hablar con conocimiento de causa	se necesitan más de dos intentos para conseguir algo

Ahora tú. Buscad en la guía académica de la universidad de destino una o dos asignaturas que se correspondan en contenido y créditos con las que estáis cursando o vais a cursar y rellenad el Acuerdo de aprendizaje (tablas A y B) que aparece en este [enlace](#).

2ª Sesión. Actividad 7: Cortesía en secretaría

¡Buenos días!	No sé si podré ayudarte. Lo intentaré.	Yo que tú iría a ver al jefe de departamento.	De nada. ¿Te importaría cerrar la puerta al salir?
¡Buenos días!	Simplemente le quería preguntar si este es el código de la asignatura «Aplicaciones».	Él sabrá ayudarte mejor.	Sin problema. Hasta luego.
Venía a pedirle un favor.	Mmm...No, yo diría que ese no es. Déjame ver un segundo...	Sí, gracias. Si no es molestia, ¿podría decirme cuál es su despacho?	Mucha suerte. Adiós.
Sí, dime, ¿en qué puedo ayudarte?	No, lo siento, no estoy seguro.	Es el 12, en la segunda planta. Ahora estarán volviendo del café.	
Venía a ver si me podía ayudar con el Acuerdo de aprendizaje.	¿Sabría decirme cómo lo puedo averiguar o a quién puedo preguntárselo?	Muchas gracias, muy amable.	

7.3. ANEXO 3

Material para la tercera sesión

3ª sesión. Actividad 8: Recapitulando: juego de rol

Coordinador Erasmus

- Intenta disuadir al estudiante de matricularse en tantas asignaturas. Argumentos:
 - Explica que en España cada asignatura se imparte dos veces por semana y cada sesión dura 2 horas. Por eso:
 - la asistencia es obligatoria, peligro de que las clases coincidan y de una alta carga lectiva semanal;
 - el sistema se asemeja al del colegio: tener en cuenta los deberes puntuables.
- No permites que curse las 6 asignaturas («quien mucho abarca, poco aprieta»). Llegad a un acuerdo.

Estudiante Erasmus

- Vas a estar un año en la Universidad de Salamanca. Quieres matricularte en 6 asignaturas de 6 ECTS cada una. Argumentos para conseguirlo:
 - Sabes que son bastantes asignaturas, pero no se ofrecen en tu universidad de origen y quieres cursarlas sí o sí.
 - No te importa tanto la nota como el contenido. Eres rápido haciendo deberes.
 - Puedes hablar con los profesores para que te dejen faltar más horas.
- Negocia con el coordinador el número de asignaturas.

Coordinador Erasmus

Ves que el estudiante se ha esforzado en la búsqueda de asignaturas equiparables y, por tanto, que se puedan convalidar. Sin embargo, se le han pasado tres aspectos importantes:

- La asignatura «Fundamentos de ingeniería mecánica I y II» es anual y el estudiante solo está un cuatrimestre. Puede que no hayan cubierto el mismo temario en su universidad.
 - El nivel es de nativos; incluso los españoles tienen dificultades.
 - Esta asignatura se imparte en valenciano y puede resultar más difícil de lo que se piensa.
- Llegad a un acuerdo sobre las asignaturas que puede cursar.

Estudiante Erasmus

Vas a pasar un cuatrimestre (el 2º) en la Universidad de Valencia. Tienes un gran interés en cursar tres asignaturas principalmente. Los ECTS equivalen a los de las asignaturas de tu universidad de origen. Pregunta una por una si puedes incluirlas en tu Acuerdo de aprendizaje.

- Fundamentos de ingeniería mecánica I y II.
- Español I.
- Electrotecnia básica.

Argumentos para convencer al coordinador:

- Ya tienes conocimientos sobre el tema.
- Eres muy bueno en español.
- Quizá entiendas bien la clase; se te dan muy bien los idiomas.

Llegad a un acuerdo sobre las asignaturas que puedes cursar.

