LENGUA Y CULTURA EN LA CLASE DE ELE: DESARROLLO DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS DESDE UN MARCO COMUNICATIVO ACTUAL[1]

Esteban La Paz Barbarich
Universidad de Zaragoza



RESUMEN

El objetivo final del presente trabajo es desarrollar, compartir y valorar tareas de aprendizaje para la clase de español como lengua extranjera (ELE). Para ello, se atenderá, en primer término, a una serie de consideraciones teórico-prácticas -básicamente: la caracterización de la *competencia comunicativa*, la propuesta de las *5 Cs* (*World-Readiness Standards for Learning Languages*, 2015) y el concepto de *tarea* planteado por diferentes autores–, mostrándose la estrecha relación entre las cuestiones mencionadas, así como el lugar que hallan en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (*MCER* [2001] 2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*, 2006). Seguidamente, y a modo de ilustración, se presentará una propuesta didáctica que articula los aspectos referidos, y que busca introducir a aprendientes de ELE en una práctica sociocultural característica de los uruguayos: *tomar mate*. Finalmente, tras la presentación y discusión de las tareas diseñadas por los participantes del taller (incluidas en Anexo), se ofrecerán otras sugerencias para evaluar posibles tareas de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Español como lengua extranjera (ELE), competencia comunicativa, 5 Cs, tareas, cultura, Uruguay, mate.

ABSTRACT

The main goal of this work is to develop, share and evaluate learning tasks for the Spanish as a second / foreign language (SSL) class. In order to do so, a series of theoretical and practical considerations will be taken into account–namely: the characterization of *communicate competence*, the *5 Cs* proposal (*World-Readiness Standards for Learning Languages*, 2015), and the concept of *task* as stated by different authors–, showing the close relationship among the aforementioned questions, as well as the role that they play in the *Common European Framework of Reference for Languages* (*CEFRL* [2001] 2002) and the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*, 2006). Next, a didactic proposal articulating the previously mentioned aspects will be presented, the aim of which is to introduce Spanish learners to a sociocultural practice of the Uruguayan people: the drinking of *mate*. Finally, after presenting and discussing the tasks designed by the workshop participants (which are included in the Appendix), other suggestions for evaluating possible learning tasks will be offered

KEY WORDS

Spanish as a second / foreign language (SSL), communicative competence, 5 Cs, tasks, culture, Uruguay, mate.

[1] Esta comunicación se inscribe dentro del conjunto de estudios que lleva a cabo el grupo de investigación consolidado *Pragmagrammatica Peripheriae* (HUM-29) de la Universidad de Zaragoza, subvencionado por el Gobierno de Aragón y el Fondo Social Europeo, y que coordina la Dra. María Antonia Martín Zorraquino.

1. Introducción

En la didáctica de lenguas extranjeras[2], se ha transitado desde la visión del aprendiente como mero receptor de información, a su valoración como individuo que construye sus mensajes en la interacción con sus interlocutores. Desde esta perspectiva, el éxito comunicativo se evalúa ya no solamente en función del grado de dominio del sistema gramatical de la lengua meta que muestran los aprendientes, sino también –y especialmente– de la adecuación al contexto en que se enmarca cada acto comunicativo. Saber cómo, cuándo, dónde y por qué decir algo a alguien (cf. *World-Readiness Standards for Learning Languages*, 2015) suponen, pues, competencias que plantean un desafío, tanto para el que aprende una lengua como para el docente que tiene la tarea de facilitar los medios para ello. De estas cuestiones, me ocuparé en el próximo apartado.

2. El impacto del concepto de *competencia comunicativa*

Las tendencias en la enseñanza de lenguas en las últimas décadas pueden agruparse en tres fases: enfoques tradicionales (hasta fines de los años 60), enseñanza comunicativa clásica (1970s - 1990s) y enseñanza comunicativa actual (1990s - presente) (Richards, 2006: 6). Es precisamente con el advenimiento de los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras cuando los procesos en que discurre el aprendiente en su compleja tarea de construir el sistema lingüístico de la L2 comienzan a ser objeto (central) de atención. Este interés conlleva la estimación del andamiaje o "las acciones tutelares" (Klett, 2010: 309), por parte del docente, con el fin de facilitar la incorporación de la lengua meta en sus distintas dimensiones. De esta forma, se trasciende la consideración de la competencia de un hablante-oyente ideal –al estilo chomskiano–, para focalizarse en la actuación del individuo.

