



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**ANÁLISIS Y CREACIÓN DE
RECURSOS DIDÁCTICOS PARA
EL APRENDIZAJE DE E/LE
MEDIANTE LA ENSEÑANZA DE
LA HISTORIA DE ESPAÑA**

Alumno/a: Alaguero Rodríguez, Diego

Tutor/a: Prof. D. Maximiano Cortés Moreno
Dpto: Artes y Humanidades

Julio, 2017

AGRADECIMIENTOS:

Este Trabajo Fin de Máster ha sido posible gracias al apoyo de muchas personas a las que desde aquí me gustaría poder dar mi agradecimiento.

En primer lugar, quiero dar las gracias a todos y cada uno de mis profesores de este máster, con los que he tenido la oportunidad de seguir aprendiendo cada día y creciendo como profesor.

A mis padres, por su apoyo incondicional y por sus continuos esfuerzos para poder darme la mejor educación posible.

Y por último, a María, por hacer tan fácil lo difícil, por animarme cuando más lo he necesitado y por ser capaz de devolverme siempre mejorada cada idea que te he propuesto.

RESUMEN:

En los últimos años, la competencia intercultural ha ido obteniendo un protagonismo creciente en la aulas de E/LE, avanzándose en el objetivo de formar alumnos que actúen como mediadores culturales en nuestra sociedad pluricultural. El propósito de este trabajo es continuar avanzando en esa dirección: siguiendo los planteamientos del enfoque por tareas y a través de unas dinámicas de aprendizaje cooperativo, he desarrollado una propuesta didáctica de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera estructurada en unidades didácticas para la enseñanza combinada del E/LE y de la Historia de España.

Los destinatarios de esta propuesta serán alumnos italófonos de E/LE de Escuela Secundaria, por lo que los contenidos históricos estudiados se centrarán en el pasado común compartido por España e Italia. Mediante esta propuesta buscamos desarrollar la competencia intercultural de los alumnos y lograr que obtengan un aprendizaje significativo de gran impacto cognitivo y larga duración.

Palabras clave: AICLE, aprendizaje cooperativo, aprendizaje significativo, competencia intercultural, enfoque por tareas, Historia de España.

ABSTRACT:

In recent years, intercultural competence has been gaining prominence in SFL classrooms, progressing in training students to act as cultural mediators in our multicultural society. The purpose of this project is to keep moving toward this goal: following the approaches of the task-based learning and through cooperative learning dynamics, I have developed a didactic proposal of Content and Language Integrated Learning structured in didactic units for the combined teaching of the SFL and the History of Spain.

The target audience of this proposal will be Italian-speaking SFL secondary school students, so the historical content studied will be focused on the common past shared by Spain and Italy. Through this proposal we seek to develop students' intercultural competence and achieve meaningful learning with great cognitive impact and long duration.

Keywords: CLIL, cooperative learning, meaningful learning, intercultural competence, task-based approach, History of Spain.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN.....	3
2. OBJETIVOS Y FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	5
2.1. OBJETIVO GENERAL.....	5
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	5
2.3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	6
3. MARCO TEÓRICO.....	8
3.1. COMPETENCIA INTERCULTURAL.....	8
3.2. APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA (AICLE/CLIL).....	10
3.3. ENFOQUE POR TAREAS.....	13
3.4. APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	16
3.5. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	19
4. PRESENTACIÓN Y DESARROLLO DE LAS UU. DD.	22
5. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.	48
6. CONCLUSIONES.	51
7. BIBLIOGRAFÍA.	53
8. ANEXOS.	56

1. Introducción y contextualización.

Como indicaba en el resumen, la realización de este trabajo responde en buena medida a la necesidad de dar una mayor importancia a la competencia cultural en las clases de E/LE. Si bien esta competencia tiene un protagonismo creciente en los manuales de enseñanza de español para extranjeros, este avance no termina de verse reflejado en los contenidos que se imparten en el aula, que a menudo no están diseñados para el desarrollo del componente intercultural.

Es del diagnóstico de ese problema de donde nace la idea de crear unos materiales didácticos en los que los contenidos propios del componente cultural, centrados en la Historia española, estructuren la clase de E/LE. Así, como Licenciado en Historia con Máster en Profesorado de Educación Secundaria, me propuse desarrollar una serie de materiales didácticos destinados a italófonos que, por un lado, condujesen a la adquisición de la lengua española, y, por el otro, potenciases el componente cultural y mostrasen los beneficios de la integración entre la Historia y la lengua.

Lógicamente, los contenidos culturales escogidos no podían ser presentados a los alumnos de E/LE de la misma forma que se haría con alumnos nativos españoles. Así, unos de los retos de este trabajo ha sido el de adaptar la presentación de los contenidos culturales, nunca los propios contenidos culturales, al nivel de adquisición de la competencia comunicativa que posea el grupo al que van destinados, sin perder en claridad y rigor histórico.

La elección de alumnos italófonos como destinatarios de los materiales didácticos responde a mi conocimiento previo de ese idioma al haber ejercido como profesor de italiano para españoles. De la misma manera, al haber podido trabajar como profesor de español para italianos, estoy bastante familiarizado con las principales dificultades que acostumbran a encontrar los alumnos italófonos en el aprendizaje del español. Por todo ello, consideré que debía dar una utilidad a esos conocimientos previos, los cuales se han visto reflejado en el intento de adaptar los materiales didácticos a las particularidades de los alumnos italófonos para anticiparme a algunos de los problemas que presumiblemente surgirían en el desarrollo de las sesiones.

Con el objetivo de fomentar la comparación entre culturas y desarrollar la competencia intercultural de mis alumnos italianos, opté por centrarme en los episodios históricos de la Historia de España en los que Italia había sido protagonista (dominación romana de Hispania, reyes de España con orígenes italianos, Guerra Civil Española...), de manera que los aprendices ya partan con unos conocimientos previos y puedan acercarse con mayor facilidad al gran bagaje cultural compartido entre ambos países.

Al mismo tiempo, en aras de aumentar las aplicaciones prácticas de los materiales creados, decidí enmarcar la propuesta didáctica dentro de la enseñanza reglada italiana, en concreto dentro de la asignatura *Lingua e Civiltà Spagnola* (Lengua y Civilización Española) que se imparte en la etapa educativa de *Scuola Secondaria di Secondo Grado* (Escuela Secundaria de Segundo Grado), que va de los 14 a los 19 años. Así, dentro de esta etapa de *Scuola Secondaria di Secondo Grado*, uno de los posibles itinerarios es el del *Liceo lingüístico* (Liceo lingüístico), especializado lógicamente en el aprendizaje de lenguas, en el cual se deben estudiar tres idiomas extranjeros, siendo por el general el español el tercero de ellos. De esta manera, después de los cinco años de estudio del idioma español se pretende que el alumno haya alcanzado una adquisición de la competencia comunicativa correspondiente a un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

El nivel de la propuesta didáctica planteada corresponde a un B2, siempre según el MCER, y esto se debe a varias razones: primero porque, atendiendo al Plan Curricular del Instituto Cervantes (de ahora en adelante, PCIC), concretamente al epígrafe 10 que versa sobre referentes culturales, se hace referencia a la necesidad de conocer, tanto en la fase de aproximación como en las de profundización y consolidación, los principales acontecimientos y personajes históricos de la historia de los países hispanos para alcanzar una competencia intercultural adecuada, lo que encaja perfectamente con mi elección de contenidos culturales sobre la Historia de España; segundo porque, debido a mi propósito de adaptar la presentación de los contenidos culturales, y no los propios contenidos culturales, el hecho de que el alumno de E/LE ya tenga una cierta autonomía en el uso de la lengua meta, como corresponde a un estudiante del nivel B2, facilita bastante la elección de materiales auténticos con los que articular la propuesta didáctica, que por su dificultad podrían no ser del todo aptos para alumnos de un nivel inferior; en último lugar, porque las programaciones didácticas de la

asignatura *Lingua e Civiltà Spagnola* dentro del itinerario educativo de los *Licei linguistici* italianos reservan para los años cuarto y quinto, los dos últimos, de esa etapa el estudio de la Historia española. A la vez, la adquisición de la competencia comunicativa en español que deben tener los alumnos al acabar ese itinerario y esa etapa educativa es de un nivel B2. Ambos elementos encajan perfectamente con la época histórica y el dominio de la lengua española que planteo en esta propuesta didáctica.

En cuanto al diseño de la propuesta didáctica y a la metodología que se sigue en ésta, he tomado como marco el paradigma procesual, y dentro de esto me he basado en los planteamientos del enfoque basado en tareas y del aprendizaje cooperativo, combinando la enseñanza de la lengua española y de la Historia española en una propuesta educativa de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (en lo sucesivo, AICLE).

2. Objetivos y fundamentos metodológicos.

2.1. Objetivo general:

- Generar materiales didácticos específicos que integren la enseñanza de la Historia española y la del español como lengua extranjera para fomentar el desarrollo de la competencia intercultural.

2.2. Objetivos específicos:

- Fomentar la adquisición del español como lengua extranjera así como el conocimiento de la Historia española mediante materiales auténticos dentro de una propuesta de AICLE.
- Desarrollar la competencia intercultural de los alumnos a través de la propuesta didáctica planteada.
- Reflexionar sobre la idoneidad del AICLE, del enfoque por tareas y del aprendizaje cooperativo como fundamentos metodológicos de la propuesta didáctica desarrollada.
- Orientar los materiales creados hacia la consecución de un aprendizaje significativo de los contenidos por parte de los alumnos.

2.3. Fundamentos metodológicos:

Para referirme a los fundamentos metodológicos que he empleado en este proyecto tengo que detenerme a hablar de tres elementos cuyos planteamientos he intentado seguir en mi propuesta didáctica: el AICLE, el enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo. Esos son tres planteamientos son, en mi opinión, los que mejor se ajustan a la propuesta didáctica que quiero crear, y en las siguientes líneas espero poder aclarar el porqué de esa afirmación.

En cuanto al AICLE (traducción al español del inglés CLIL, *Content and Language Integrated Learning*), éste no sería tanto un nuevo enfoque en el panorama educativo, sino un “paraguas” dentro del cual pueden colocarse distintos enfoques metodológicos. AICLE es, según Coyle, Hood y Marsh (2010:1), aquel sistema que hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera. Así, en el AICLE la lengua es usada para aprender contenido del área (en nuestro caso, Ciencias Sociales), pero también hay que aprender la lengua con objeto de comprender y comunicar. De esta manera se busca que el uso de la lengua sea significativo, ya que no es el objetivo único del aprendizaje, sino que hay un segundo objetivo, los contenidos del área, que actúan de herramienta facilitadora para el aprendizaje de la lengua. Esto obliga al profesor AICLE a tener en cuenta al mismo tiempo tanto los objetivos de la lengua como los de la materia estudiada. En nuestro caso, la lengua extranjera será el español y la materia será Historia de España. Analizaré más ampliamente este sistema más adelante, en el apartado de planteamientos teóricos.

Antes de continuar con la explicación de los fundamentos metodológicos de mi propuesta, debo comenzar explicando que, actualmente, los profesores de lengua extranjera pueden acogerse a dos grandes paradigmas o *syllabus* metodológicos (Breen, 1990): el paradigma formal y el paradigma procesual. Siempre según Breen, el paradigma formal se focaliza en la naturaleza sistemática y reglada del lenguaje, priorizando cómo se realiza y organiza el texto lingüístico, mientras que el *syllabus* procesual se centra en el conocimiento del aprendiz de los actos de habla o de la forma en que debe codificar sus intenciones mediante el lenguaje para conseguir su reconocimiento en una situación o actividad social particular. Dentro del primer *syllabus* existen tendencias metodológicas diversas como los

métodos audiolinguales, la gramática-traducción, o los métodos nocionales-funcionales; el segundo syllabus agrupa sirve de marco a los enfoques por tareas o por proyectos. Lo que a mi juicio hace más idóneo para mi propuesta el enfoque funcional es su priorización de la competencia comunicativa y su consideración del aprendiente como un sujeto que sabe cómo llegar a ser preciso, correcto y significativo en la nueva lengua, para de esta manera llegar a ser capaz de interpretar, expresar y negociar significados en el habla y la escritura (Breen, 1990).

De esta manera, en el presente trabajo seguiré los planteamientos de una de las propuestas más importantes que se han realizado dentro de este paradigma procesual: el programa o enfoque por tareas. El primero de ellos, el enfoque por tareas, se plantea la cuestión de cómo conseguir que los alumnos adquieran la competencia comunicativa de una manera más eficaz. Para Breen (1990:18), “el programa basado en tareas representa un medio mediante el cual la competencia inicial del aprendiz puede constituir la base sobre la que adaptar los nuevos conocimientos y capacidades durante la realización de las tareas”. El concepto más importante de este enfoque es el de tarea, entendida como una unidad metodológica que hace que el estudiante lleve hasta el final la función comunicativa, comunicándose de forma real en el aula.

Por último, para conducir el trabajo en el aula me he basado en las propuestas del aprendizaje cooperativo, que se enmarca también dentro del citado paradigma procesual. El término aprendizaje cooperativo, un tanto genérico, hace referencia a un buen número de propuestas metodológicas para organizar y conducir la enseñanza en el aula en las cuales los estudiantes trabajan en pequeños grupos para realizar las tareas de manera colectiva, interactuando entre ellos y asumiendo y repartiendo responsabilidades para resolver las tareas que se les propone. Se trata de una propuesta educativa que surge en el marco del enfoque centrado en el alumno y que no solo tiene aplicación en el campo de la didáctica de segundas lenguas o lenguas extranjeras, sino en todo el ámbito educativo.

Como ya adelanté más arriba, desarrollaré más en profundidad estos fundamentos metodológicos posteriormente, primero a nivel teórico, en el apartado de planteamientos teóricos, y luego a nivel práctico, viendo cómo los he aplicado a mis materiales, en el apartado de metodología.

3. Marco teórico.

Definición y justificación de las variables de análisis: competencia intercultural, AICLE, enfoque por tareas, aprendizaje cooperativo y aprendizaje significativo.

3.1. Competencia intercultural.

Si bien hay diferentes términos que hacen referencia al papel de la cultura en la enseñanza de lenguas (competencia sociocultural, o transcultural, o simplemente cultural), he optado por el de competencia intercultural por creer que es el más actual y el que mejor se ajusta al propósito de este trabajo, como explicaré a continuación. Comencemos primero definiendo el término: según el Diccionario de términos claves de ELE del Centro Virtual Cervantes, “por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad”. Pero conviene profundizar un tanto más en el proceso a través del cual se llega a hablar de competencia intercultural.

El concepto de competencia intercultural que acabo de definir tiene su origen en los métodos de enseñanza de la lengua tradicionales, según los cuales la lengua y la cultura son realidades independientes. Sin embargo, con el surgimiento del paradigma comunicativo en el último tercio del siglo XX se apuesta por la existencia de un fuerte vínculo entre los dos elementos, ganando terreno el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Surgen así voces que defienden la necesidad de reforzar el papel del componente cultural para dar respuesta a las nuevas necesidades comunicativas de los aprendientes en los encuentros interculturales. Si bien Canale y Swain (1980) ya valoran el componente cultural al describir las cuatro competencias interrelacionadas que formarían la competencia comunicativa, será J. Van Ek (1986) quien incorpore a esas cuatro competencias las competencias sociocultural y social, siendo la primera la que me interesa especialmente.

Posteriormente aparecerá un nuevo concepto, el de competencia intercultural, que superaría a la competencia sociocultural de Van Ek integrada dentro de la competencia comunicativa. Esta competencia intercultural, Meyer (1991, en Oliveras 2000) afirma que:

Como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la lengua extranjera y la propia; además, tener la habilidad de solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya. (p. 38)

Meyer diferencia así tres momentos o niveles distintos en la adquisición de dicha competencia intercultural:

- A. Nivel monocultural: el alumno echa mano de su cultura para interpretar y filtrar la cultura extranjera. En este nivel hay abundancia de tópicos, prejuicios y estereotipos.
- B. Nivel intercultural: el alumno comienza a situarse entre las dos culturas, la suya propia y la meta, e intenta llegar mirar más allá de los tópicos, con comparaciones entre las dos culturas. En este momento ya tiene suficientes recursos para explicar la mayoría de diferencias culturales.
- C. Nivel transcultural: el alumno se sitúa por encima de ambas culturas, analizándolas desde una cierta distancia, como mediador entre ambas.

¿Pero qué aplicación tiene esta competencia intercultural? Según Rodrigo Alsina (1999: 19), “la comunicación intercultural ha existido siempre que dos personas, que se percibían a sí mismas como pertenecientes a culturas distintas, se han intentado comunicar”. Para él, la interculturalidad es un fenómeno que ocurre de forma natural más allá independientemente de que pueda acotarlo como objetivo puramente educativo. Rodrigo Alsina defiende que una cultura no puede evolucionar si no es mediante el contacto con otras culturas distintas, pero los contactos entre culturas pueden realizarse de formas muy diversas. Hoy en día se tiende hacia la interculturalidad para esos contactos, que plantea una relación respetuosa entre culturas, para lo que es imprescindible la existencia de mediadores culturales.