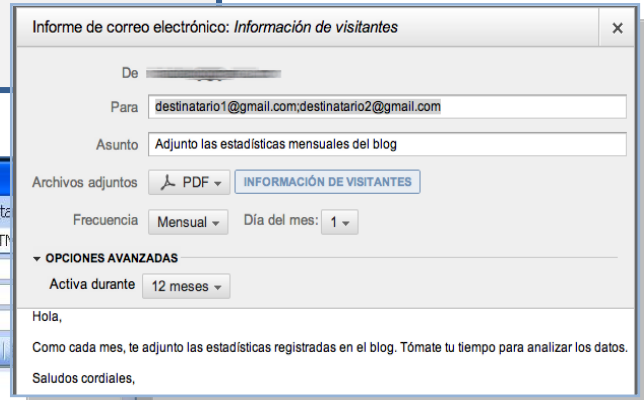
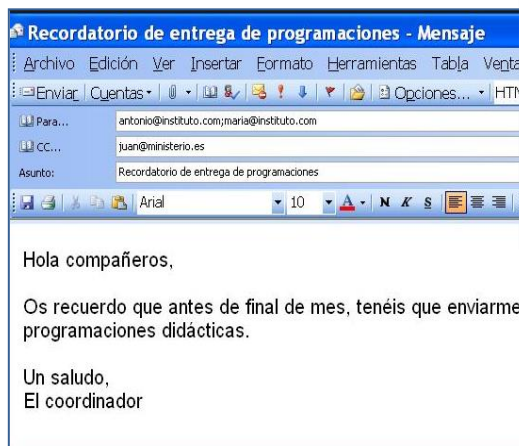
3ª sesión. Actividad 9: No olvides las formalidades

Estimado Alberto,

Lamento no haber podido estar en la conferencia por internet la verdad es que los martes y los jueves me resulta complicado, ya que suelo tener actividades programadas, pero intentaré reprogramar mi agenda.

Por otra parte quiero decirte que ya me inscribí, el día de ayer Martes 6 de Julio, espero ya aparecer en tu organización. Te dejo el correo con el que me inscribí para cualquier información adicional que tenga que recibir.

Saludos
Mario Hernández R.



7.4. ANEXO 4

Material para la cuarta sesión

4ª sesión. Actividad 11: Lo bien aprendido, para siempre es sabido

Ejemplo de fichas para el juego:

No dejar pasar ni una.

Ser muy estricto;
no permitir ningún error.

*No debes dejar pasar ni una
si quieres llegar lejos en esta
empresa*

**Nichts anbrennen
lassen.**

Expresiones propuestas, extraídas y adaptadas de Álvarez y Bonachera (2010):

Nichts anbrennen lassen

no dejar pasar (ni) una: *No debes dejar pasar ni una si quieres llegar lejos en esta empresa.*

Das kann ich schon singen.

(Me) Lo sé / conozco de pe a pa. (col) / de cabo a rabo. (col)

von A bis Z

de cabo a rabo (col), de pe a pa (col): *Se aprendió los apuntes de cabo a rabo y sacó un sobresaliente en el examen.*

sich aalen

no hacer nada, holgazanear, gandulear: *Pasó el fin de semana tirado al sol sin hacer nada.*

abgebrüht sein

estar escaldado (por las malas experiencias) (col), tener sangre de horchata, no tener sangre en las venas (col): *Se ha vuelto muy insensible desde que lo dejó su mujer.*

wie angewurzelt stehen

quedarse paralizado (col) / de piedra (col): *Cuando me atacó el ladrón me quedé paralizado de miedo y ni siquiera pude gritar.*

den Anschluss verpassen

perder el tren (col): *Si no terminas pronto tu tesis doctoral perderás el tren y nunca llegarás a ser catedrático.*

für n' Appel und n' Ei

medio regalado, tirado (col): *He conseguido este coche medio regalado/ tirado.*

jmd auf den Arm nehmen

tomar el pelo a alg. (col), quedarse con alg. (col): *Le tomó el pelo haciéndole creer que el anillo era de diamantes.*

etwas aus dem Ärmel schütteln

sacarse algo de la manga (col): *Se ha sacado de la manga las respuestas en el examen.*

nicht astrein sein

haber gato encerrado (col), ser sospechoso: *Me pareció que en esa pregunta había gato encerrado y decidí no dedicarle mucho tiempo.*

kein Auge zutun

no pegar (un) ojo (col): *No pude pegar (un) ojo en toda la noche por culpa de los vecinos de arriba que no paraban de gritar.*

unter vier Augen

a solas: *Tenemos que discutir ese problema a solas, cuando los niños no estén en casa.*

für jmd die Kastanien aus dem Feuer holen

sacarle a alg. las castañas del fuego (col): *Estoy harta de que siempre te metas en líos y que al final sea siempre yo la que te tenga que sacar las castañas del fuego.*