Esta nueva visión permite establecer un vínculo con la *competencia comunicativa* –objetivo último de una metodología comunicativa–, entendida, siguiendo a Gumperz y Hymes (1972: vii), como "[w]hat a speaker needs to know to communicate effectively in culturally significant settings", haciéndose referencia y poniéndose así el acento en su habilidad para actuar. En esta línea, es un clásico ineludible la distinción establecida por Canale y Swain (1980) –reelaborada por Canale (1983)– de cuatro (sub)competencias o dimensiones de la competencia comunicativa, a saber: *gramatical* (atañe a la producción de enunciados de acuerdo con las reglas de la gramática en los diversos niveles del

[2] En este trabajo, el sintagma *lenguas extranjeras* se refiere, también, a *lenguas segundas* (ambas referidas, a su vez, como *L2*); lo mismo se aplica al empleo de *aprendizaje* respecto de *adquisición*.

análisis de la lengua –fonológico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico–); *discursiva* (se refiere a la cohesión entre elementos gramaticales y a la coherencia de sentido, en relación con un texto oral o escrito); *sociolingüística* (implica la adecuación al contexto, teniendo en cuenta a los participantes de un evento comunicativo determinado y las reglas socioculturales que se aplican a su interacción), y *estratégica* (incluye las acciones que permiten sortear los obstáculos que puedan surgir en la comunicación, manteniéndose así la fluidez). Este modelo ha servido de base para el desarrollo de otros (Van Ek, 1984; Bachman, 1990; Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995), en los que es de destacar la incorporación de un componente pragmático (o accional). En esta misma línea, se inscribe el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (*MCER*) ([2001] 2002: 13), donde se plantea que la competencia comunicativa incluye tres componentes: el *lingüístico*, el *sociolingüístico* y el *pragmático*, cada uno de los cuales comprende conocimientos, destrezas y habilidades.

En los apartados siguientes se recogen los conceptos discutidos arriba.

3. La propuesta de las *5 Cs*

Los *World-Readiness Standards for Learning Languages* (2015)[3] plasman una nueva forma de concebir –o al menos de plantear– el aprendizaje de una lengua extranjera. Así, estos estándares describen "what learners should know and be able to do with another language" (ibid.: s/pág.), en relación con cinco áreas meta referidas como las "5 Cs of language education", a saber (y en español): *Comunicación*, *Culturas*, *Conexiones*, *Comparaciones* y *Comunidades*. A continuación, expondré (con apoyo en el citado documento –la traducción es mía–) los cinco objetivos generales establecidos para cada una de ellas y ofreceré algunos comentarios al respecto.



Figura 1: Las 5 Cs

[3] Documento que tiene como antecedente primero los *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* (1996). (Véase: American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), en: http://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages).

3. 1. Comunicación

Comunicarse de manera eficaz en más de una lengua, a fin de poder actuar en situaciones variadas y para múltiples propósitos.

La comunicación constituye, indudablemente, el componente central en el aprendizaje de una lengua extranjera. Respecto de ella, se distinguen tres modalidades: *interpersonal*, *interpretativa* y "*presentacional*" (i.e., expositiva). La primera –bidireccional– supone interactuar y negociar, a través de conversaciones habladas, escritas o en lengua de señas, para dar y recibir información, expresar sentimientos e intercambiar puntos de vista. La segunda –unidireccional– implica entender, interpretar y analizar el aducto oral, escrito o visual, sobre temas variados. La tercera –también unidireccional– consiste en transmitir información, conceptos e ideas (en forma oral, escrita o visual) sobre temáticas diversas y empleando los medios de comunicación adecuados, para informar, explicar, etc. Estos tres modos de comunicación abarcan y superan la tipología tradicional de las habilidades lingüísticas (escuchar y leer –receptivas o pasivas–, hablar y escribir –productivas o activas–), proponiendo una visión que se focaliza en las metas comunicativas y en el contexto de habla.