Considero que para lograr que mis alumnos lleguen al nivel transcultural del que hablaba Mayer y se conviertan en mediadores entre culturas, superando el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad, es imprescindible que tengan algunas nociones de Historia sobre los países hispanos y, en el caso que nos ocupa, sobre España. En esta línea va también el PCIC, pues en su epígrafe 10, referido a referentes culturales, habla sobre la importancia de que los aprendientes de ELE tomen contacto con la Historia de los países hispanos ya desde la fase de aproximación, si bien es en las fases de profundización y de consolidación cuando más énfasis se hace en este tipo de contenidos. Debido a esto mismo, mi propuesta didáctica va destinada a alumnos con un nivel B2 de adquisición de la competencia comunicativa, pues ya poseen una cierta autonomía en la lengua meta que facilita la realización de actividades más exigentes. Junto a ese aumento de autonomía llegan también los conflictos provocados por choques culturales. Mi propuesta pretende minimizar esos choques abriendo la mirada del aprendiente de ELE a la historia y la cultura españolas y ayudando así a formar un futuro mediador intercultural.

Debido a que los destinatarios de mi propuesta son alumnos italianos, he optado por elegir los contenidos sobre la Historia de España que más relación tienen con Italia. De esta forma podrán acercarse a la cultura española desde la suya propia, valorarán los grandes parecidos entre ellas y tomarán conciencia del pasado común que comparten. Mi propuesta por lo tanto se enmarcaría dentro del ya mencionado nivel intercultural de Meyer (1991), al comparar comparar ambas culturas y seguir avanzando en el camino hacia la formación de mediadores culturales.

3.2. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE/CLIL)

El proyecto AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) fue desarrollado en la década de los 90 por un grupo de universidades europeas dirigidas por la Universidad de Jyväskylä (Finlandia). Hoy en día, conocida frecuentemente con el término de “inmersión lingüística”, es una metodología muy difundida y empleada en todas las etapas de los diferentes sistemas educativos europeos, con una implementación cada vez mayor en la enseñanza reglada española.

Como ya he mencionado unas líneas más arriba, la metodología AICLE consiste en estudiar asignaturas, como la Historia o la Biología, en una lengua extranjera. Así, a la vez que se aprende una asignatura determinada, el alumno usa y amplía sus conocimientos de español de forma natural. Esta metodología, centrada en el uso comunicativo y práctico de la lengua y en la resolución de problemas, plantea un doble objetivo: aprender la lengua meta y aprender al mismo tiempo los contenidos de la materia escogida. Ese uso práctico que se le da a la lengua, con una aplicación inmediata de todo lo que se va trabajando, hace que el estudio de la misma resulta motivador, eficiente y significativo (Navés y Muñoz, 2000). En AICLE también se pone énfasis en otros aspectos innovadores e igualmente importantes del aprendizaje de lenguas extranjeras, como la integración europea o la dimensión intercultural de la comunicación, algo que va totalmente en línea con lo que me propongo en este trabajo: preparar a mis alumnos italianos para ser futuros mediadores interculturales.

Tal y como explican Coyle, Hood y Marsh (2010), en AICLE se busca evitar las actividades memorísticas o descontextualizadas, algo muy frecuente en el aprendizaje mecanicista de lenguas extranjeras. En su lugar se promueve un aprendizaje más natural, más cercano al que se da al aprender la lengua materna, todo ello en un contexto social, lo que igualmente hace que la motivación aumente.

Uno de los principios del AICLE (Coyle, Hood y Marsh, 2010) es que es la materia estudiada la que condiciona los contenidos lingüísticos a aprender por parte de los alumnos. De esta manera, las estructuras gramaticales, el vocabulario específico o los tipos de discurso quedan subordinadas a la asignatura que se esté trabajando, en este caso Historia de España. También la cantidad de tiempo dedicada a cada una de las destrezas lingüísticas (oír, escuchar, hablar, escribir o interaccionar) viene marcada por la materia que se esté enseñando, algo que he tenido en cuenta al generar mis materiales.

Siempre según los mismos autores, otro aspecto a tener en cuenta en AICLE es que la precisión lingüística y gramatical no cuenta tanto como la fluidez, tanto oral como escrita. Esto no quiere decir que la forma lingüística queda desatendida, ya que una alta cantidad de errores puede impedir la comprensión del mensaje que se quiere transmitir, sino que el foco se pone en desarrollar la confianza del alumno al utilizar la LE y no en la corrección.

Volviendo a las autoras Navés y Muñoz (2000), éstas serían según ellas algunas de las premisas fundamentales sobre las que tendría que girar el aprendizaje de una lengua extranjera siguiendo el AICLE:

- Cantidad de exposición: AICLE supone una oportunidad para exponer al alumno a una gran cantidad de *input* de manera interactiva, con ejemplos significativos y contextualizados en la lengua meta, de manera que pueda desarrollar las destrezas lingüísticas receptivas de forma efectiva. Esta exposición a ejemplos reales de la lengua extranjera es fundamental para que el aprendizaje progrese.

- Autenticidad del contexto: dado que el AICLE pone especial énfasis en la fluidez frente a la atención a forma, surge con él una oportunidad para proporcionar al alumno una variedad de contextos naturales y auténticos de uso comunicativo. Además, para complementar el desarrollo de las destrezas receptivas que veíamos en el punto anterior, la enseñanza AICLE proporciona oportunidades a los aprendices para que, a través de la interacción oral en las aulas y de tareas de aprendizaje (presentaciones, informes, respuestas a preguntas sobre un texto...), pongan en práctica sus conocimientos de la lengua y generen contenidos, desarrollando así también las destrezas productivas.

- Mejora de la capacidad cognitiva y de la calidad del aprendizaje: gracias al énfasis que hace el AICLE en la resolución de problemas empleando para ello la lengua extranjera, se consigue que el nivel de comprensión y aprendizaje de los contenidos sea más complejo y profundo que el que podría generar un enfoque tradicional, facilitando así con obtención de un aprendizaje significativo a largo plazo.

- Aprendizaje incidental: otra ventaja del AICLE es la de producir un aprendizaje incidental, es decir, aquel aprendizaje que se genera cuando el alumno, de manera inconsciente, concentra su atención en algo distinto de la lengua extranjera, como podría ser la asignatura estudiada en el aula, en nuestro caso la Historia de España

- Motivación para aprender: como ya apuntaba más arriba, el AICLE conlleva un extra de motivación respecto al aprendizaje que tiene como centro la propia lengua extranjera, lo que puede llevar a una mayor tasa de éxito por parte de los alumnos. Esto se debe a que el AICLE genera situaciones en las que la lengua se utiliza con fines comunicativos mediante

intercambios y usos lingüísticos muy relacionados con las tareas del aula, lo que provoca una sensación de aprovechamiento inmediato de lo aprendido.

Como último apunte teórico sobre el AICLE no podía dejar de mencionar las 4Cs del currículo (Coyle, Hood y Marsh, 2010) que toda lección basada en ese sistema ha de incorporar y combinar:

- Contenido: permitiendo avanzar en el conocimiento, la comprensión y las destrezas de los temas específicos de un currículo determinado, que en nuestro caso será la Historia de España.
- Comunicación: usando la lengua extranjera, en nuestro caso el español, como medio de comunicación y como medio de aprendizaje de una materia en particular, la Historia de España.
- Cognición: desarrollo de destrezas cognitivas (hacer hipótesis, comparar y contrastar, relacionar, analizar las causas y las consecuencias y sacar conclusiones sobre acontecimientos de la Historia de España).
- Cultura: permitiendo la exposición a perspectivas variadas y a conocimientos compartidos que nos hagan más conscientes del otro y de uno mismo. La cultura que estudiaríamos a través de la Historia sería la española, comparándola con la italiana propia de los alumnos.

Por último, es interesante señalar que en el AICLE la lengua se contempla desde un punto de vista más léxico que gramatical, haciéndose un mayor énfasis en el aprendizaje de vocabulario que en el empleo de estructuras gramaticales graduadas. Esto tendrá su reflejo en mis materiales, donde el aprendizaje de vocabulario tendrá un papel muy importante, al entender que la gramática será atendida en la clase de la L2 correspondiente.

3.3. Enfoque por tareas

Según el Diccionario de términos claves de ELE del Centro Virtual Cervantes, “el enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades

consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales)”. Siempre según ese diccionario, su objetivo sería el de fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula, de manera que el aprendizaje no consista solo en la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción. De ese modo se plantea que los procesos de aprendizaje deben incluir procesos de comunicación.

Como ya mencioné anteriormente, el enfoque basado por tarea está enmarcado dentro del paradigma procesual (Breen, 1990). Zanón (1999:8) no lo considera un método, sino más bien una propuesta evolucionada dentro de los enfoques comunicativos que venían ganando importancia desde los años 70 del siglo XX.

El elemento más importante del enfoque por tareas será, lógicamente, la tarea. Según plantean Bygate, Skehan y Swain (2001:11), “una tarea sería una actividad que requiere que los alumnos usen la lengua, poniendo el énfasis en el significado, para obtener un objetivo”. De esta manera, la unidad esencial con la que se trabaja en este enfoque es la tarea, que puede consistir en una o más actividades enfocadas a conseguir realizar el producto final propuesto. En mi propuesta didáctica, será el estudiante el que desarrolle las estrategias necesarias para lograr la comunicación, adaptándose a las diferentes tareas que le propondré. Así, las mejores tareas serán aquellas que fomenten tanto el aprendizaje de los contenidos de la materia como el uso comunicativo de la lengua extranjera.

Zanón (1990) caracteriza la tarea indicando que se trata de una actividad:

- + Representativa de procesos de comunicación de la vida real.
- + Identificable como unidad de actividad en el aula.
- + Dirigida hacia el aprendizaje de la lengua.
- + Diseñada con el objetivo, estructura y secuencia del trabajo. (p. 22)

En el enfoque por tareas la comunicación es vista como la principal prioridad, muy por delante de la forma. Así, mediante una labor de descubrimiento en la que el estudiante es el protagonista del aprendizaje, se va progresando en la adquisición de la competencia comunicativa, ya que al tener que explorar toda una serie de recursos y estrategias para el

desarrollo del trabajo por tareas aprende haciendo. Se pretende de este modo que el alumno aprenda la lengua usando la lengua, aprendiendo de sus propios errores, dando más importancia a que éste gane seguridad y fluidez en la lengua extranjera antes que a la corrección.

Otro principio metodológico en el que se basa el enfoque basado en tareas es el aprendizaje cooperativo. Se busca un alto grado de interactividad, y para ello se fomenta el que los estudiantes aprendan unos de otros, según un modelo en el que cada uno aporta sus conocimientos en la medida de lo posible, poniendo su trabajo al servicio del grupo. Así, los alumnos aprender a trabajar juntos y desarrollan estrategias para interrelacionarse.

El enfoque por tareas propone al final de cada una unidad la realización de una o varias tareas finales, entendiendo ésta como una actividad de uso globalizadora que resumirá los conocimientos previamente adquiridos. Para lograr afrontar con garantías esta tarea final, previamente se plantearán una serie de tareas posibilitadoras en las que el alumno pueda desarrollar las capacidades exigidas en la tarea final.

Mario Gómez Del Estal (2004) plantea una serie de características que deben tener las tareas finales:

- a) Implican a todos los alumnos/as en la comprensión, producción o interacción en L2.
- b) La atención de los estudiantes se centra más en el significado que en la forma.
- c) Tiene una estructura con un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro, un objetivo concreto, un contenido concreto y un resultado concreto.
- d) Su desarrollo y consecución pueden ser evaluados por el profesor/a y alumnos/as.
- e) Reproduce situaciones de la vida cotidiana. (p. 91)

Los pasos sugeridos por Estaire y Zanón (1994, citado en Zanón, 2000) para llevar a cabo un proceso de planificación según el enfoque por tareas serían los siguientes:

1. Elección de tema/área de interés.
2. Programación de tarea(s) final(es).
3. Especificación de objetivos.

4. Especificación de componentes (temáticos y lingüísticos) necesarios para realización de tarea(s) final(es).
- 5.1. Programación de tareas posibilitadoras y de comunicación necesarias para la consecución de la(s) tarea(s) final(es).
- 5.2. Incorporación de reciclaje y sistematización de elementos tratados con anterioridad.
6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje.(p. 64)

Si bien me resulta imposible cumplir con todos los planteamientos que se defienden en el enfoque basado en tareas, ya que se trata de una metodología diseñada para la enseñanza explícita de la lengua, no siendo ese nuestro caso, sí que he intentado seguirlos en la medida de lo posible. De esta forma, el enfoque por tareas me será especialmente útil en la fase de programación y secuenciación de actividades, pues distinguiré entre tareas posibilitadoras y tareas finales, así como en la fase de realización en el aula, ya que pondré el foco en el significado, procurando que el alumno desarrolle las estrategias necesarias para lograr la comunicación usando la lengua para aprender la lengua.

3.4. Aprendizaje cooperativo

Como ya apunta más arriba, y remitiéndome una vez más a la definición que nos proporciona el Diccionario de términos claves de ELE del Centro Virtual Cervantes, el aprendizaje cooperativo es “una propuesta educativa que surge en el marco del enfoque centrado en el alumno y cuya característica principal es la organización del aula en pequeños grupos de trabajo”. Fathman y Kessler (1993:128) concretan aún más esa definición, y nos hablan del aprendizaje cooperativo como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los alumnos puedan interactuar, intercambiar información y ser evaluados de forma individual por el trabajo que han realizado. Interpretando estas definiciones, entendemos el aprendizaje cooperativo como un método para conducir y organizar el aula que pone en juego los resortes de los estudiantes, verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera se distingue de los métodos tradicionales, en los que la clase se desarrolla alrededor del profesor y en los vastos conocimientos de la materia que éste tiene.

Johnson, Johnson y Holubec (2006), mencionan varias condiciones que deben darse para que la cooperación funcione bien:

1. Interdependencia positiva entre los miembros del grupo, que se refleja en que, una vez que el docente proponga una tarea clara y un objetivo grupal, los alumnos tienen que ser consciente de se hundirán o saldrán a flote juntos. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito no solo propio, sino también de los demás miembros del grupo, lo cual supone la base del aprendizaje cooperativo.

2. Responsabilidad y evaluación individual, pues cada miembro del grupo asume la responsabilidad, y hace responsables a los demás, de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común. Los objetivos se plantean a nivel de grupo, y los miembros del mismo deberán organizarse para distribuirse la tarea de manera que cada uno cumpla con la parte que le corresponda, colaborando, no aprovechándose del otro. En la evaluación individual se tiene en cuenta tanto el grado de cumplimiento de los objetivos grupales como los esfuerzos singulares de cada miembro. La evaluación en el aprendizaje cooperativo no tiene un propósito únicamente calificativo, sino que el grupo es informado de sus resultados para permitir así que en el futuro se dé apoyo a quién más ayuda y respaldo necesita para efectuar la tarea. Ésto va a en línea con el principal objetivo del aprendizaje cooperativo: fortalecer a cada miembro individual para que los alumnos aprendan juntos y puedan luego desempeñarse mejor como individuos.

3. Interacción personal estimuladora. Los grupos de aprendizaje han de ser, al mismo tiempo, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal, pues los alumnos han de trabajar juntos de manera no competitiva, buscando el éxito ajeno, ayudándose y respaldándose. Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden llevarse a cabo cuando cada estudiante promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo afrontar un problema o enseñando lo que uno sabe a sus compañeros de grupo.

4. Integración social mediante prácticas interpersonales y grupales. En el aprendizaje cooperativo los alumnos no solo aprenden juntos las materias académicas, sino que para funcionar correctamente como grupo deben aprender a relacionarse entre ellos, lo que se consigue mediante una serie de prácticas interpersonales. De esta manera, los miembros del grupo deben saber cómo dirigir, tomar decisiones, comunicarse y resolver los conflictos de manera constructiva. El reparto de roles con unas funciones asignadas dentro del grupo busca también incentivar esta integración social.

5. Evaluación grupal. Este tipo de evaluación tiene lugar cuando los integrantes del grupo analizan en qué medida están logrando sus objetivos en un clima de trabajo adecuado. Para que el proceso de aprendizaje funcione correctamente, se requiere que los miembros de cada grupo analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden hacer que su trabajo en equipo sea más eficaz.

Fathman y Kessler (1993:134) mencionan algunos de los beneficios de implementar el trabajo cooperativo en el aula, entre los que estarían los siguientes:

- Mejora de la capacidad de resolución de problemas.
- Desarrollo de destrezas sociales.
- Comprensión más profunda de los conceptos.
- Perfeccionamiento de las destrezas comunicativas y lingüísticas.

Según estos autores, los alumnos que trabajan cooperativamente en grupos heterogéneos asumen responsabilidades sobre el aprendizaje de sus compañeros y se muestran más receptivos hacia el aprendizaje de la lengua. También plantean que el aprendizaje de una lengua en un entorno cooperativo da pie a que los estudiantes integren lenguaje y contenidos al mismo tiempo. Siguiendo con los beneficios de usar el aprendizaje cooperativo en el aula, Johnson, Johnson y Holubec (2006) mencionan entre otros unas relaciones más positivas entre los alumnos, una mayor salud mental y unos mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño, lo que se traduce en un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los alumnos.

Vemos tras estas explicaciones que el aprendizaje cooperativo entronca sigue la línea del paradigma procesual en el que también se enmarca el enfoque por tareas. Opino que ambas metodologías funcionan muy bien cuando van combinadas, pues énfasis en el significado, la interacción y la comunicación las hace compatibles, y es por eso que he decidido emplearlas en mi propuesta.