schwer von Begriff sein

ser duro de mollera (col), ser duro de entendederas (col): *Mi alumno particular es un tanto duro de mollera y pierdo la paciencia cuando tengo que explicarle diez veces lo mismo.*

jmd auf dem Kieker haben

tenerle manía a alg. (col), tener a alg. entre ceja y ceja (col): *Ese profesor me tiene manía y por mucho que estudie nunca me dará una buena nota.*

sich kein Bein ausreißen

no matarse trabajando (col), no romperse el cuello trabajando (col): *Nunca se ha matado trabajando y desde que le tocó la lotería aún menos.*

viel Lärm um nichts machen

mucho ruido y pocas nueces, ser más el ruido que las nueces: *Estuvieron hablando durante meses sobre la importancia del festival y, al final, fue más el ruido que las nueces porque no asistió casi nadie y la calidad dejó mucho que desear.*

jmd ist eine Laus über die Leber gelaufen

estar de malas pulgas (col), estar de mala leche (vulg): *Mejor que no vayas a hablar con él porque hoy está de mala leche.*

leichter gesagt als getan

Del dicho al hecho hay un trecho. (prov): *No sé si cumplirá su promesa. Ya sabes que del dicho al hecho hay un trecho.*

Geteiltes Leid ist halbes Leid. (prov)

Una pena compartida ya no es tanta pena: *Me sabe mal decirlo así, pero... una pena compartida ya no es tanta pena.*

das Kind beim Namen nennen

(llamar) al pan, pan, y al vino, vino / llamar a las cosas por su nombre: *Mira, al pan, pan y al vino, vino, porque las cosas tienes que decirlas claramente.*

etwas mit links machen

ser algo pan comido para alg. (col), estar algo chupado para alg. (col): *Esto es pan comido para mí y en diez minutos seguro que ya he terminado.*

saufen wie ein Loch

beber como un cosaco (col): *Tendrías que hablar en serio con Guillermo para que deje de beber como un cosaco e intente resolver sus problemas de otra forma.*

jmd ein Loch in den Bauch fragen

bombardear a alg. a / con preguntas (col): *Me bombardeó con preguntas de todo tipo.*

das Kind mit dem Bade ausschütten

tirar todo por la borda (sin conservar la parte positiva) (col): *Estaba tan descontenta con las conclusiones de su tesis doctoral que tiró todo por la borda. Borró hasta el último capítulo sin salvar siquiera las partes que estaban bien.*

Löcher in die Luft starren

estar en las nubes, estar en Babia (col), estar ido (col): *Hace ya unos días que siempre está en las nubes y no se entera de nada de lo que le digo.*

ganz Ohr sein

ser todo oídos (col): *¡Cuéntame, cuéntame! Soy todo oídos.*

wie Pech und Schwefel zusammenhalten

ser uña y carne: *Se han conocido hace poco, pero desde entonces son uña y carne.*

einen schweren Stand haben

no tenerlas todas consigo: *La verdad es que no las tenía todas conmigo para aprobar.*

in höheren Regionen schweben

estar en la luna, ser un soñador / un iluso: *Parece que vive en la luna: muchas veces le preguntas algo y no se entera de nada*

sich mit jmd gut / schlecht stehen

llevarse bien / mal con alg.: *Nos llevamos igual de bien que el primer día*

4ª sesión. Actividad 12: El destino baraja, nosotros jugamos (A.

Schopenhauer): juego de rol

La fiestera

Nombre: María Ariza Pérez
Edad: 23 años.
Carrera: Electrotecnia

Anoche saliste y bebiste como un cosaco. No las tienes todas contigo para aprobar.

Crees que Mario es un iluso e intentas averiguar qué le hacerestar tan seguro. También crees que Sandra y Jesús son uña y carne; a lo mejor ya se conocían...

El exagerado

Nombre: Mario Santos Alonso
Edad: 24 años.
Carrera: Ingeniería Mecánica

No te has matado estudiando y sales del examen diciendo que ha sido pan comido. Crees que algunas preguntas estaban regaladas/ tiradas.

Tienes manía a María y bombardeas a Sandra con preguntas para averiguar si tus respuestas estaban bien.