3. 2. Culturas

Interactuar con competencia y comprensión culturales.

A través del estudio de otras lenguas es posible conocer y entender las culturas de las que ellas forman parte. En efecto: el aprendizaje de una lengua no se separa de los contextos (socio)culturales en que esta se emplea. En este sentido, los aprendientes deberán ser capaces de investigar, reflexionar y dar cuenta de la relación existente tanto entre las *prácticas* y las *perspectivas*, como entre los *productos* y las *perspectivas* de la cultura objeto. Las prácticas culturales –que hacen referencia a patrones o modelos de comportamiento aceptados en una determinada comunidad– derivan de las creencias, actitudes y valores –esto es, de las perspectivas–, que dan cuenta de los productos (tangibles o intangibles) de una sociedad. En definitiva: prácticas y productos ponen de manifiesto perspectivas culturales[4].

[4] A propósito de estos contenidos, el *PCIC* (2006: § 12) plantea, en relación con el desarrollo de la *competencia intercultural* en el alumno: "observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, al margen de filtros o estereotipos".

3. 3. Conexiones

> *Conectarse con otras disciplinas y adquirir información y perspectivas diversas, con el fin de usar la lengua para desenvolverse en situaciones académicas y relacionadas con las carreras o profesiones.*

El aprendizaje de otras lenguas (y de sus culturas) posibilita el acceso a información no siempre disponible para un individuo monolingüe, lo cual permite al aprendiente reforzar y desarrollar su conocimiento, y con ello sus posibilidades de actuación. Las conexiones fomentan un aprendizaje interdisciplinario mediante la L2 y, en ese proceso, el desarrollo del pensamiento crítico, así como la resolución de problemas de forma creativa.

3.4. Comparaciones

> *Desarrollar la percepción en cuanto a la naturaleza de la lengua y la cultura, con el propósito de interactuar con competencia cultural*.

Las comparaciones se plantean en relación con las lenguas y las culturas en las que estas se inscriben. En este sentido, comparar y contrastar la lengua extranjera con la propia y sus respectivas culturas permite el reconocimiento de semejanzas y diferencias, de orden lingüístico y cultural. De esta forma, a través de la investigación y la reflexión en la L2, se contribuye a la comprensión de la naturaleza de la lengua y del concepto de cultura.

3.5. Comunidades

> *Comunicarse e interactuar con competencia cultural, a fin de participar en comunidades multilingües a nivel local y alrededor del mundo*.

La actuación del aprendiente en comunidades multilingües, tanto a nivel local (p. ej., en su institución educativa o dentro de colectividades extranjeras radicadas en su ciudad) como global (p. ej., en un país donde la lengua meta es la propia de sus habitantes y al que el aprendiente tiene acceso de forma real –o incluso virtualmente, a través de un ordenador o un dispositivo móvil–) ofrece una valiosa oportunidad para poner en práctica (y continuar ampliando) el conocimiento adquirido acerca de la lengua y cultura objetos de estudio. Se apunta, en definitiva, a un aprendizaje –o formación– permanente, durante el cual los discentes se fijarán distintas metas y evaluarán su progreso en el uso de la lengua, para el disfrute y el desarrollo personales.

Como habrá podido apreciarse, la propuesta de las *5 Cs*, en su conjunto, se caracteriza por su amplitud y su flexibilidad, contribuyendo al desarrollo integral del individuo. Más en concreto, contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de forma resueltamente novedosa: por los componentes que articula y por lo explícitamente que lo hace. Su incorporación en nuestras propuestas docentes debería resultar, pues, altamente beneficiosa (y motivadora). A propósito de su implementación, téngase presente, no obstante, que no se trata de incluir forzosamente el modelo completo en cada clase (mucho menos en una misma actividad o tarea), sino de seleccionar ciertos contenidos vinculados con alguna(s) de las "C", de acuerdo con un plan de trabajo predeterminado.

A continuación, me ocuparé del concepto de *tarea*, en tanto que recurso didáctico en que se sintetizan varias de las cuestiones teóricas referidas arriba y que se presta fácilmente para poner en práctica una propuesta como la que se acaba de revisar.

4. ¿Qué se entiende por *tarea*?