3.5. Aprendizaje significativo

En cuanto al aprendizaje significativo, su incorporación a esta trabajo responde a que la consecución del mismo ha de ser un objetivo primordial de cualquier propuesta metodológica. Mi voluntad es que cuando los recursos creados en este trabajo sean llevados al aula los alumnos consigan un aprendizaje sólido y duradero de los contenidos tratados, y para ello debo tener en cuenta una serie de parámetros que desarrollaré en las siguientes líneas.

Paso, pues, a su definición y análisis. Usando una vez más como referencia el Diccionario de términos claves de ELE del Centro Virtual Cervantes, entendemos que el aprendizaje significativo es “el que tiene lugar cuando el aprendiente liga la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos”.

El aprendizaje significativo es el constructo central de la Teoría del Aprendizaje Verbal Significativo y de la Teoría de la Asimilación propuesta por Ausubel durante la segunda mitad del siglo pasado, por lo que a este autor se le considera el padre de este tipo de aprendizaje (Mayer, 2004). Siguiendo al propio Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), el aprendizaje significativo sería el proceso según el cuál se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona para que lo aprenda y asimile de una manera no arbitraria y sustantiva o no literal. Esta interacción con la estructura cognitiva no se produce de manera que esta última sea vista como un todo unitario, sino con algunos aspectos relevantes que se encuentran en la misma, que reciben el nominativo de ideas anclaje. Por ello, el aprendizaje significativo es el aprendizaje que conduce a la generalización (Mayer, 2004).

La existencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, disponibles y claras en la mente del alumno es lo que da significado a ese nuevo contenido que interacciona con el mismo. Dicha interacción es lo que caracteriza el aprendizaje significativo. No obstante, no se trata de una simple unión, sino que en el citado proceso los nuevos contenidos adquieren un significado para el sujeto produciéndose una transformación de las ideas de anclaje de su estructura cognitiva, que se van separando progresivamente, para volverse más diferenciadas, elaboradas y estables. De esta manera, el aprendizaje significativo que se basa en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado, que quedan ligados en la mente del discente de forma que vayan conformando un mapa jerarquizado en su mente.

En oposición al aprendizaje significativo, Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) hacía referencia al aprendizaje mecánico, en el cual no se da una interacción entre el contenido nuevo y la estructura cognitiva del alumno. Al no haber relación con ideas ya existentes en la mente del discente, el resultado es un aprendizaje repetitivo sin significado para el que lo lleva a cabo, lo que es ineficaz y hace que el contenido nuevo termine olvidándose al poco tiempo.

En vista de la gran cantidad de información a la que nos vemos expuestos en nuestro día a día, la mente humana se ve obligada a procesar conceptos y proposiciones numerosos y muy distintos que, además, cambian y evolucionan a gran velocidad. Ausubel entiende que el mecanismo humano por excelencia de aprendizaje para preservar y aumentar los conocimientos es el aprendizaje receptivo significativo, tanto en la vida diario como en el aula. No interesa sólo la adquisición de los significados nuevos, sino que se trata de un proceso natural en el que el paso siguiente es su retención así como el olvido de aquellos conocimientos inútiles por su falta de uso, tal y como señalaba un poco más arriba de estas líneas.

Como condición para que se produzca un aprendizaje significativo han de al menos dos condiciones fundamentales (Rodríguez Palmero, 2008:13):

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, es decir, una predisposición para aprender de manera significativa. Es necesario que el alumno tenga interés por aprender de forma significativa; o sea, que se sienta motivado para conectar lo nuevo o lo que está aprendiendo con lo que ya sabe.
- Presentación de un material potencialmente significativo, lo que requiere que tenga un significado lógico para el que lo va a aprender, y que existan unas ideas o conceptos generales en la mente de este sujeto que le permitan relacionar el material nuevo.

En esta línea también apuntan Estaire y Zanón (1990), que plantean varios condicionantes para la construcción y reestructuración de los esquemas de conocimiento formal de una lengua extranjera, partiendo de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel:

- Que los contenidos posean una significatividad lógica, es decir, una estructura interna de sus elementos que evite el trabajo con contenidos confusos o arbitrarios.
- Que los contenidos tengan una significatividad psicológica, es decir, que puedan ser relacionados con los que el alumno ya conoce.
- Que el alumno tenga la voluntad de realizar este tipo de aprendizaje, que esté motivado para ello, pues el componente afectivo juega también un papel en la obtención de un aprendizaje significativo.

En mi propuesta didáctica, la elección fundamentos metodológicos que he realizado no ha sido casual, sino que se ha realizado prestando atención a la facilidad de éstos para propiciar un aprendizaje significativo. Los mismos Estaire y Zanón (1990) defienden en varias ocasiones lo adecuado de usar el enfoque por tareas para obtenerlo. Para ello plantean, entre otros argumentos, que el foco en el significado de esa metodología, la alta motivación que genera entre los alumnos y la propia estructura de las tareas finales, con un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro, un objetivo concreto, un contenido concreto y un resultado concreto, son un caldo de cultivo óptimo para alcanzar un aprendizaje significativo.

Por otra parte, Coyle, Hood y Marsh (2010) plantean que en el AICLE, el aprendizaje simultánea de un idioma y una materia requiere de un procesamiento mental intenso, ya que la información nueva debe ser relacionada con los conocimientos que ya se poseen sobre la lengua extranjera y sobre los contenidos curriculares. Así, esos nuevos conocimientos fomentan una reconstrucción y un reajuste de los conocimientos previos, provocando la obtención de un aprendizaje significativo.

Finalmente, en el aprendizaje cooperativo, tanto las distintas tareas interactivas como la evaluación que se realiza de las mismas, se proporciona a los alumnos oportunidades de reflexión sobre su papel en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros, así como sobre su desempeño dentro del grupo. Esos elementos, junto a la constante atención en reforzar a aquel que lo necesite y a la alta motivación que provoca el trabajo en equipo, son factores que potencian la obtención de un aprendizaje significativo.

4. Presentación y desarrollo de las UU. DD.

Mi propuesta didáctica consta de un total de 6 unidades didácticas, cuyos títulos son los siguientes:

- 1. Hispania, provincia romana.**
- 2. Entre reyes y Papas medievales.**
- 3. Navegando por un nuevo continente.**
- 4. Italia, cuna de reyes de España.**
- 5. Tiempos de guerra.**
- 6. España e Italia en la actualidad.**

Como ya he mencionado repetidas veces, mi propuesta está enmarcada dentro del proyecto AICLE, de manera que mis alumnos estudiarán la Historia de España en español, de manera que trabajen contenidos tanto lingüísticos como de la materia curricular. Los contenidos históricos escogidos están centrados, como podemos deducir del título de las unidades didácticas, en aquellos momentos del pasado en los que las historias de España e

Italia se entrelazaron de forma más intensa. De esta forma nos aseguramos de que los alumnos tengan ya alguna noción previa sobre lo que van a estudiar, y puedan enlazar los nuevos conocimientos con los que ya poseen sobre la historia de su propio país. También busco con esa elección de contenidos el generar una mayor motivación, pues los alumnos percibirán los hechos históricos estudiados como más cercanos al estar relacionados con su identidad italiana. Todo ello ha sido diseñado en aras de facilitar la obtención de un aprendizaje significativo.

Los destinatarios de esta propuesta son un grupo de veinte estudiantes de ELE italófonos de la asignatura *Lingua e Civiltà Spagnola* (Lengua y Civilización Española) en la etapa de *Scuola Secondaria* (Escuela Secundaria) dentro del sistema educativo italiano. Sus edades estarán comprendidas entre los 17 y los 18 años, y su nivel de competencia comunicativa será cercano a un B2 según el MCER.

Antes de comenzar con la propuesta didáctica, y dado que pretendo conducir el trabajo en el aula según los planteamientos del aprendizaje cooperativo, es necesario dividir a los alumnos en grupos. Intentaré que los agrupamientos generados sean heterogéneos, ya que según Johnson, Johnson y Holubec (2006) este tipo de formaciones son más productivas, pues en ellas hay más sinergia, más intercambio de flujo de información y un mayor intercambio de interacción. Haré la conformación de grupos según una de las propuestas de esos mismos autores, llamada “Personajes históricos”: “El docente escribirá los nombres de algunos personajes históricos en un juego de fichas. Repartirá las fichas y hará que cada alumno encuentre a los otros miembros de su grupo de acuerdo con el período histórico en que vivieron los personajes en cuestión”.

La mayoría de personajes históricos que he elegido para las fichas son protagonistas de los acontecimientos históricos que vamos a estudiar, generando así un interés sobre ellos a mis alumnos. El objetivo es que los alumnos los agrupen según el siglo en el que nacieron, recurriendo al profesor en caso de necesitar ayuda. La distribución quedaría de la siguiente manera:

- Ss. II a.C. - II d.C.: Viriato, Aníbal Barca, Escipión el Numantino y Augusto.
- Ss. XII-XV: Pedro III, Alejandro VI, Isabel la Católica y Cristóbal Colón.
- S. XVI-1850: Miguel de Cervantes, Carlos III, Juan Prim y Amadeo de Saboya.
- 1850-1950: Manuel Azaña, Benito Mussolini, Francisco Franco y Rita Levi-Montalcini.
- 1950-Actualidad: Laura Pausini, Roberto Saviano, Ana Patricia Botín y Roberto Benigni.

Con los equipos ya organizados en el aula, pediré a los alumnos que elijan un nombre y un logotipo para su grupo, de tal manera que se empiecen a crear lazos entre los componentes del mismo y se vaya generando una identificación como unidad de trabajo. A continuación, pasaremos los nombres de los grupos y los miembros que los forman a la herramienta digital “Classdojo”, que tal y como podemos ver en la Imagen I bajo estas líneas nos permite gestionar los grupos cooperativos en la red. Esta aplicación permite también premiar o sancionar individual o colectivamente a los miembros de la clase, en función de si cumplen con los objetivos de trabajo de si siguen las normas de trabajo en equipo, de las que hablaremos más adelante.

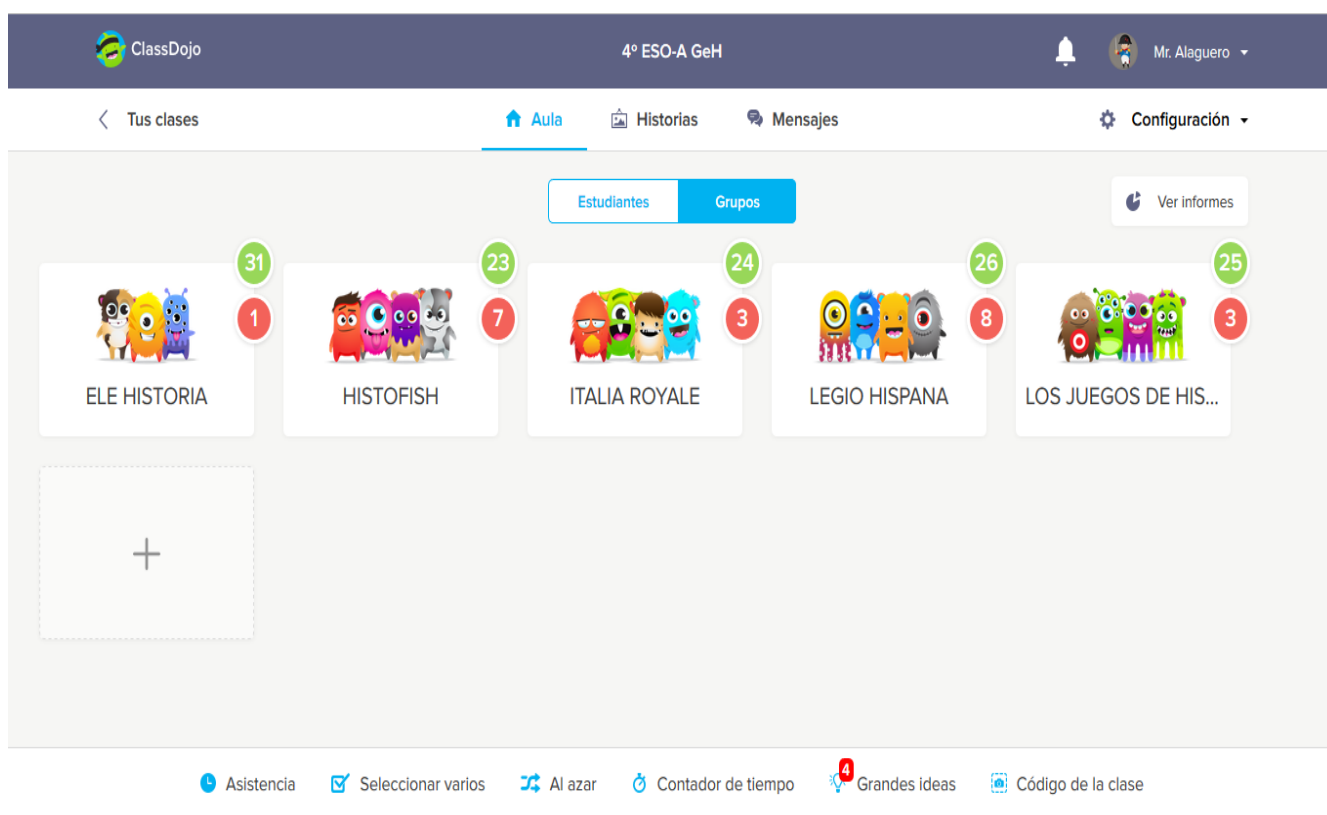


Imagen I. Gestión de los grupos cooperativos con la herramienta digital “Classdojo”

En cuanto a la disposición del aula, he elegido el modelo “Planta abierta” que plantea Ignacio Martín Jiménez (2016), del cual tuve la suerte de recibir formación en persona sobre metodologías para el aula. Como podemos ver en la Imagen II bajo estas líneas, esta disposición de planta abierta cuenta con espacios separados destinados a funciones diferentes: por un lado, un graderío con un espacio para el expositor enfrente, donde se desarrollaría la fase de gran grupo, con todos los alumnos; por el otro, en cada una de las esquinas del aula contaríamos con un espacio para permitir trabajar a uno de los grupos, ya sea una mesa amplia para el grupo cuyo trabajo requiera más espacio, o una mesa redonda para poner contenidos en común, o bien varias mesas separadas para aquel grupo que esté aún en una fase de trabajo individual. La estructura de planta abierta combina el tránsito rápido de gran grupo a pequeño grupo o incluso a trabajo individual cuando sea necesario.

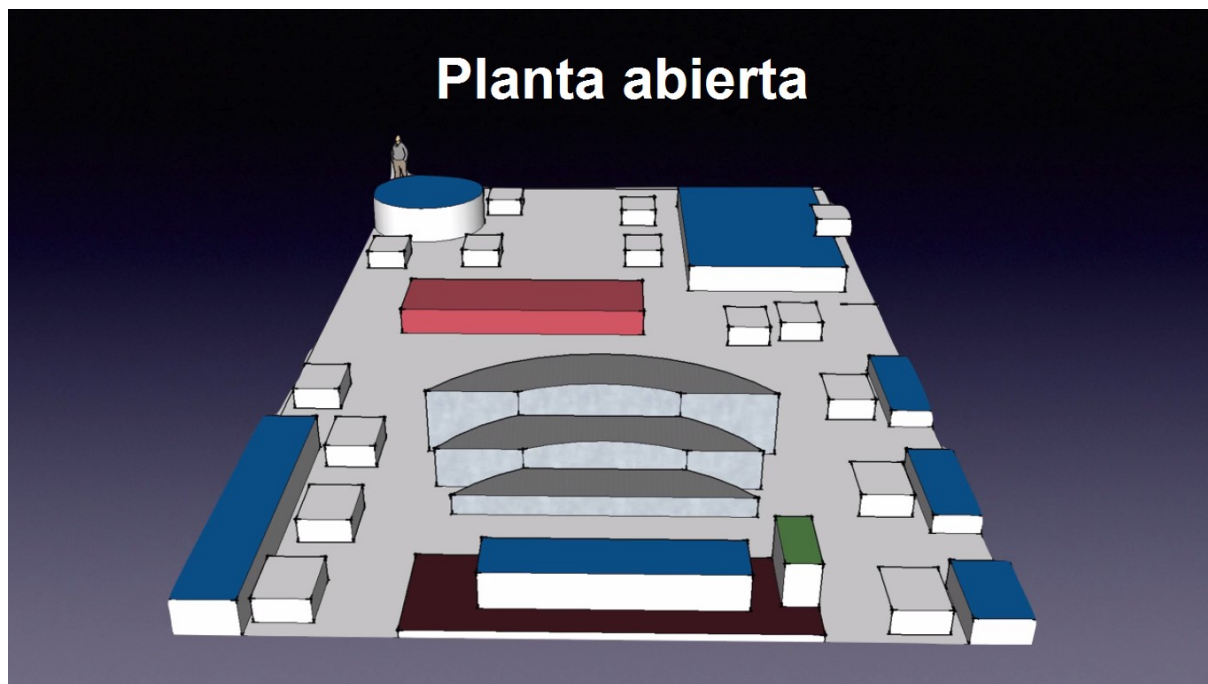


Imagen II. Disposición del aula según el modelo “Planta abierta”

<https://vimeo.com/178870018>

Para la distribución y colocación de los alumnos dentro de los grupos he optado por el modelo “Cruz astur”, también ideado por Ignacio Martín Jiménez, que vemos bajo estas líneas en la Imagen III.