La estudiosa

Nombre: Sandra Benito Tomé
Edad: 26 años.
Carrera: Sociología

Te lo habías aprendido todo de cabo a rabo porque crees que este profesor no deja pasar ni una.

*Enseguida te llevas muy bien con Jesús.
Intentas convencer a Sandra para que estudie y no eche todo por la borda durante el Erasmus.*

El curioso

Nombre: Jesús González García
Edad: 22 años.
Carrera: ADE

No habías pegado ojo y estás un poco de mala leche.

*Te parece que hay gato encerrado en lo que dice Mario y le tomas el pelo.
Sandra te parece muy simpática, pero crees que se mata estudiando.*

7.5. ANEXO 5

Material para la sexta sesión

6ª sesión. Actividad 16: ¡¿Jeroglíficos en What'sApp?!



10. ¿Cómo escribirías este mensaje con un móvil?

Hola, guapo. Mañana examen, ¿te acuerdas? Quedamos esta tarde en casa de Juan para estudiar. ¿De acuerdo? Besos.

11. Fijate en esta otra manera de escribir un mensaje a través de móvil. El lenguaje es el mismo, pero el formato es distinto. ¿Te ha costado interpretar el mensaje? ¿Por qué? ¿Sabes cuál es el mensaje?

HLwapallKMOtas??SPROqNOseaNAsiMNAnPUEDSvni-rAcIseMEloDICSvle??SlesoYAireAvertA2cntBSS

- ¿En qué varía este mensaje de los anteriores?

6ª sesión. Actividad 17: Cultura y pronunciación

Caminante no hay camino (Antonio Machado)

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Al oído de una muchacha (Federico García Lorca)

No quise.
No quise decirte nada.

Vi en tus ojos
dos arbolitos locos.
De brisa, de risa y de oro.
Se meneaban.
No quise.
No quise decirte nada.

Desvelada (Gabriela Mistral)

Como soy reina y fui mendiga, ahora
vivo en puro temblor de que me dejes,
y te pregunto, pálida, a cada hora:
«¿Estás conmigo aún? ¡Ay, no te alejes!»

Quisiera hacer las marchas sonriendo
y confiando ahora que has venido;
pero hasta en el dormir estoy temiendo
y pregunto entre sueños: «¿No te has ido?»

Parejas (Gloria Fuertes)

Cada abeja con su pareja.
Cada pato con su pata.

Cada loco con su tema.
Cada tomo con su tapa.

Cada tipo con su tipa.
Cada pito con su flauta.

Cada foco con su foca.
Cada plato con su taza.

Cada río con su ría.
Cada gato con su gata.

Cada lluvia con su nube.

Cada nube con su agua.
Cada niño con su niña.

Cada piñón con su piña.
Cada noche con su alba.

6ª y 7ª sesión. Actividad 18: *El cajón de sastre I y II*

PROPUESTA

Organización de la obra:

- ✓ 4 escenas de 5 minutos y 1 de 10 minutos.
- ✓ No hay un protagonista, todos actúan por igual.
- ✓ Se recuperan diálogos de las actividades previas.

1ª escena **Elección del destino Erasmus**

3-4 alumnos hablan de sus preferencias y se ayudan mutuamente en la elección del mejor destino contrastando ventajas e inconvenientes.

(cf. actividad 2)

2ª escena **Búsqueda de alojamiento y conversación telefónica con el casero**

2-3 estudiantes buscan pisos en distintas webs, leen los anuncios en alto, hacen comentarios entre sí y envían mensajes al casero.

Un estudiante y un casero representan una conversación telefónica para aclarar las últimas dudas, negociar el alquiler y reservar el piso.
(cf. actividad 4: juego de rol)

3ª escena **Reunión con el profesor para firmar el AA**

1 estudiante va al despacho del profesor a ultimar los detalles de su Acuerdo de aprendizaje y debe seleccionar las fórmulas de tratamiento adecuadas.

4ª escena **La imagen en las exposiciones orales**

Varios estudiantes deben realizar una breve exposición oral, un /a profesor/a y su ayudante les ayudan a mejorar la gesticulación y posturas.

5ª escena **Quedar para ir de tapeo y ¿botellón?**

2-3 estudiantes intercambian mensajes de What'sApp y se ayudan mutuamente a descifrar las abreviaturas. Todo el grupo lleva algo de comer y se recrea una salida de tapas. Después, decidid si queréis y os parece bien ir de botellón.