En distintas caracterizaciones con respecto a una tarea se destacan (a) el uso interactivo de la lengua objeto, (b) con foco en el significado, (c) para la consecución de una meta comunicativa concreta (Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Willis, 1996b, entre otros[5]). De acuerdo con Willis (1996b, 1999), las tareas se corresponden con uno de los siguientes seis tipos (de menor a mayor grado de complejidad): *listar* (ideas, datos…); *ordenar* y *clasificar* (prioridades, costos…); *comparar* (diferentes versiones de una misma historia…); *resolver problemas* (acertijos, estudios de caso…); *compartir experiencias personales* (anécdotas, opiniones…); *tareas creativas* o *proyectos* (expresión escrita a partir de un poema, investigaciones para el desarrollo de una revista o un vídeo…).

Por su parte, en el *MCER* ([2001] 2002: 10) se concibe una tarea como "cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo" (p. ej.: mover un mueble, pedir comida en un restaurante, traducir un texto, elaborar un periódico mediante trabajo grupal). Recordemos que el *MCER* se adscribe a un enfoque "orientado a la acción", puesto que considera a los usuarios y aprendientes de una lengua fundamentalmente como "agentes sociales", vale decir, como "miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo

[5] Véase la revisión que ofrecen Zanón y Estaire (1990) del concepto de *tarea*, y su propuesta para el desarrollo de unidades didácticas de acuerdo con la enseñanza del lenguaje mediante tareas (ELMT).

relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto" (ibid.: 9). De esta forma –y siguiendo el citado documento (ibid.: 15)–, la comunicación y el aprendizaje implican la realización de tareas que, aunque supongan actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo, no son –se insiste– únicamente de carácter lingüístico; por otra parte, en la medida en que las mismas no sean ni rutinarias ni automáticas, conllevan el uso de ciertas estrategias. Asimismo, en tanto que la realización de estas tareas implique actividades de lengua, requieren el procesamiento (a través de la recepción, la producción, la interacción o la mediación) de textos, tanto orales como escritos.

En su generalidad, puede apreciarse cómo las consideraciones expuestas en esta sección (y también en la segunda, a propósito de la competencia comunicativa) encajan con los fundamentos de las *5 Cs*. Así pues, en el siguiente apartado presentaré –resumidamente– una propuesta de clase cuyo foco es el componente *Culturas*, y que muestra una forma de integrar las cuestiones hasta aquí examinadas.

5. Propuesta didáctica[6]

Tomar mate es una de las actividades más características –aunque no exclusiva– de la cultura uruguaya. La presente propuesta busca introducir a estudiantes de ELE (p. ej., nivel B1 del *MCER*), procedentes de diferentes países, en la práctica mencionada y sus connotaciones socio-afectivas.



Figura 2: Uruguay en el mundo

[6] En el desarrollo de esta propuesta, utilizaré la palabra *actividad*, si bien las seis que aquí presento se ajustan a los requisitos de una *tarea* apuntados en el apartado anterior y se corresponden, mayormente, con la referida tipología de Willis (1996b, 1999).

1) Actividad de reflexión previa y listado. A partir de la palabra CULTURA, los estudiantes aportan sus ideas (vocablos, frases), para el desarrollo cooperativo de un mapa semántico-conceptual (p. ej.: *idiomas*, *comidas*, *vestimenta*, *diferentes costumbres*…).

2) Actividad de *matching* o emparejamiento. Se relacionan fotografías de los elementos necesarios para preparar el mate con sus correspondientes nombres (*mate* o *calabaza*, *yerba*, *bombilla*, *termo*, *agua caliente*…), tras lo cual los mismos serán presentados, en forma real, a los estudiantes. Se introduce el verbo *cebar* y el nombre *cebador*, referidos al acto de "servir el mate" (i.e., echar el agua caliente sobre la yerba) y a la persona que ceba, respectivamente. (Los estudiantes ya deberían saber que prepararán y, si así lo desean, tomarán mate, como parte de su aprendizaje experiencial).

3) Actividad de ordenamiento. Los aprendientes reciben una serie de tarjetas con información sobre cómo preparar y cebar el mate[7]. En la medida en que cada tarjeta contiene solo uno de los pasos de este proceso, los alumnos deberán interactuar, comunicándose sus respectivas informaciones, para acordar el orden de las susodichas tarjetas.