Cruz astur

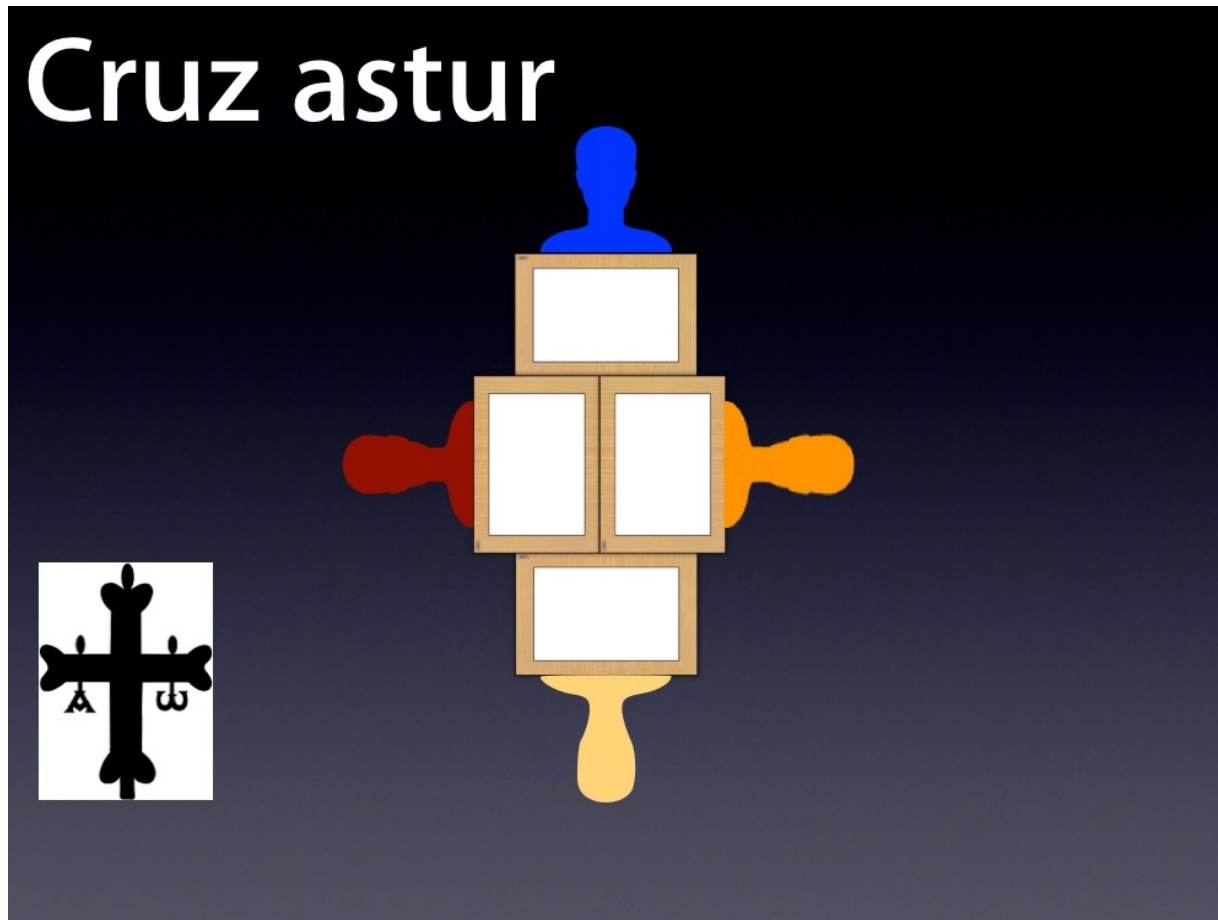


Imagen III. Distribución de los grupos según el modelo "Cruz astur"

<http://imj.16mb.com/ccoop/ud2/espacio.001.jpeg>

El mismo autor nos plantea los beneficios de usar esta distribución para trabajar cooperativamente en clase:

Este modelo, al que he denominado así (*cruz astur*) por analogía al motivo icónico de la cruz del arte astur prerrománico, tiene la ventaja de que el alumno se encuentra próximo a dos compañeros, pero preservando cierta intimidad (a veces, la excesiva proximidad de tres compañeros puede llegar a resultar agobiante). Además, se establece una clara disimetría entre la posición de los miembros de los restantes miembros del grupo, lo que predispone a un intercambio más frecuente con el compañero próximo, y solo en determinados momentos a un intercambio con el conjunto del equipo de trabajo. De esta forma, el protagonismo de cada alumno aumenta.

Otro de los planteamientos del aprendizaje cooperativo que emplearé sea la asignación de roles a los miembros del grupo. Según Johnson, Johnson y Holubec (2006), algunas de las ventajas de la asignación de roles serían las siguientes:

- Limita la probabilidad de que algunos alumnos se muestren pasivos o demasiado dominantes.
- Garantiza que todos los miembros del grupo utilicen las técnicas grupales básicas y que aprendan las prácticas requeridas.
- Crea una interdependencia entre los miembros del grupo.

Los cuatro roles por los que he optado han sido los siguientes: controlador, coordinador, secretario y portavoz. Cada uno de ellos posee sus propias características, como podemos ver en las imágenes IV, V, VI y VII bajo estas líneas.



Imagen IV. Rol "Controlador"

<http://www.imageneseducativas.com/aprendizaje-cooperativo-rol-de-controlador/rol-de-controlador/>



Imagen V. Rol "Coordinador"

<http://www.imageneseducativas.com/aprendizaje-cooperativo-rol-del-coordinador/coordinador/>



Imagen VI. Rol "Secretario"

<http://www.imageneseducativas.com/aprendizaje-cooperativo-rol-de-secretario/secretario/>

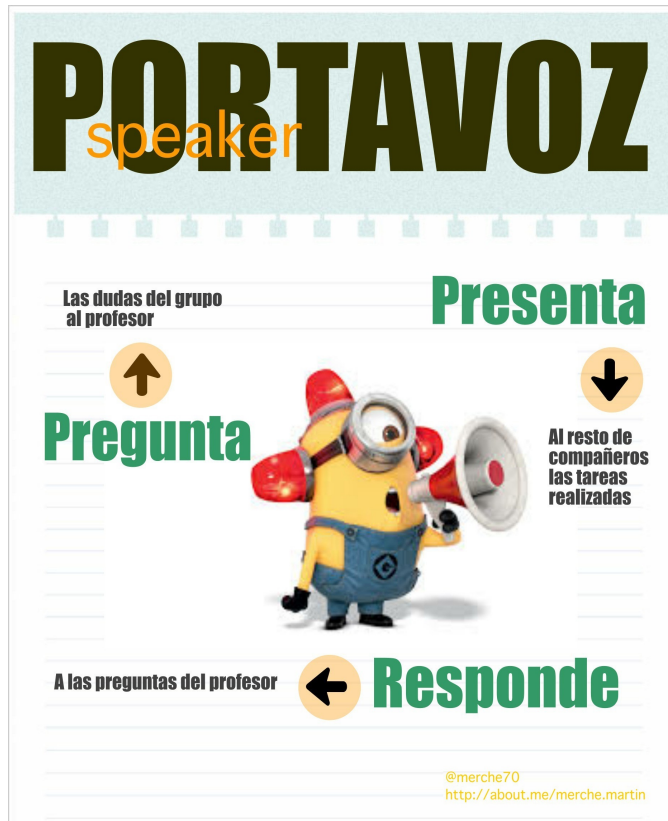


Imagen VII. Rol "Portavoz"

<http://www.imageneseducativas.com/aprendizaje-cooperativo-rol-de-portavoz/portavoz/>

También he creído conveniente plantear unas normas para trabajar en equipo, tal y como mencionaba unas líneas más arriba. Premiaré y sancionaré a los distintos alumnos y grupos en la plataforma "Classdojo" en función del cumplimiento de las mismas y del cumplimiento de los objetivos de trabajo, para así reforzar los comportamientos positivos y desincentivar los negativos. Estas normas quedarían plasmadas de la siguiente manera (Imagen IX):



Imagen VIII. Normas para trabajar en equipo

<http://www.imageneseducativas.com/aprendizaje-cooperativo-normas/normas/>

Antes de comenzar con las tareas planteadas en la propuesta didáctica, conviene hablar de los recursos necesarios con los que deberé contar para poner en práctica mis materiales. Ya he mencionado más arriba la distribución de aula que usaré así como la colocación de los alumnos en los grupos, de manera que el espacio físico ha quedado optimizado para trabajar cooperativamente. Para llevar a cabo lo que me propongo necesitaré contar con una pizarra digital, un proyector y una salida de audio. En cada grupo cooperativo los alumnos tendrán acceso a dos tabletas digitales con acceso a Internet. Por último, también necesitarán acceso a un aula de informática, para aquellas actividades en las tengan que generar contenidos propios utilizando herramientas en línea.

Mi primera tarea posibilitadora en cada una de las unidades didácticas será una lluvia de ideas, que realizaremos a modo de introducción. En la metodología de AICLE conviene comenzar con tareas no demasiado complejas que permitan que el aprendiz no se sienta frustrado y perdido. Así, en mi tarea inicial los alumnos irán aportando toda la información que poseen que esté relacionada con el título de la unidad, y el profesor canalizará esas aportaciones a través de la herramienta “Padlet”, ideal para relacionar conceptos, ideas e imágenes de un solo vistazo, tal y como podemos ver bajo estas líneas en la Imagen IX. De esta forma podré ir validando las ideas correctas, desechando las incorrectas y al mismo tiempo ir creando un diagrama inicial jerarquizando las aportaciones de los alumnos y clasificándolas según su relación con uno u otro núcleos de información de la unidad. Esta tarea, que realizaremos en gran grupo, tiene como finalidad ir generando un interés y una motivación hacia la unidad, de manera que se vayan familiarizando con el vocabulario específico que trabajaremos en la unidad. También me sirve para evaluar los conocimientos iniciales de los alumnos, valorar las dificultades lingüísticas con lo que podemos ir encontrándonos y conocer las ideas previas que tienen sobre el tema, para así poder diagnosticar lo antes posible las que sean erróneas y modificarlas.

dialro • 1m

Hispania, provincia romana

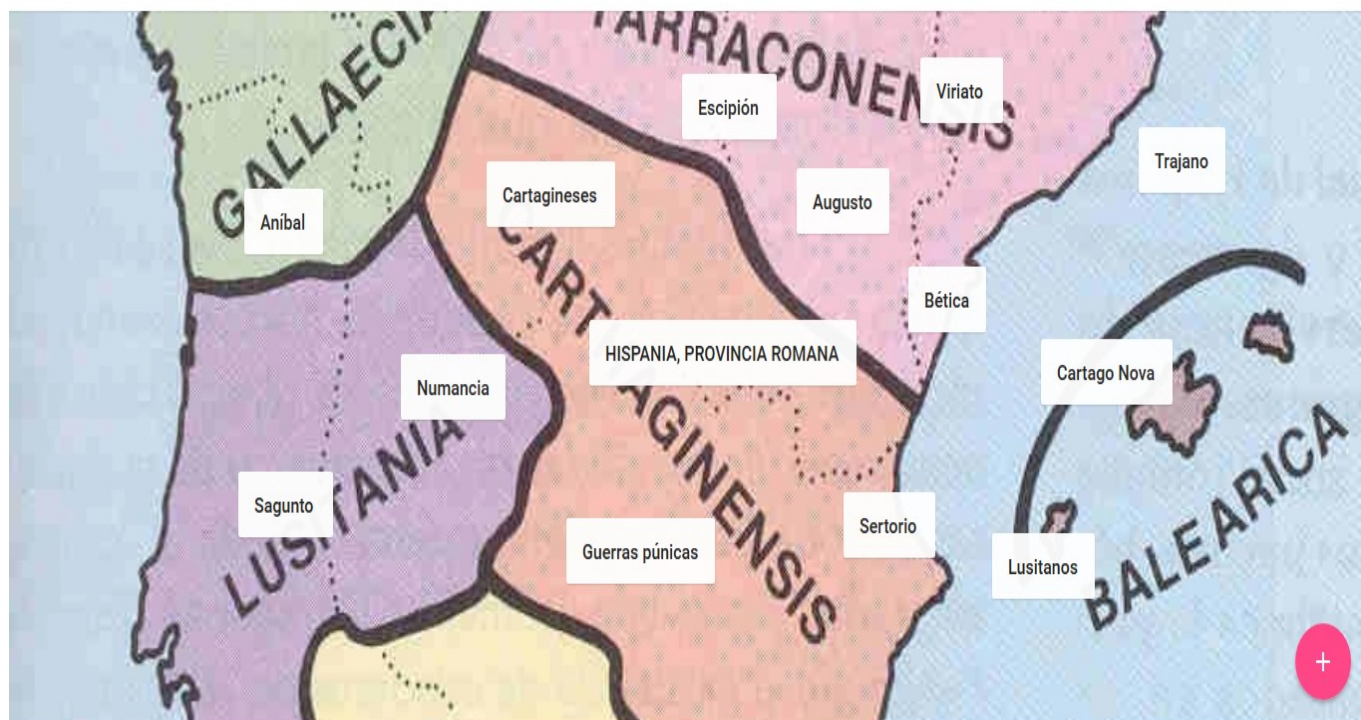


Imagen IX. Lluvia de ideas plasmada en la herramienta “Padlet”

A continuación, también a modo introductorio, realizaremos en cada unidad una tarea posibilitadora que tiene como objetivo la creación de una nube de palabras por parte de los alumnos. Esta vez ya no trabajaremos en grupo grande, sino a nivel de grupo, por lo que cada grupo deberá coger los conceptos sacados de la lluvia de ideas anterior y, mediante la aplicación web “Nube de Palabras”, crear su propia nube de palabras. Cada grupo deberá valorar la importancia que otorgan a cada concepto, ya que los más relevantes se deberían mostrar con un tamaño más grande en la nube, tal y como vemos en el ejemplo de la Imagen X bajo estas líneas. De esta manera los aprendices podrán ir organizando sus esquemas mentales de la unidad para que la introducción de contenidos sea más sencilla.

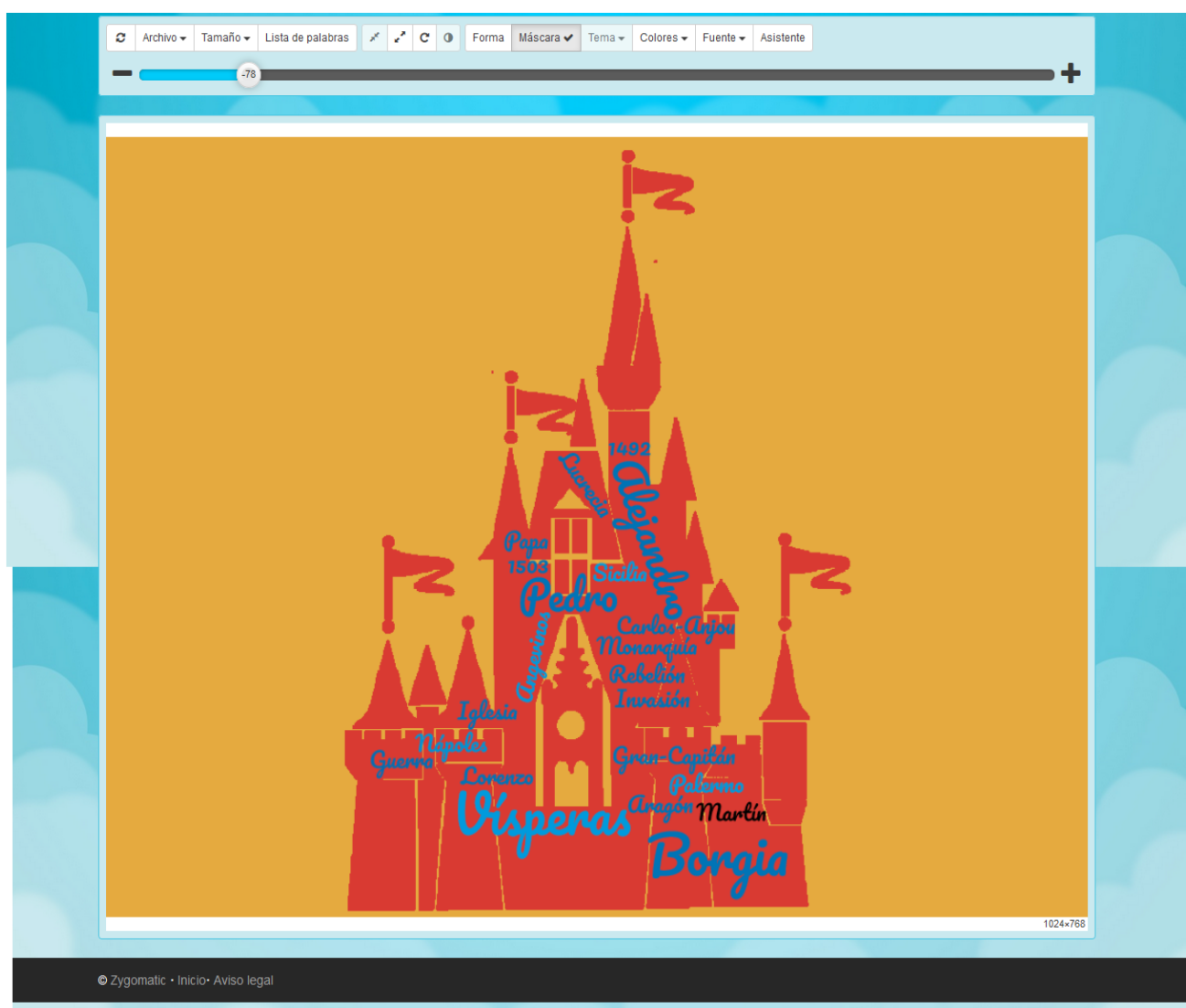


Imagen X. Nube de palabras creada con la herramienta “Nube de palabras”

Como podemos observar, estamos empleando diferentes recursos y materiales digitales, basados en las TIC, lo que es especialmente útil ya que aporta un contexto más rico y variado. Por otro lado, el hecho de que para llevar a cabo las tareas planteadas los alumnos necesiten negociar entre ellos uso hace que se promueva también la interactividad alumno. Esto resulta fundamental, ya que generalmente en el AICLE la mayor fuente de aportación lingüística proviene de materiales textuales y audiovisuales de nivel asequible, lo que provoca que las destrezas más practicadas sean la lectura y la comprensión oral, por lo que intentaré compensar ese déficit de destrezas productivas buscando que mis alumnos deban comunicarse y generar producciones orales y escritas para cumplir con los objetivos de las tareas planteadas.

Una vez realizadas las dos tareas introductorias, pasaremos en las distintas unidades a la exposición de contenidos históricos (los cuales se encuentran en el Anexo I), los cuales han sido creados teniendo en mente el nivel de mis alumnos, con la intención de que les resulten asequibles. Esta exposición la realizaremos mediante el método de “Jigsaw” o “Rompecabezas”, autoría de Elliot Aronson (1978, citado en Johnson, Johnson y Holubec, 2006). Este método resultado muy útil a la hora de crear una interdependencia entre los alumnos, ya que les distribuye la información en distintas partes, como si fueran las piezas de un puzzle o rompecabezas. De esta manera, cada miembro del grupo obtiene una parte de la información necesaria para llevar a cabo la tarea. Cada miembro del grupo se convierte en especialista de su parte de la información, y debe transmitírsela a los demás y aprender la información presentada por los otros miembros del equipo. Podemos ver una representación gráfica de cómo funciona este método en la Imagen XI bajo estas líneas.



Elección de los expertos dentro de cada grupo de trabajo



Imagen XI. Dinámica de grupos “Jigsaw” o “Rompecabezas”

<https://es.slideshare.net/profesorluis/apostillas-dinmica-de-grupos-jigsaw>

De esta manera, en mi dinámica de “Rompecabezas” dividiré los contenidos históricos de cada unidad (disponibles en el Anexo I) en cuatro partes, y repartiré a cada miembro del grupo una parte de los mismos. Así, cada miembro deberá leer y comprender su fragmento de los contenidos, de tal forma que ejerza como especialista de esa parte ante sus compañeros de grupo. En este punto, el profesor ha de mostrarse totalmente disponible para ayudar a la comprensión de los materiales por parte de los especialistas, ya que si bien son breves y emplean un vocabulario apto para mis alumnos, pueden entrañar dificultades para ellos. Con los materiales proporcionados a los especialistas, estos se informarán y explicarán por turnos a sus compañeros su parte, para luego realizar un test por grupos sobre la totalidad de los contenidos, empleado para ello la herramienta digital “Kahoot”, tal y como podemos ver en

las imágenes XII y XIII bajo estas líneas. Esta herramienta permite la creación de cuestionarios en línea con distintos tipos de preguntas para que los estudiantes compitan en grupo entre ellos, como es nuestro caso, o bien los realicen de forma individual.

Close

K! Question 6

Next

Question (required)

Las causas principales del viaje de Colón fueron...

Time limit

20 sec

Award points ?

YES

Media ?



- Remove

Replace

Answer 1 (required)

económicas

✓

Answer 2 (required)

religiosas

✓

Answer 3

políticas

✓

Answer 4

históricas

✓

Credit resources

Imagen XII. Creación del cuestionario con la herramienta “Kahoot”

El Tratado de Tordesillas...

Full Screen

16



Skip

0
Answers

entregaba a Colón todas las nuevas tierras descubiertas

firmaba la paz entre Castilla y Aragón

repartía el mundo entre castellanos y portugueses

ponía nombre al nuevo continente

kahoot.it

Game PIN: 811036

Imagen XIII. Ejemplo de una pregunta planteada a los alumnos con la herramienta “Kahoot”

El resultado de este test no será individual, sino que contará el resultado de los cuatro miembros de cada grupo, de forma que se incentive el aprendizaje entre los propios estudiantes. Las ventajas de esta herramienta no están sólo en la motivación que genera, sino en su eficacia a la hora de trabajar los contenidos y permitir su rápida asimilación, garantizando el que los alumnos adquieran una base conceptual sólida. A esto se suma el que los alumnos pueden usarla para repasar en casa y así mejorar mediante la repetición.

Tras la dinámica de “Jigsaw”, mi siguiente tarea será una actividad de refuerzo orientada a servir de apoyo a mis estudiantes y a afianzar los contenidos ya trabajados. Usando la herramienta digital “Quizlet”, los alumnos trabajarán una serie de fichas didácticas creadas por el profesor con el vocabulario específico de la unidad, incluyendo aquí tanto el léxico que mayores dificultades presente a mis alumnos por su dificultad lingüística como los conceptos y personajes históricos más importantes de la unidad, como podemos ver en el ejemplo de la Imagen XIV bajo estas líneas.

Hispania, provincia romana



ESTUDIAR



FICHAS



APRENDER



ORTOGRAFÍA



PROBAR



COMBINAR



GRAVEDAD



LIVE

JUGAR

ORDENAR

Original 

Hispania	Nombre dado por los romanos a la provincia situada en la península ibérica	  
Colonia	En época clásica, ciudad fundada por los habitantes de otro territorio o ciudad lejana, a la que se llama metrópolis	  
Indemnización	Cantidad de dinero o bienes con los que se paga a una persona u organización por un daño que se ha producido	  
Guerras Púnicas	Conflictos militares entre Roma y Cartago durante los siglos III y II a.C.	  
Aníbal	General cartaginés que invadió Italia y asedió Roma durante la 2ª Guerra Púnica	  
Cartago Nova	Antiguo nombre de la actual ciudad de Cartagena, capital de los cartagineses en la península ibérica	  

Imagen XIV. Muestra con de los términos trabajados en la unidad didáctica 1 mediante las ficha de la herramienta “Quizlet”

Los alumnos estudiarán estas fichas para luego ponerlas en práctica en distintos juegos y test que la herramienta nos proporciona, tal y como podemos ver en el ejemplo de la Imagen XV bajo estas líneas, practicando en clase y en casa las veces que quieran.



Imagen XV. Actividad de aprendizaje de las fichas de la unidad didáctica 1 con la herramienta “Quizlet”

Los resultados de todas esos juegos y pruebas son enviados directamente al profesor, de manera que pueda saber al momento el grado de interiorización de los contenidos por parte de mis alumnos, para así saber cuáles han entendido mejor y dónde es necesario reforzar. “Quizlet” también permite la opción de que varios grupos de alumnos trabajen cooperativamente y compitan entre ellos en un juego de velocidad para ver quién asocia antes correctamente los conceptos de la unidad. Esta herramienta tiene una alta eficacia a la hora de repasar todo lo trabajado en la unidad a través de varios tipos actividades que abordan los contenidos de diferentes maneras. Mi propósito al crear estas fichas de trabajo es que los alumnos puedan consultarlas en cualquier momento de la unidad en caso de que les surja una duda sobre el significado de un concepto, ya sea lingüístico o histórico.

La tarea posibilitadora que realizaremos a continuación consistirá en un debate. A lo largo de las unidades didácticas usaré dos tipos de debate diferenciados: el debate en formato 59” y el debate usando la técnica “Sombrero de cuatro picos”.

Para el primer tipo de debate, el de formato 59”, usaré la división en cinco grupos cooperativos en que he estructurado la clase. Tomando como ejemplo la unidad didáctica 4, “Italia, cuna de reyes de España”, asignaré a cada uno de los tres primeros grupos una identidad diferente, que en este caso será la de defensores de los reyes Carlos III, Amadeo I y Juan Carlos I. El cuarto grupo ejercerá de presentador y moderador del debate, mientras que el quinto y último grupo ejercerá de público, y su función será la de realizar preguntas e introducir temas para el debate, como por ejemplo cuál de los tres reyes fue un mejor líder militar, o cuál de ellos fue construyó los edificios más importantes. Sobre esos temas, cada uno de los tres grupos que defienden la postura de un rey dispondrá de 59” para extenderse en su respuesta, con moderación y asignación de los turnos de palabra a cargo del cuarto grupo. Podemos ver esta estructura en la Imagen XVI bajo estas líneas. A medida que el debate avanzase, los grupos irían rotando en sus funciones, de manera que todos ejerciesen todos los roles del debate. El objetivo de esta actividad es que los alumnos aprendan a argumentar oralmente, usando para ello las estructuras lingüísticas para expresar opiniones orales. También pretendo que aprendan a respetar los los turnos de palabra de sus compañeros, y que sean capaces de desarrollar discursos orales apoyándose en hechos históricos.

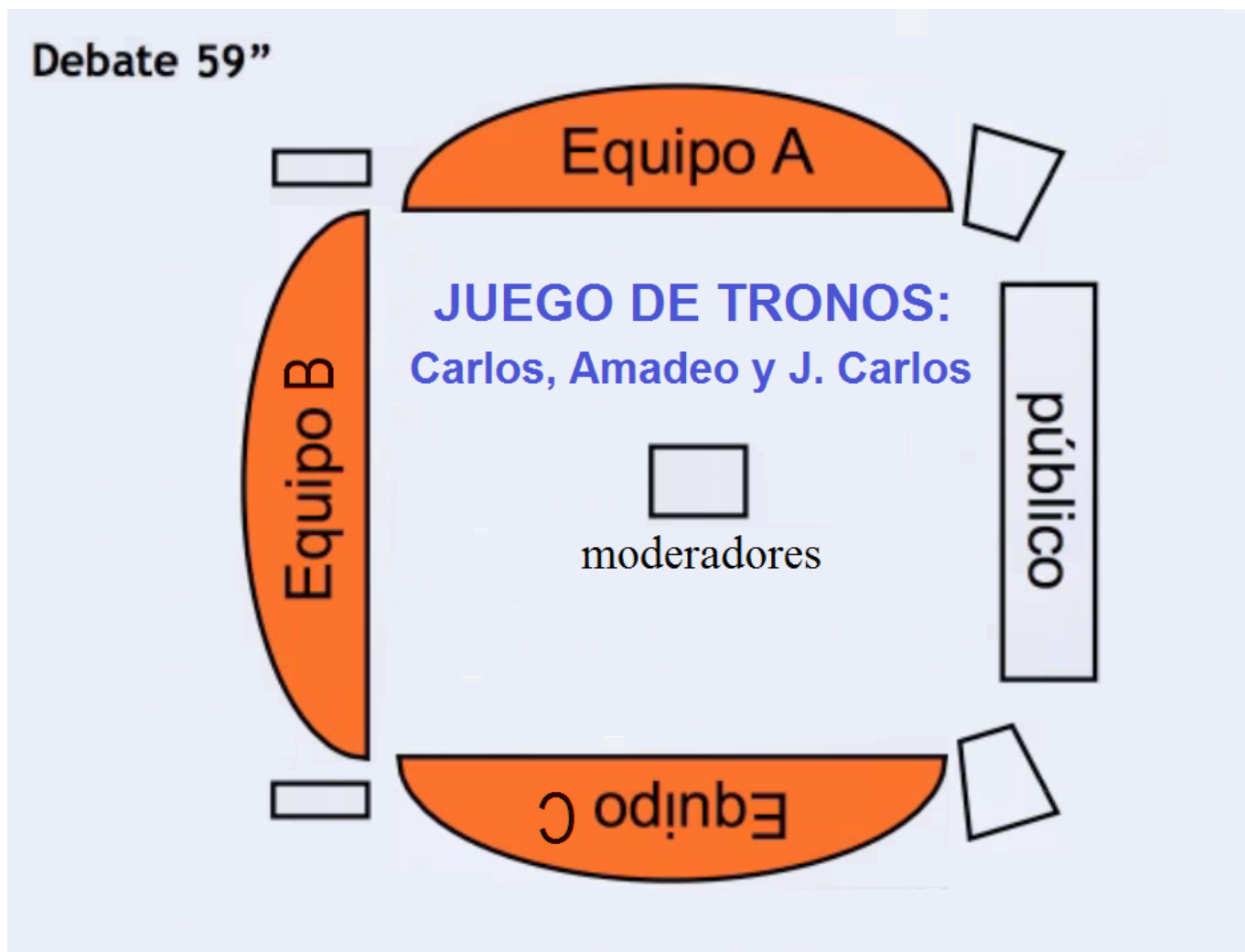


Imagen XVI. Representación gráfica del modelo de debate 59"

Para el segundo tipo de debate emplearé la estrategia cooperativa “Sombrero de cuatro picos”. Se propondrá un tema de debate, y dentro de cada grupo asignaré a un miembro el papel de “Positivo”, a otro el de “Adverso”, a otro el de “Escéptico” y al cuarto el de “Neutral”, tal y como podemos ver en la Imagen XVI bajo estas líneas. Usando como ejemplo la unidad didáctica 1, “Hispania, provincia romana”, el tema de debate sugerido será si la ocupación romana fue en general beneficiosa para los habitantes de Hispania. Así, un miembro de cada grupo tendrá que afirmar que esta ocupación tuvo más ventajas que desventajas, otro razonará justo lo contrario, un tercero se mantendrá neutral ante esas dos posturas y el cuarto opinará que la influencia de los romanos no tuvo influencia en la población local. Para defender esas posturas, los alumnos tendrán que debatir usando argumentos que se apoyen en los contenidos históricos estudiados.

Con esta tarea pretendo que aprendan a desarrollar discursos orales que no necesariamente coinciden con su opinión, para que sean capaces de ponerse en el lugar de otro que opina distinto y a estudiar un acontecimiento desde diferentes puntos de vista. Igual que en el formato de debate anterior, busco también que los aprendices usen las estructuras lingüísticas típicas para expresar opiniones orales y argumentar.

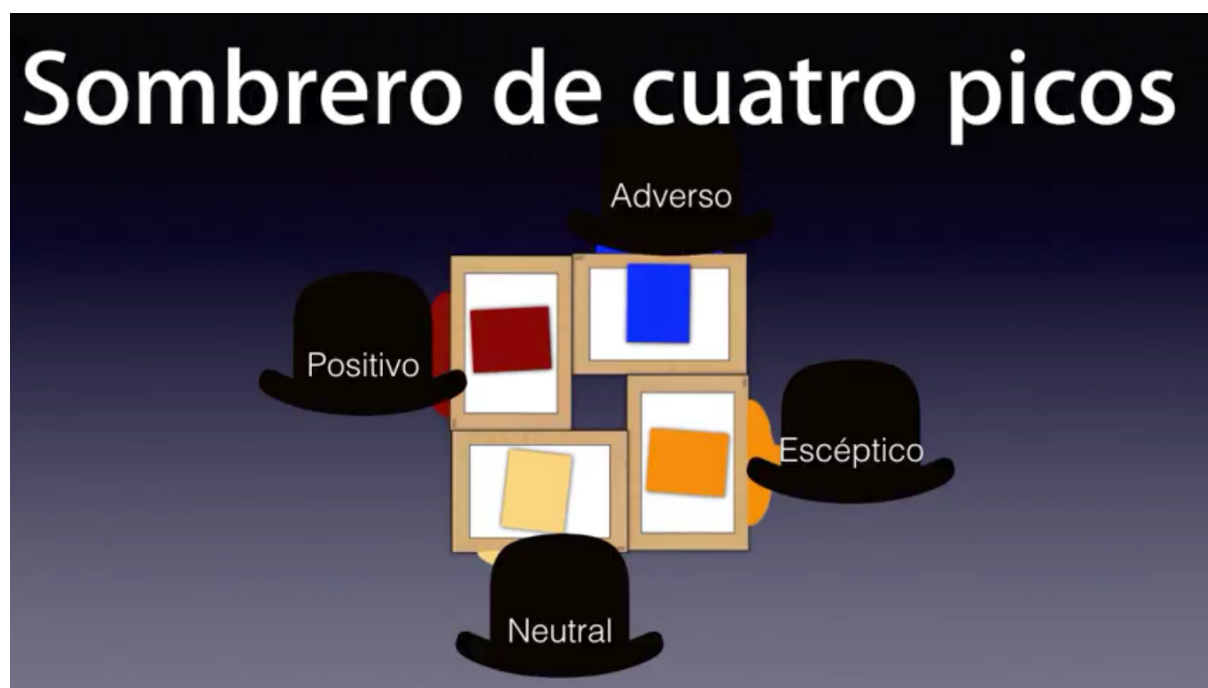


Imagen XVII. Representación gráfica de la técnica cooperativa de debate “Sombrero de cuatro picos”

<https://i.ytimg.com/vi/44kOjMnuB7g/maxresdefault.jpg>

Mi siguiente tarea posibilitadora tendrá como eje un texto histórico auténtico, es decir, una fuente primaria escrita, con un nivel de complejidad lo suficientemente bajo como para ser comprendida por mis alumnos. He elegido un texto para cada una de las unidades didácticas, los cuales pueden consultarse en el Anexo II. Para comenzar, y siempre buscando el que exista una interdependencia entre los alumnos, trocearé el texto histórico en ocho piezas, y entregaré dos a cada miembro del grupo, de manera que entre todos ellos deban reconstruir el texto, negociando los posibles significados.