4) Actividad de implementación y experimentación. Se toman turnos para la preparación del mate. Una vez preparado, se ceba y se toma (i.e., se bebe la infusión). Tanto durante el proceso de preparación como de degustación, se animará a los estudiantes a comunicar (en la L2) sus impresiones, dudas, etc. Vendría bien aquí enseñar un vídeo que muestre a algunas personas preparando y tomando mate, y hablando al respecto[8].

5) Actividad de comparación y presentación. Los discentes han de determinar si en sus culturas existe una práctica equiparable a la de tomar mate, ofreciendo una explicación al grupo en este sentido. Podrían, incluso, preparar esa posible bebida o comida para la clase siguiente.

6) Actividad de creación. Complementariamente –y según el contexto en que se lleve a cabo el aprendizaje–, los estudiantes podrán, por ejemplo, observar, fotografiar y entrevistar a uruguayos que toman mate, o ponerse en contacto virtual con miembros de esa comunidad, a fin de obtener sus apreciaciones o perspectivas respecto de dicha práctica. Asimismo, pueden recabar información en distintas fuentes sobre otros aspectos relacionados con el mate (p. ej.: origen del mate, "curación" del mate, propiedades de la yerba, etc.). Ya en este punto, se podrá pedir a los aprendientes que

[7] Véase, p. ej.: http://www.turismo.gub.uy/index.php/uruguay-es/mate
[8] p. ej.: https://www.youtube.com/watch?v=xvL-HbJzKxI

hagan una puesta en común, por ejemplo en forma de póster o informe, a partir de su aprendizaje sobre el mate y sus experiencias en relación con el mismo. Se les puede pedir, además, que, con arreglo a la discusión en la actividad anterior, escriban (de deberes) un artículo, comparando esta práctica social con una similar en sus culturas. Los resultados de cualquiera de estas tareas podrían publicarse en Internet (p. ej., en un blog de la clase), para compartir con otras personas dentro y fuera de la comunidad.

La propuesta didáctica que acaba de presentarse introduce una práctica concreta del pueblo uruguayo: *tomar mate*. Respecto de las *5 Cs*, se centra en el área *Culturas*; no obstante, las otras cuatro *C* encuentran aquí, también, su justo lugar. Si bien esta propuesta no persigue un fin gramático-estructural determinado, podría utilizarse para atender a diversos componentes en este sentido (p. ej.: formas verbales imperativas, ubicación de pronombres, régimen preposicional…); se focalizaría, así, en la forma de la lengua (fase referida como "*Language focus*" en el modelo de Willis –1996a, b–)[9].

6. Comentarios finales

Como síntesis de los aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de actividades didácticas, atendamos al contenido de una serie de interrogantes sugeridas por Willis y Willis (2009: 4). Estos autores, que abogan por el aprendizaje de la lengua basado en tareas, vienen a proponer caracterizar una *tarea* a base de responder afirmativamente a cuatro preguntas. Concretamente, estas se refieren a: (1) la captación del interés de los aprendientes, (2) el foco primario en el significado, (3) la medición o evaluación del éxito en términos de un resultado no lingüístico (antes que del uso inequívoco de formas de la lengua) y (4) la vinculación con actividades del mundo real. En la medida en que estos componentes encuentren cabida en una actividad, se estará más (o menos) cerca de una *tarea*. Así pues, un planteamiento como el de las *5 Cs* permite integrar –cómoda y convenientemente–, en nuestras propuestas de clase, las cuestiones teóricas discutidas arriba, según he pretendido mostrar en esta comunicación.

[9] Recuérdese que esta fase es la tercera y última en este modelo; así, se identifica con los enfoques comunicativos (donde encuentra sus orígenes) y su aprendizaje inductivo, oponiéndose al ciclo de *Presentación-Práctica-Producción* (PPP) característico de métodos tradicionales, como el Audiolingual.

Referencias bibliográficas

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J. y Schmidt, R. (eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.

Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). "A pedagogically motivated model with content specifications", *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), pp. 5-35.

Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). Preface. En Gumperz, J.y Hymes, D. (eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication* (pp. v-viii). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Consejo de Europa ([2001] 2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya (Trad. en español: Instituto Cervantes).

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (vol.1).* Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva.

Klett, E. (2010). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras. En *3er. Foro de Lenguas ANEP* (pp. 309-326). Montevideo (Uruguay): ANEP.

National Standards in Foreign Language Education Project (1996). *Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century*. Lawrence: Allen Press.

The National Standards Collaborative Board (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages* (4th ed.). Alexandria (VA): Author [version electrónica, ePub]

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. New York: Cambridge University Press.

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy.* Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today.* Cambridge: Cambridge University Press.

Van Ek, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon.

Willis, J. (1996a). A flexible framework for task-based learning. En Willis, J. y Willis, D. (eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 52-62). Oxford: Heinemann.

Willis, J. (1996b). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.

Willis, J. (1999). A generative typology for task design: from topic to task. En Lahuerta, A. (ed.), *Advances in second language teaching: the lexical approach and task-based learning and its application in the classroom* (pp. 66-79). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Willis, D. y Willis, J. (2009). "Task-based language teaching: some questions and answers", *The language teacher*, 33 (3), pp. 3-8.

Zanón, J. y Estaire, S. (1990). "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.

Recursos visuales electrónicos

Las *5 Cs* [Imagen]. (1999). Recogida de: https://www.google.es/search?q=national+standards+in+foreign+language+education+project+five+C%C2%B4s&biw=1025&bih=471&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi4-YC3xL7NAhWGSxoKHYU2CFwQ_AUIBygC&dpr=1.33#tbm=isch&q=the+five+C%C2%B4s [30/06/2016]

Uruguay en el mundo [Imagen]. (2012). Recogida de: http://mapasdecostarica.blogspot.com.es/2012/05/uruguay.html [30/06/2016]

Anexo[10]

Tema: Fiestas y celebraciones / Nivel: A2

1. Listar fiestas de España.
2. Ordenar tipo de fiestas (civiles, religiosas, nacionales, regionales, locales).
3. Comparar la experiencia/ vivencia de una fiesta (entre los alumnos).
4. Tarea creativa: Hacer una presentación grupal en *Power Point* con imágenes y comentarios de distintas fiestas/ Contar la corrida desde el punto de vista del toro.

Tema: La comida hispanoamericana / Nivel: A2

1. Listar:
   (a) Nombres de platos e ingredientes típicos hispanoamericanos (lluvia de ideas).
   (b) Datos encontrados (Internet, enciclopedia…) a partir de imágenes mostradas.
2. Describir un plato favorito, chipriota e hispanoamericano.
3. Comparar: similitudes/ diferencias: comida hispanoamericana y chipriota (*matching*).
4. Tarea creativa/ proyecto: Creación de un póster con información sobre las comidas locales (chipriotas) y las hispanoamericanas.

Tema: La descripción de personas / Nivel: A1

1. Listar/ clasificar: de una lista de adjetivos (en nube de palabras), separar los que se usan para la descripción física (alto, rubia…) y los que se usan para la descripción del carácter o la personalidad (simpática, perezoso…).
2. Resolver quién en la clase tiene estas características (diferentes personas); pensar en un regalo para esa persona, según su rasgo característico (y explicar).

Tema: Estereotipos: qué hay de real / Nivel: B1-B2 (estudiantes brasileños, adultos)

Objetivo: Viaje cultural a España

Preparación para la tarea final (Construcción de una guía "turística").

1. Listar: temas, categorías.
2. Ordenar: prioridades - 5 temas (por semanas y grupos): fiestas (toros…), arte-cultura (flamenco…), costumbres (siesta…), gastronomía (paella…).
3. Comparar y evaluar distintas versiones.
4. Redacción y creación de la guía.

[10] Reproduzco aquí (con ajustes mínimos) el bosquejo de las tareas concebidas por los cuatro grupos en que se organizaron los participantes del Taller que da origen a esta comunicación. Cabe aclarar que todos los grupos expusieron oralmente su propuesta, instancia que permitió ofrecer y recibir *feedback* constructivo en relación con las mismas.