Una vez organizado el texto, cada grupo deberá leerlo, buscar su relación con los contenidos estudiados e investigar sobre el contexto de los hechos que se narran en él. El objetivo de esta actividad de investigación es abrir la puerta para la siguiente parte de la tarea:

cada grupo deberá contar los hechos históricos de su texto en formato periodístico, como si se tratase de una noticia de actualidad, haciendo ellos el papel de periodistas. A lo largo de las seis unidades didácticas iré variando el soporte en el que tendrán que narrar esta noticia, usando tres distintos: portada gráfica de periódico, pista de audio para informativo radiofónico y pista audiovisual para informativo televisivo.

Para la portada de periódico usarán una plantilla de la herramienta digital “Prezi”, idónea para la realización de este tipo de trabajos, tal y como podemos ver en el ejemplo de la Imagen XVIII bajo estas líneas, que trabaja con el texto entregado a los alumnos sobre la derrota italiana de Guadalajara en la Guerra Civil.



Imagen XVIII. Ejemplo de creación de portada periodística usando la herramienta “Prezi”

Para la pista de audio como noticia de radio usarán la herramienta “Spreaker”, que permite grabar y compartir *podcasts* a través de Internet, tal y como podemos ver en la Imagen XIX bajo estas líneas, que trabaja con el texto del Tratado de Roma, que fundaba la Comunidad Económica Europea (CEE).



Imagen XIX. Ejemplo de creación de noticia radiofónica usando la herramienta “Spreker”

Por último, para la pista audiovisual televisiva usarán el programa “MovieMaker”, que permite grabar todo tipo de vídeos, para luego subirlo a la plataforma en línea “Youtube”, de manera que puedan compartirlo con sus compañeros. Un ejemplo de esto podemos verlo en la Imagen XX, que trabaja con el texto de la abdicación del rey Amadeo de Saboya.



Imagen XX. Ejemplo de creación de noticia pista audiovisual usando las herramienta "MovieMaker" y "Youtube"

Una vez creadas las noticias, ya sea en un formato u otro, cada grupo deberá explicar su producción al resto de la clase, contando qué enfoque han dado a la noticia y por qué y si han intentando ser objetivos o por el contrario han intentando favorecer o perjudicar a los protagonistas del acontecimiento histórico.

Una vez realizadas estas tareas posibilitadoras, en las que los alumnos han puesto en práctica todas las destrezas comunicativas y han trabajado tanto contenidos históricos como lingüísticos, podemos pasar finalmente a la tarea final, que realizarán también en grupo cooperativamente. En todas las unidades didácticas la tarea final consistirá en una *webquest*,

un trabajo por proyectos, un protocolo que siempre tiene las mismas fases: introducción, tarea, recursos y evaluación. La fase de introducción nos sirve para presentar a mis alumnos el momento histórico concreto que vamos a trabajar, para luego, en la fase de tarea, plantearles una determinada hipótesis para que sepan desde un punto de vista cognitivo qué enfoque tienen que dar a la tarea que les pido. A modo de ejemplo, en la fase de introducción de la *webquest* que he diseñado para la unidad didáctica 3 se les habla a los alumnos brevemente sobre la figura de Cristóbal Colón, para a continuación, en la fase de tarea, pedirles que se metan en la piel de este personaje y redacten un diario narrando en él una serie de elementos, tales como la entrevista con los Reyes Católicos, la organización del viaje en el que descubriría América, los problemas a bordo o el desembarco. Podemos ver el contenido de estas dos fases en su totalidad en las imágenes XXI y XXII debajo de estas líneas.

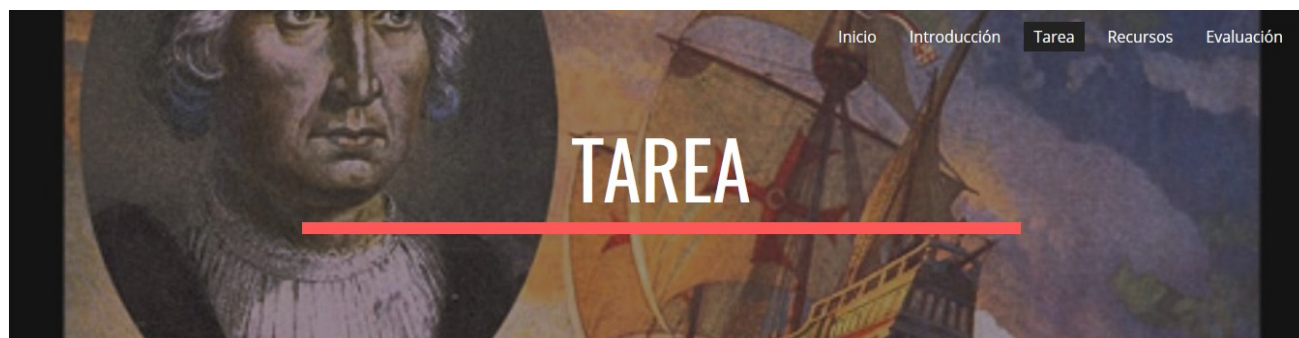


INTRODUCCIÓN

Cristóbal Colón era hijo de una familia de mercaderes que desde pequeño estuvo unido al mar al tener que hacerse cargo de los negocios de su padre y navegar a distintos puntos del mundo. A lo largo de estos viajes había escuchado las historias de marineros que afirmaban que, si se navegaba hacia el Oeste desde la Península Ibérica, se llegaba a unas tierras desconocidas. Por aquel entonces se pensaba que esas tierras tenían que ser la costa de Japón. Colón presentó al rey de Portugal un proyecto que consistía, precisamente, en navegar hacia el Oeste para llegar a esas tierras. Sin embargo, los portugueses lo rechazaron, y Colón se lo presentó a los Reyes Católicos, Isabel y Fernando, y éstos sí que le financiaron el viaje.

Tras el reclutamiento de una tripulación, aprovisionamiento de recursos y la preparación de barcos (la Pinta, la Niña y la Santa María), el viaje partió del puerto de Palos (Huelva) el 3 de Agosto. Tras una pequeña parada en las islas Canarias para arreglar los desperfectos de los barcos y aprovisionarse de nuevo, se hicieron de nuevo a la mar el 6 de Septiembre. El viaje fue muy fácil porque los vientos alisios empujaban las naves con rapidez. Sin embargo, Colón había calculado que esas tierras estarían a menor distancia de lo que en realidad estaban, por lo que fueron frecuentes los motines de la tripulación por lo tardío de la llegada y por la falta de recursos. Por fin, el 12 de Octubre de 1492 se avistó tierra, y Colón y sus hombres desembarcaron en las costas de la isla que bautizaron como San Salvador, una de las actuales Bahamas (no se sabe con exactitud cuál).

Imagen XXI. Fase “Introducción” de la webquest para la unidad 3

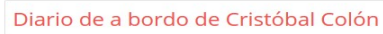


Vais a convertirlos en Cristóbal Colón. Vuestra tarea consiste en **redactar un diario**, en el que incluyáis los siguientes apartados (recuerda que el formato de un diario consiste en ir contando lo que ocurre día a día):

- Cómo ha sido vuestra entrevista con los Reyes Católicos, cuando os permiten hacer el viaje
- Cómo reclutáis a la tripulación
- Qué provisiones vais a llevar para el viaje
- Cómo son los barcos con los que vais a viajar
- Algunos hechos que ocurren durante el viaje
- Cómo controláis los motines de la tripulación
- Cómo fue el avistamiento de tierra y el desembarco
- Primeras impresiones acerca de las nuevas tierras y gentes

Imagen XXII. Fase “Tarea” de la webquest para la unidad 3

Para realizar esta tarea, dentro de la fase “Recursos” pondré a disposición de mis alumnos una serie de enlaces web con la información necesaria para realizar la tarea, en este caso con información sobre el viaje de Colón, de manera que puedan investigar y documentarse antes de lanzarse a producir. Podemos ver de esta fase en la Imagen XXIII bajo estas líneas.



46

La última fase de mis *webquests* es la de evaluación, donde proporciono a mis alumnos una rúbrica de evaluación con los ítems que tendré en cuenta a la hora de corregir su trabajo. De esta manera, los alumnos son conscientes desde el primer momento de la tarea del criterio que se va a seguir a la hora de evaluarlos, lo que facilita su trabajo. Podemos ver en la Imagen XXIV la citada rúbrica dentro de la fase “Evaluación” de la *webquest* para el tema 3.



La rúbrica con la que os evaluaré este trabajo es la siguiente:

Criterios de evaluación	No conseguido (0)	Medianamente conseguido (1)	Bien conseguido (2)	Perfectamente conseguido (3)
Se ajustan al formato propuesto				
Utilizan los recursos proporcionados				
Resumen la entrevista con los RRCC				
Explican cómo reclutan a la tripulación, cómo son los barcos y qué provisiones llevan				
Cuentan algunos hechos que ocurren durante el viaje				
Explican cómo fue la llegada al Nuevo Mundo				
Aportan impresiones sobre las nuevas tierras y las nuevas gentes				
Participan de igual manera todos los miembros del grupo				

Imagen XXIV. Fase “Evaluación” de la *webquest* para la unidad 3

Como finalización de la tarea final en forma de *webquest*, cada grupo deberá exponer delante de sus compañeros la producción que han realizado, indicando de dónde han tomado la información y defendiendo el contenido de la misma. De esta forma me aseguro de que, si bien el producto final de la *webquest* es un documento escrito, los alumnos trabajen también las destrezas orales.

La *webquest* planteada como tarea final hace que los aprendices pongan en práctica todos los contenidos trabajados en las sesiones anteriores, por lo que supone un buen colofón a la unidad didáctica. Cumple además con los requisitos que ha de tener una tarea final que enunciaba más arriba: está claramente estructurada, implica a todos los estudiantes en la realización de una tarea de producción, se centra más en el significado que en la forma y puede ser fácilmente evaluada.

Facilito aquí un enlace a las tareas finales que he desarrollado para cada una de las seis unidades didácticas:

- Unidad didáctica 1: [La resistencia numantina](#)
- Unidad didáctica 2: [¡Guerra, guerra, guerra!](#)
- Unidad didáctica 3: [Un nuevo continente](#)
- Unidad didáctica 4: [Fuera](#)
- Unidad didáctica 5: [All'armi](#)
- Unidad didáctica 6: [Unida en la diversidad](#)

5. Evaluación de la propuesta didáctica.

Para la evaluación del aprendizaje en mi propuesta didáctica me he basado en las siguientes consideraciones:

- Dado que se trata de una propuesta de AICLE, y por lo tanto los contenidos de la materia no lingüística son los que condicionan los contenidos lingüísticos a trabajar, deberé prestar una mayor atención a la hora de evaluar a los contenidos de la materia no lingüística.
- La competencia lingüística en la lengua meta es un valor añadido que debe ser recompensado, pero no debe penalizarse la falta de fluidez en la misma.
- Puesto que en la tarea final es necesario poner en práctica todo lo que se ha trabajado durante la unidad, resulta conveniente otorgarle un peso mayor que al resto de tareas a la hora de evaluar.

- Dado que mis alumnos han trabajado cooperativamente, tendré que tener en cuenta tanto el grado de cumplimiento de los objetivos grupales como los esfuerzos singulares de cada miembro.

Una vez hechas estas valoraciones, las herramientas de evaluación y los porcentajes otorgados a cada una de ellas quedarían de la siguiente manera (Tabla I):

ELEMENTO DE EVALUACIÓN	PORCENTAJE ASIGNADO
Tareas (posibilitadoras y final):	70%
• Nube de palabras	5%
• “Jigsaw”	15%
• Debate	10%
• Producción periodística	10%
• <i>Webquest</i>	30%
Puntuaciones de “Classdojo”:	30%
• Puntuación individual	15%
• Puntuación grupal	15%

Tabla I. Herramientas de evaluación y porcentajes otorgados a las mismas

Las distintas tareas, tal y como sucede con las *webquests*, serán evaluadas mediante matrices de rúbrica en las que están especificados los distintos criterios tenidos en cuenta. Estos criterios han sido gradado en cuatro niveles de consecución para que el alumno sea consciente de qué se le pide a la hora de desarrollar su trabajo. Estas matrices de rúbrica se las presentaré a mis alumnos al comienzo de cada tarea, de manera que conozcan de antemano lo que se les va a requerir para aprobar.

En cuanto a las puntuaciones de la herramienta digital “Classdojo”, las valoraciones positivas y negativas tanto individuales como colectivas se basarán en el grado de cumplimiento de las normas de trabajo en equipo proporcionadas con anterioridad y en la actitud en el aula que demuestren los alumnos. Estos elementos serán evaluados mediante la observación directa del a lo largo de las sesiones.

Por otra parte, para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje me valdré de encuestas, como la que podemos ver en la Imagen XXV bajo estas líneas, para así saber qué actividades han gustado más y cuáles menos y qué elementos de mi docencia debo modificar.

Unidad didáctica _____

(1ª / 2ª / 3ª evaluación – 201__/1__)

1. ¿Qué actividades son las que más te han gustado durante esta unidad?

2. ¿Qué actividades son las que menos te han gustado durante esta unidad?

3. ¿Qué cambiarías en clase para la siguiente unidad?

Sobre el desempeño del profesor:

		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Piensas que domina la materia.											
2	Es justo en sus calificaciones.											
3	Intenta hacer la asignatura interesante.											
4	Da oportunidad para plantear dudas.											
5	Favorece la participación en clase.											
6	Despierta tu curiosidad.											
7	Te motiva a aprender.											
8	Parece interesado e ilusionado por su asignatura.											
9	Fomenta la colaboración entre compañeros.											
10	Tiene una buena opinión del grupo.											

Imagen XXV. Encuesta para el alumnado sobre la unidad didáctica

Igualmente, también me basaré en una escala de cumplimiento de objetivos (Imagen XXVI), en la que resumiré para cada objetivo cuántos alumnos/as lo han conseguido, con el objeto de determinar si alguno es demasiado fácil o demasiado difícil para su modificación en UU.DD. futuras.

	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	O 6
A 3	S	S	S	S	S	N
A 6	N	S	N	N	S	S
A 9	N	S	S	S	N	S
A 12	N	S	S	S	S	S
A 15	N	S	N	N	S	N

Imagen XXVI. Escala de cumplimiento de objetivos

6. Conclusiones.

Iniciaba este trabajo reflexionando sobre la escasa importancia que se da a los contenidos culturales y al desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de E/LE. Este trabajo nace de esa carencia, ya que intenta dar la vuelta a la situación dominante en las aulas de E/LE a través de la creación de unos materiales didácticos donde los protagonistas son precisamente los contenidos culturales, y donde el desarrollo de la competencia intercultural está en lo más alto de la lista de objetivos.

Para llevar a la práctica mis intenciones, he comenzado reflexionando sobre el porqué las metodologías que he elegido para mi propuesta didáctica son las más adecuadas. Esto me ha llevado a definir las, explicar sus principales características y estudiar el modo de aplicarlas a mi propuesta. Los tres planteamientos metodológicos que he escogido, AICLE, enfoque por tareas y aprendizaje cooperativo, tienen multitud de paralelismos: todos ellos buscan

conseguir la mayor interactividad posible entre los alumnos, ponen el foco en significado y la fluidez por encima de la forma y proponen estrategias para aumentar la motivación de los aprendices. A todo esto suma otro punto que tienen en común esas tres metodologías: la voluntad de que el aprendiente alcance un aprendizaje significativo de alto impacto cognitivo y larga duración. Gracias al análisis detallado que he hecho de estos métodos creo haber demostrado que no solo son aptos y compatibles entre sí, sino que su puesta en práctica puede ser altamente recomendable.

En cuanto a los propios materiales que hemos generado, creo que cumplen fielmente con los planteamientos de los principios metodológicos que hemos estudiado. El objetivo de los mismos era fomentar el desarrollo de la competencia intercultural en mis alumnos italófonos, y para lograr esto he tratado de mostrar una y otra cómo dos culturas, la española y la italiana, tienen tantísimos puntos de su Historia en común. La comparación entre esas dos culturas arroja multitud de similitudes, a lo que ayuda la pertenencia de ambos a la Unión Europea, una organización supranacional que ha conseguido orientar el potencial de las naciones del viejo continente hacia la construcción de un futuro común. Confío en que los alumnos sean capaces de percibir esto con mi propuesta didáctica.

El uso de una gran cantidad de recursos TIC empleados en los materiales responde a la propia realidad de los alumnos actuales de E/LE, que en su mayoría suelen ser nativos digitales acostumbrados a utilizar constantemente aparatos electrónicos con conexión a Internet. El empleo de recursos TIC persigue varios objetivos en mi propuesta: aumentar la interactividad de los materiales, generar una mayor motivación y un mayor interés en los alumnos por los contenidos a aprender, y reforzar la autonomía de los estudiantes.

Por último, he procurado también inculcar a mis aprendices imaginarios valores tales como la curiosidad, la hermandad entre países, el pacifismo o la tolerancia, propios de ciudadanos que viven en las actuales sociedades pluriculturales, con la esperanza de que en futuro puedan seguir desarrollando su competencia intercultural y lleguen a convertirse en mediadores entre culturas.

7. Bibliografía.

- Aronson, E. (1978): *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, California, Sage Publications.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983): *Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de *Educational psychology: a cognitive view*.
- Breen, Michael P. (1990): Paradigmas actuales en el diseño de programas. *CL&E: Comunicación, lenguaje y educación*, N.º 7-8, pp. 7-32.
- Bygate, M., Skehan, P., y Swain, M. (Eds.) (2001): *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Londres, Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, N.º 1, pp. 1-47.
- Carretero, M., (1989): *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.
- Castillo Artuch, C. (2013): *AICLE en la enseñanza de Español para extranjeros: una propuesta educativa de Historia de España y Español combinadas*. Fidescu/Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca [Tesis de máster inédita].
- Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD - Anaya [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/. Fecha de consulta: 06/06/2017].
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010): *CLIL: content and language integrated learning*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Estaire, S. y Zanón, J (1990): El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *CL&E: Comunicación, lenguaje y educación*, N.º 7-8, pp.55-90.
- ———, (1994): *Planning Classwork: a task-based approach*. Oxford, Heinemann.
- Fathman, A.K., y Kessler, C. (1993): Cooperative Language Learning in School Contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, N.º 13, pp. 127-140.
- Gómez Del Estal Villarino, M. (2004): La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas, en Rodríguez, M. (Coord.), *Forma 8: Gramática, enseñanza y análisis*, pp. 83-107. Madrid, SGEL.
- González, F. y Novak, J.D., (1993): *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid, Visor.

- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Instituto Cervantes - Biblioteca nueva [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. Fecha de consulta: 14/02/2017].
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (2006): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Paidós.
- Martín Jiménez, I. (2016): Gestión del espacio en el trabajo cooperativo. *Espacio de apoyo a la docencia*. Ignacio Martín Jiménez. Recuperado de http://imj.16mb.com/ccoop/ud2/gestin_del_espacio_en_trabajo_cooperativo.html
- Martín Peris, E. et. al. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, SGEL [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. Fecha de consulta: 15/03/2016].
- Martín Rodríguez, M. (2009): *Lengua e Historia: la enseñanza de la Historia Contemporánea española en las clases de español como lengua extranjera*. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares [Tesis doctoral inédita].
- Mayer, R.E., (2004): *Psicología de la Educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Prentice Hall.
- Meyer, M. (1991): Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners, en Buttjes, D. y Byram M., (Eds.), *Mediating Languages and Cultures*, pp. 136-158. Londres, Multilingual Matters Ltd.
- Navés, T y Muñoz, C. (2000): Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes, en Marsh, D., y Langé, G. (Eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland, UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.
- Nunan, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid, Cambridge University Press.
- Oliveras Vilaseca, Á. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, Edinumen.
- Rodrigo Alsina, M. (1999): *Comunicación intercultural*. Barcelona, Anthropos.
- Rodríguez Palmero, M.^aL., (2008): *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona, Octaedro.
- Tamames, R. y Quesada, S. (2007): *Imágenes de España*. Madrid, Edelsa.

- Van Ek, J. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol. I). Estrasburgo, Council of Europe.
- Zanón, J. (Comp.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen.
- ———, (1990): Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, N.º 5, pp. 19-28.

8. Anexos.

ANEXO I

U.D. 1: HISPANIA, PROVINCIA DE ROMA

La unión entre las actuales Italia y España comienza con el antiguo Imperio Romano. El sur de la Península Ibérica estaba controlado por los cartagineses, un pueblo militar del norte de África que se sostenía gracias a la expansión de sus colonias y el comercio de sus productos con el exterior. Algunos de los enclaves cartagineses más conocidos son Cádiz (Gadir), Málaga (Malaca), o Ibiza (Ebusus).

Pero el dominio cartaginés de la Península estuvo condicionado a la llegada de los romanos. Entre el 264 y el 146 a.C. tuvieron lugar las llamadas Guerras Púnicas, en las que Roma y Cartago (la capital de los cartagineses, de ahí su nombre) se disputaron el dominio del mar Mediterráneo. La Primera Guerra Púnica terminó con la victoria de Roma, que impuso una fuerte indemnización de guerra a Cartago, motivo por el cual la actitud de los cartagineses tuvo necesariamente que cambiar. En el 237 a.C. enviaron un ejército al mando de Aníbal para hacerse con el control de todo el Sur de la Península (de ahora en adelante ya no serán solamente enclaves concretos). En el 227 a.C. fundaron Cartago Nova, la actual Cartagena, a la que convirtieron en su principal base naval y terrestre. Este avance de los cartagineses alarmó a Roma, que no podía consentir que un enemigo se expandiera de esa manera. Para intentar evitarlo, en el 225 a.C. ambos pueblos firmaron el Tratado del Ebro, por el que se fija el río Ebro como frontera de expansión cartaginesa. Sin embargo, fueron los mismos romanos quienes incumplieron el acuerdo al aliarse con Sagunto, un pueblo de la actual Valencia que, por lo tanto, se encuentra al Sur del río. Como reacción, Aníbal atacó Sagunto y la conquistó.

204 – 146 a.C.



Ese fue el inicio, en el 218 a.C., de la Segunda Guerra Púnica. Aunque los cartagineses demostraron su fuerza llegando a las puertas de la ciudad de Roma, finalmente la victoria fue para los romanos, mientras que para los cartagineses fue el hundimiento. Roma envió a la Península Ibérica a Publio Cornelio Escipión y a su hijo, Escipión el Joven, para negociar la paz. Desde entonces y hasta



el 206 a.C., las tropas romanas van a conquistar hasta el último de los enclaves cartagineses, y proceden después a organizar la nueva provincia dividiéndola en dos: Hispania Citerior, con capital en Tarraco (Tarragona), e Hispania Ulterior, con capital en Cartago Nova (Cartagena) primero y luego en Corduba (Córdoba).

El dominio romano de Hispania desde entonces duró casi setecientos años, hasta el siglo V d.C. En este tiempo fueron controlando progresivamente el territorio hispano, ya que al final de las Guerras Púnicas apenas poseían las zonas próximas al Mediterráneo y el valle del Guadalquivir, lo que suma un tercio del suelo peninsular.

La conquista romana de la Península Ibérica es sencilla: podemos dividirla en guerras celtíberas y lusitanas, guerras civiles y conquista de Augusto. Para los generales romanos, Hispania era el lugar ideal para alcanzar la gloria militar gracias a la consecución de botines, esclavos y nuevos territorios. No era extraño, por lo tanto, en un clima de invasiones generalizadas, los abusos por parte de los romanos y las negativas de los hispanos a aliarse con ellos de manera más o menos pacífica. En el Norte de la Península fueron las tribus celtíberas las que se enfrentaron a las legiones romanas. Uno de los episodios más conocidos es el sitio de Numancia, un asentamiento en la actual Soria que aguantó un asedio de casi veinte años antes de rendirse. En el Oeste de la Península, por su parte, fueron los lusitanos quienes se enfrentaron a Roma. Estos, dirigidos por Viriato, emprendieron una guerra de guerrillas para vengarse de aquellos que habían ordenado una matanza indiscriminada de lusitanos desarmados tras hacerles creer que si entregaban las armas a Roma serían tratados como amigos y no habría más consecuencias. Sin embargo, con la muerte de Viriato en el 139 a.C. termina la resistencia lusitana. Tras esto, por tanto, los romanos ya están asentados en todo el territorio al Sur del Ebro y del Duero, e Hispania era una provincia romana como cualquier otra.

Años más tarde, Hispania se vería envuelta en una grave crisis cuyo centro era Roma, donde la formación de dos grandes “partidos” o ramas de pensamiento dentro de la aristocracia dio lugar a nuevos enfrentamientos. La diferencia con las guerras anteriores es que ahora Roma no va a luchar contra otros pueblos, sino consigo misma, es decir, son guerras civiles. Fue el caso de Sertorio, que convenció a los hispanos para que le apoyaran frente a Sila, o el ejemplo de Pompeyo y César, que se enfrentarían en Hispania.

El giro decisivo para Hispania tiene lugar durante el reinado de Augusto, entre el 31 a.C. y el 14 d.C. El cambio de Roma, que pasó de ser una República a un Imperio, cambió la relación que hasta entonces tenían las



provincias con la capital, y en el caso de Hispania, el propio emperador se encargó de dirigir las campañas y de reorganizar el territorio. Augusto culminó la conquista de la Península gracias a las guerras llevadas a cabo en el norte contra astures, cántabros y galaicos. Una vez terminada la conquistada, Augusto procedió a una reorganización administrativa importante, dividiendo ahora Hispania en tres provincias: Bética, con capital en Corduba; Lusitania, con capital en Emérita Augusta (Mérida); y Tarraconense, con capital en Tarraco.

Durante la época imperial, Hispania continuaría teniendo un importante papel dentro del Imperio Romano, siendo famosa por algunos de sus productos, como el aceite de oliva, las salazones o el vino, además producir varios tipos de minerales. Hispania sería también lugar de nacimiento del dos de los emperadores más prestigiosos de la historia romana: Trajano y Adriano.

U.D. 2: ENTRE REYES Y PAPAS MEDIEVALES

Despuntaba la primavera en Sicilia y los franceses dormían tranquilos. Era el 30 de marzo de 1282 y las campanas de las iglesias de Palermo llamaban al oficio de vísperas cuando un levantamiento del pueblo masacró a la guarnición francesa acantonada intramuros. En perfecta coordinación, una multitud de ávidos ciudadanos sedientos de sangre se apostaron en las inmediaciones de los dos fuertes en los que los relajados francos charlaban. Las fuerzas francesas fueron pasadas a cuchillo. Cerca de dos mil uniformados galos desaparecieron en un abrir y cerrar de ojos a manos de la enfurecida turbamulta. Pero la cosa no quedó ahí. El tema venía de lejos.

Con anterioridad a los altercados

En los primeros años del siglo XI, aventureros normandos habían llegado a Sicilia para echar a los seguidores del profeta Mahoma que habitaban aquellas tierras desde hacía años. Ya puestos, los normandos decidieron también expulsar a los bizantinos de la parte sur. Como resultado de su política el reino consolidado tras la conquista normanda ocupaba la parte meridional de la península italiana. Tras cerca de un siglo de dominación normanda, los derechos sobre el reino de Sicilia recayeron sobre el emperador del Sacro Imperio Romano Germánico Federico II, cuyo reinado estuvo protagonizado por serias desavenencias con la Santa Sede. Federico II, que era un rey de armas tomar, tenía bastante cabreada a la curia vaticana por su insolente comportamiento contra los purpurados (cardenales), a los que acusaba de desmanes de todo tipo y de algunas aficiones muy alejadas del mensaje de Cristo, por lo que a los pontífices solo les quedó el recurso de la excomunión para con este bravucón rey germano.

Aragón calienta motores

A pesar de que los sicilianos estaban acostumbrados a ser gobernados por todo tipo de invasores, la llegada de los franceses les irritó enormemente. El rey Carlos de Anjou desplegó un gobierno tiránico y promovió elevadas tasas fiscales. Exigió a los terratenientes los títulos de propiedad, que en el derecho local estaban más asociados a la palabra dada que al documento escrito. Como numerosas familias carecían de escrituras, sus tierras fueron

confiscadas y entregadas a los franceses. Para más agravio se trasladó la gestión administrativa a Nápoles, lo que relegó a la antigua capital, Palermo, a un papel secundario. Pero el mayor resentimiento causado por los franceses venía de su actitud arrogante y despótica, tratando a los locales con desprecio y ofendiendo su honor continuamente.

La gota que colmó el vaso

En 1282, Carlos de Anjou se preparaba para encabezar una cruzada contra el Imperio bizantino y tomar Constantinopla. Quería un imperio a su medida y los territorios francos se le quedaban algo pequeños para sus delirios de grandeza. En el puerto de Mesina, las escuadras napolitana y provenzal estaban listas para zarpar a comienzos de abril. Pero el 30 de marzo estalló en Palermo una gran insurrección contra los franceses. La versión más tradicional dice que el Lunes de Pascua los lugareños se habían reunido para asistir a los oficios vespertinos. Mientras los fieles esperaban, un grupo de franceses borrachos bajaba sin mantener el respeto debido. Al parecer, un sargento ofendió a una joven casada y abusó de ella. El marido, fuera de sí, sacó un cuchillo y le apuñaló. El resto de franceses que acudieron a socorrer y a vengar a su mando corrieron la misma suerte. Otra versión, quizás más fundamentada, dice que el levantamiento estaba perfectamente planeado por el emperador bizantino Miguel Paleólogo, quien habría provocado la revuelta siciliana para mantener ocupado a Carlos de Anjou e impedirle llevar a cabo sus planes.



¿Cuál es el papel de España en esto?

No hay que olvidar que el Reino de Aragón extendía sus redes comerciales hasta Constantinopla. Aragón era un reino temido y temible. Ninguna decisión estratégica de ningún reino se tomaba sin considerar las repercusiones que podría acarrearle a Aragón. Cuando los monarcas de Aragón entraron en Palermo ante el entusiasmo popular, la Corona más potente del mediterráneo había dado un paso gigantesco en el control del monopolio comercial del tráfico marítimo del mar interior por excelencia. Sicilia representaba un paso espectacular para el dominio comercial aragonés del Mediterráneo.

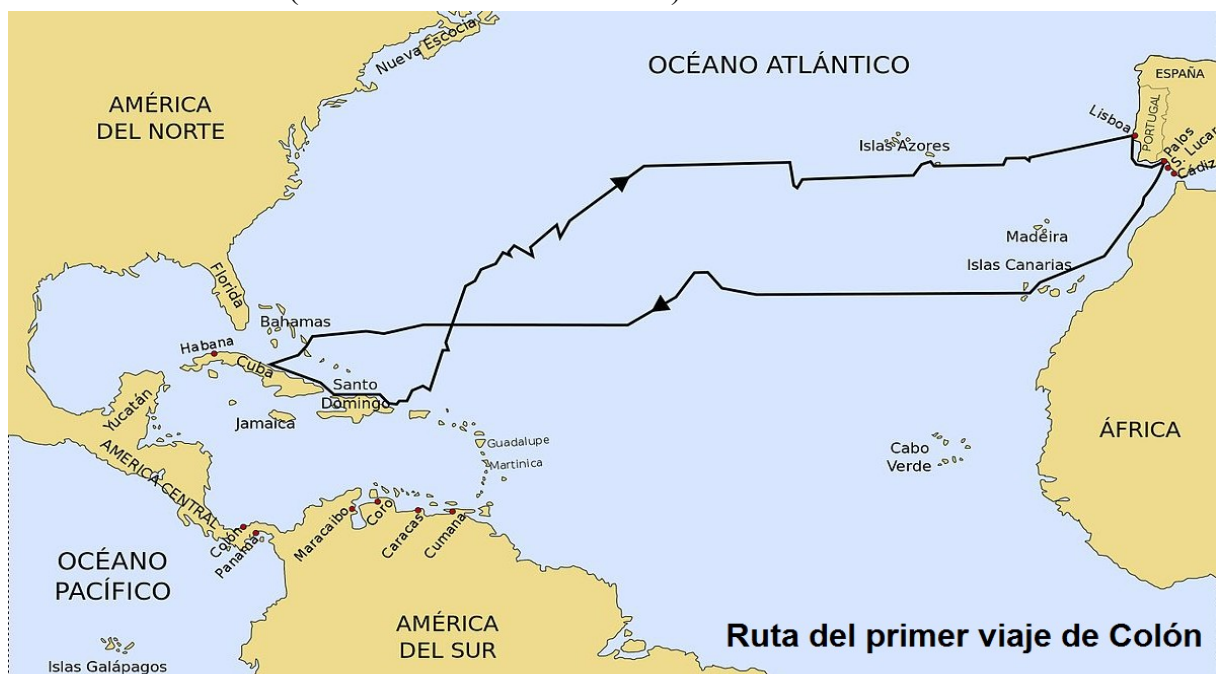
U.D. 3: NAVEGANDO POR UN NUEVO CONTINENTE

Llegando a finales de la Edad Media, se generaron una serie de condiciones técnicas, económicas y políticas que fueron decisivas para que se produjeran los descubrimientos geográficos que marcaron la época del Renacimiento. Entre los factores técnicos hay que mencionar el desarrollo de la cartografía, los instrumentos de navegación y las técnicas náuticas. También se produjo un avance importante en la construcción naval con la aparición de la nao y la carabela. Entre las causas económicas, las más importantes, la principal fue el crecimiento del comercio internacional en los siglos XIV y XV, que aportó el capital necesario a las empresas de navegación. La falta de metales preciosos también animó a buscar minas y yacimientos. Pero sobre todo fue la necesidad de buscar una nueva ruta hacia las Indias, porque Europa necesitaba las especias orientales y la ruta tradicional quedó colapsada con la expansión del Imperio Turco en el Mediterráneo. Por último, están los factores políticos e ideológicos. Castilla estaba en plena expansión en el siglo XV. El fin de la Reconquista, es decir, el fin del dominio musulmán de la Península Ibérica, se produjo en un ambiente de euforia, y ese espíritu hizo que los castellanos quisieran expandir esa “conquista” hacia el Atlántico.

En medio de todo esto, ¿qué tiene que ver Italia? Quien va a marcar un antes y un después en la Península Ibérica, y en el mundo en general, es Cristóbal Colón, que era genovés. Colón era hijo de una familia de mercaderes que desde pequeño estuvo unido al mar al tener que hacerse cargo de los negocios de su padre y navegar a distintos puntos del mundo. A lo largo de estos viajes había escuchado las historias de marineros que afirmaban que, si se navegaba hacia el Oeste desde la Península Ibérica, se llegaba a unas tierras desconocidas. Por aquel entonces se pensaba que esas tierras tenían que ser la costa de Japón. Colón presentó al rey de Portugal un proyecto que consistía, precisamente, en navegar hacia el Oeste para llegar a esas tierras. Sin embargo, los portugueses lo rechazaron, y Colón se lo presentó a los Reyes Católicos, Isabel y Fernando, y éstos sí que le financiaron el viaje (como he dicho anteriormente, en Castilla había terminado la Reconquista y había un afán generalizado de expandirse más allá de sus fronteras).



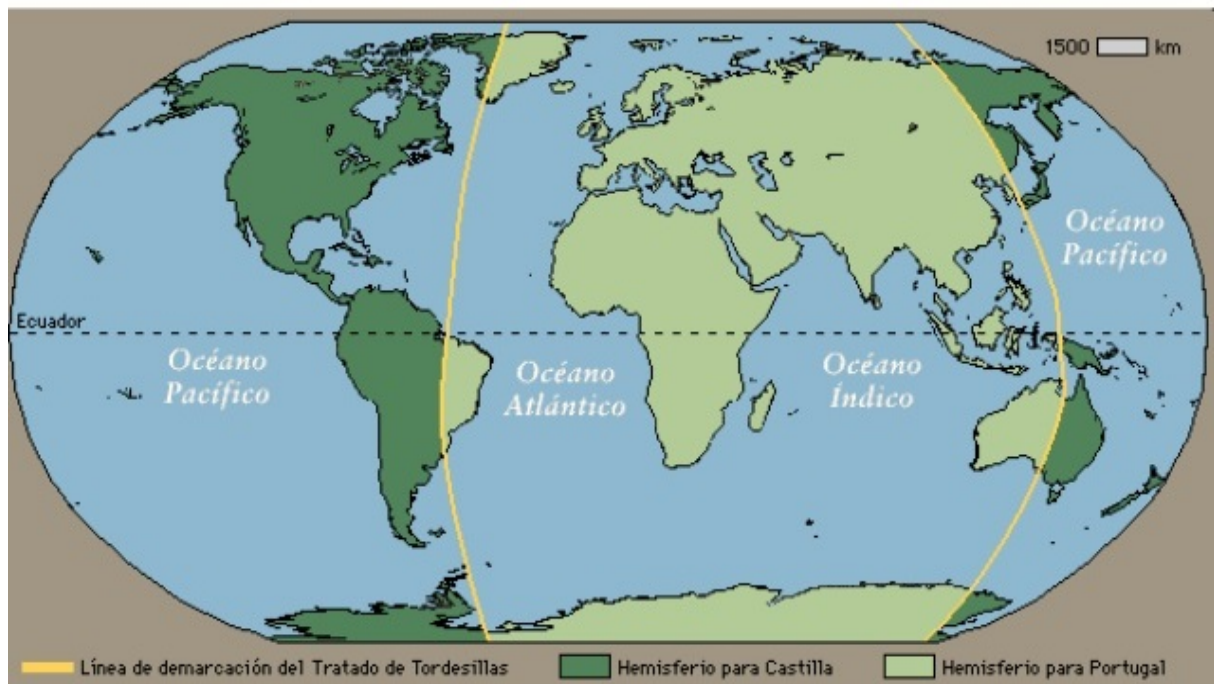
Tras el reclutamiento de una tripulación, aprovisionamiento de recursos y la preparación de barcos (la Pinta, la Niña y la Santa María), el viaje partió del puerto de Palos (Huelva) el 3 de Agosto. Tras una pequeña parada en las islas Canarias para arreglar los desperfectos de los barcos y aprovisionarse de nuevo, se hicieron de nuevo a la mar el 6 de Septiembre. El viaje fue muy fácil porque los vientos alisios empujaban las naves con rapidez. Sin embargo, Colón había calculado que esas tierras estarían a menor distancia de lo que en realidad estaban, por lo que fueron frecuentes los motines de la tripulación por lo tardío de la llegada y por la falta de recursos. Por fin, el 12 de Octubre de 1492 se avistó tierra, y Colón y sus hombres desembarcaron en las costas de la isla que bautizaron como San Salvador, una de las actuales Bahamas (no se sabe con exactitud cuál).



Colón entonces tenía que regresar a la Península Ibérica para comunicar la noticia del descubrimiento a los Reyes Católicos, convencido que donde había llegado era Asia. Rápidamente, los Reyes Católicos solicitaron al Papa que confirmara su soberanía sobre las tierras descubiertas, para que nadie más pudiera apropiarse de ellas. Pero los portugueses no aceptaron la decisión, porque para ellos el viaje de Colón había violado el tratado de Alcáçovas, con el que Portugal y Castilla habían dividido su dominio del mundo en Norte y Sur (los portugueses defendían que las tierras descubiertas estaban dentro de sus territorios y, por tanto, debían pertenecerles a ellos). Por este motivo hubo que negociar un nuevo acuerdo, que será el tratado de Tordesillas, de 1494, por el que se fijaba una división de norte a Sur con una línea que atravesaba el océano Atlántico, como se puede observar en la foto. El resto de

países europeos no aceptaron tampoco la situación de que solamente fuera Castilla la beneficiada por este descubrimiento, y pronto comenzarían a enviar sus propias expediciones, especialmente a la costa norte de América, lo que hoy es Estados Unidos.

EL TRATADO DE TORDESILLAS



Cristóbal Colón realizó más viajes aparte de este hasta que murió. Tras él, otro italiano, Américo Vesputio, comerciante y cosmógrafo natural de Florencia, navegaría también a América en 1499. Con el tiempo, y debido a una confusión sobre quién había sido el descubridor de las nuevas tierras, sería Vesputio el que daría nombre al continente, América.

U.D. 4: ITALIA, CUNA DE REYES DE ESPAÑA

Como el propio título del tema indica, Italia ha sido el lugar de nacimiento o estancia de varios reyes españoles, como Carlos III o Juan Carlos I, o en su defecto, de reyes italianos que han sido reyes de España, como es el caso de Amadeo de Saboya.

Empezando con Carlos III, debemos saber que nació en 1716 en Madrid. Desde pequeño estuvo a cargo de una cuidadora, María Antonia Salcedo, y en su infancia se trasladó a Sevilla con su padre, el rey Felipe V. En 1734, su padre le cedió la monarquía de Nápoles y Sicilia. Durante su reinado, intentó reformar y modernizar el reino, unificándolo, conquistando el afecto de los ciudadanos junto con su esposa María Amalia de Sajonia. Intentó dotar a la capital, Nápoles, del aspecto que debía tener una Corte. Hizo hincapié en mejorar las edificaciones públicas, como el Hospicio, y trató de adaptar el palacio virreinal de acuerdo con la moda que imperaba desde la construcción de Versalles. También hizo construir complejos palaciegos en otros lugares del reino, como el Palacio Real de Caserta, uno de los mayores palacios reales del mundo.



Sus años como rey de las Dos Sicilias le dieron una experiencia muy valiosa para después, cuando se convirtió en rey de España. Los barones y la Iglesia acaparaban más del 50 % de las tierras, por lo que impedían el acceso de sus vasallos a los tribunales. El rey limitó su influencia política, dejando clara la supremacía de la Corona, pero su poder económico siguió intacto.

En 1740, uno de sus consejeros, el duque de Salas, permitió a los judíos retornar al reino con la finalidad de impulsar la actividad económica. El pueblo y la Iglesia se opusieron y Salas fue destituido. Poco después, el arzobispo Spinelli intentó introducir la Inquisición,

pero el pueblo se opuso también a esta medida y hubo de desistir. También durante estos años encontró el monarca a algunos de los hombres que más influirían en su vida, como Bernardo Tanucci, jurista al que nombró Ministro de Justicia primero y de Asuntos Exteriores después, y que quedó como miembro del Consejo de Regencia cuando Carlos III heredó el trono español.

Destaca el hecho de haber sido quien ordenó comenzar la excavación de las poblaciones sepultadas por la erupción del Vesubio del año 79: Pompeya, Herculano, Oplontis y las Villas Stabianas. No solo eso, sino que en 1752, al ordenar construir una carretera hacia el sur, salieron a la luz los restos de la ciudad de Paestum, que llevaban años cubiertos por la maleza (parte del anfiteatro yace precisamente bajo dicha carretera). Fue un hallazgo especialmente importante, porque allí se hallaban tres templos griegos en muy buen estado de conservación.

La muerte sin descendencia de su medio hermano Fernando VI de España hizo recaer en Carlos la Corona de España, que pasó a ocupar en 1759, dejando con gran tristeza, tanto de los reyes como del pueblo, la corona del Reino de Nápoles y Sicilia a su tercer hijo, Fernando.

Un siglo más tarde, en 1870, subía al trono de España Amadeo de Saboya. La revolución de 1868 en España, llamada la Gloriosa, había derrocado a Isabel II y establecido un gobierno provisional presidido por el general Serrano. Uno de los primeros problemas a los que tuvo que enfrentarse este gobierno fue la búsqueda de un nuevo rey. Finalmente encontraron a su monarca en la persona del duque de Aosta, Amadeo de Saboya, segundo hijo del rey de Italia, que lo reunía todo para el cargo: procedente de una antigua dinastía vinculada con la española, progresista, bautizado católico pero masón. Fue Amadeo el primer rey de España elegido en un Parlamento, lo que para los monárquicos de siempre supuso una grave afrenta. Desde el comienzo de su



reinado Amadeo se vio rechazado por la mayoría de españoles, cada uno por sus propias razones: unos porque lo veían como un rey extranjero advenedizo, otros por apoyar las desamortizaciones, otros por su escaso carisma, y otros por su dificultad para aprender a hablar español. Por ello, sus tres años de reinado se vieron inmersos en la inestabilidad, y tras él, en 1873, finalmente se proclamó la Iª República española.



Por último, uno de los monarcas más actuales con raíces italianas ha sido Juan Carlos I, quien reinó desde 1975 hasta 2014, año en que abdicó en su hijo, el actual Felipe VI. Juan Carlos I nació en Roma en 1938, cuando en España estaba teniendo lugar una Guerra Civil que había obligado a la Familia Real a exiliarse. Tras esa Guerra Civil se instauró en España una dictadura presidida por el general Francisco Franco, y hasta la muerte de éste en 1975 no se permitió a ningún miembro de la Familia Real regresar de forma permanente a España.

U.D. 5: TIEMPOS DE GUERRA

Los años 30 fueron unos tiempos muy inestables para Europa: en Italia, el régimen fascista de Mussolini se consolidaba en el poder; en Alemania, Hitler conseguía llegar al poder por medio de unas elecciones democráticas, solo para justo después convertir al país en una dictadura nazi; en el resto del continente, casi todas las democracias cedían el paso a dictaduras de distinto tipo y estilo. De esta manera, solo quedaron en Europa dos grandes potencias gobernadas mediante democracias: Gran Bretaña y Francia, si bien las dos tenían serios problemas económicos y políticos.

En contra de la corriente autoritaria que recorría Europa en esos años, en España en 1931 se proclama una república democrática que viene a sustituir a la monarquía de los Borbones, los cuales tuvieron que marcharse al exilio en Roma. Si bien al principio la proclamación de la República generó mucho entusiasmo entre la mayoría de españoles, con el pasar de los meses muchos sectores de la población, especialmente aquellos con una ideología de derechas, como el ejército, fueron volviéndose en contra del régimen republicano.



Durante los primeros dos años la República fue gobernada por partidos de izquierda, liderados por Manuel Azaña. Estos intentaron llevar a cabo varias reformas: repartir la tierra entre los trabajadores del campo sin tierra; construir miles de escuelas para reducir el número de analfabetos en el país, altísimo; mejorar las condiciones de obreros y trabajadores agrícolas cambiando las leyes; y finalmente, reducir el número de oficiales en el ejército, ya que la proporción entre soldados y oficiales era de las más bajas de Europa. La mayoría de estas reformas tuvieron solo un éxito parcial, lo que empezó a crear un descontento entre los votantes de los partidos de izquierdas del gobierno, que querían acelerar los cambios, así como entre los votantes de los partidos de derechas, que querían dar marcha atrás con los cambios ya realizados.

En 1933, después de unas elecciones que ganó la derecha de Gil Robles, llegó al gobierno un partido de centro-derecha, el cual comenzó a dar marcha atrás con las reformas de los dos años anteriores, lo que provocó mucha tensión en el país, especialmente en los sectores de izquierda. Después de un intento de revolución en 1934 por parte de los partidos de izquierda, que fracasó, y de unas nuevas elecciones, en enero de 1936 volvieron al poder nuevamente los partidos de izquierda. Sin embargo, el gobierno era débil y la sociedad estaba muy dividida entre los que apoyaban a la derecha y los que apoyaban a la izquierda, y todo ello se producía en un ambiente de crispación en el que los partidos más grandes, como el PSOE, de izquierdas, o la CEDA, de derechas, iban volviendo sus posiciones más radicales.

El gobierno de izquierdas, liderado nuevamente por Manuel Azaña, intentó reactivar las reformas de años atrás, lo que no ayudó a enfriar los ánimos de los partidarios de la derecha. Finalmente, el ejército, que llevaba conspirando contra la República ya desde 1931, apoyado por los partidos de derechas, dio un golpe de Estado el 18 de julio de 1936 contra el gobierno legítimo de la República, que había salido de las urnas. Sin embargo, este golpe de Estado no triunfó en muchos sitios, sobre todo en las áreas urbanas más desarrolladas, que se mantuvieron leales a la República. Así, España quedó fracturada en dos bandos, uno rebelde de derechas liderado casi sin discusión desde el principio por el general Francisco Franco, y otro legítimo de izquierdas fragmentado en varios partidos con diferentes intereses.



Franco solicitó ayuda a las potencias fascistas, Italia y Alemania, las cuales respondieron enviándole dinero y material bélico. La Italia de Mussolini incluso llegó a enviar tres divisiones de su propio ejército para combatir en España por Franco, mientras que Alemania se limitó a enviar aviación y armas de tecnología avanzada. Por su parte, la República pidió ayuda a Francia e Inglaterra, ambas democracias teóricamente aliadas con el régimen republicano, pero ninguna de ellas quiso intervenir en la guerra civil que había comenzado en España. La República entonces solicitó ayuda a la Unión Soviética, la cual sí que respondió enviando dinero, armas y asesores militares a España. Sin embargo, mientras que la ayuda de Alemania e Italia tardaba poco tiempo en llegar y se hacía a crédito, sin pedir los pagos por adelantado, la ayuda de la URSS era irregular y solo mediante pagos en efectivo, por lo que la República tuvo mayores problemas para armarse en condiciones.

En los primeros momentos del conflicto se produjeron multitud de asesinatos en la retaguardia de ambos bandos, siendo los objetivos enemigos políticos que simpatizaban con el bando enemigo. Si bien al comenzar la guerra la situación fue igual de terrible en las dos Españas, es importante señalar que la represión en el lado republicano fue realizada por milicias que no pudieron ser controlados por el gobierno central. Con el paso de los meses, el republicano pudo tomar el control de la situación y acabó con los asesinatos, mientras que en el otro bando, el sublevado, eran los propios militares los que llevaban a cabo la represión

cumpliendo órdenes de sus superiores. Esta represión por parte de los sublevados no pararía en toda la guerra, e incluso continuaría durante los años siguientes en igual medida.

Después de casi tres años de guerra en los que el bando franquista fue ganando lentamente territorios, la guerra terminó en abril de 1939 ante el agotamiento de la República, que acabó rindiéndose. Comenzaba así la dictadura de Franco, que durante sus primeros años ayudaría a sus aliados, Italia y Alemania, en la 2ª Guerra Mundial, y que no terminaría hasta la muerte del general en 1975.

U.D. 6: ESPAÑA E ITALIA EN LA ACTUALIDAD

Hoy en día, España e Italia son dos países aliados con unas relaciones muy cercanas y unos intereses comunes en la mayoría de asuntos internacionales. Ambas naciones forman parte de la Unión Europea (Italia desde la misma fundación de la Comunidad Económica Europea en 1957; España desde 1986), de la OTAN, del Espacio Schengen, del Programa Erasmus...



Explicaremos mejor las consecuencias que esta cercanía ha tenido en el día a día de los ciudadanos de ambos países:

- Debido a que los dos son parte de la eurozona, comparten moneda, el euro, por lo que no es necesario hacer ningún tipo de cambio de divisa al viajar a uno u otro país.
- Gracias a que las dos naciones forman parte del Espacio Schengen, no es necesario ningún visado o pasaporte para moverse de un país a otro, sino que basta simplemente con el Documento Nacional de Identidad.
- Dado que España e Italia forman parte del programa Erasmus, los dos países reciben y envían a miles de estudiantes universitarios durante un año, el cual pasan en el extranjero formándose en una universidad del país de destino. España e Italia son dos los principales destinos de los estudiantes Erasmus, pero también están entre los países que más estudiantes envían a estudiar fuera.

Sin embargo, los lazos actuales entre España e Italia no se limitan a formar parte de las mismas organizaciones supranacionales. Un ejemplo de ésto lo tenemos en los idiomas oficiales de ambos países: el español y el italiano. Estos dos idiomas tienen multitud de similitudes, comparten muchísimo vocabulario y, lo que es más importante, forman parte de una misma familia de lenguas, la de las lenguas romances, y tienen un origen común: el latín vulgar hablado en la Antigua Roma, desde el que fueron separándose hasta convertirse en los idiomas que actualmente conocemos. Esto facilita en buena medida el aprendizaje del idioma vecino por parte del de los ciudadanos españoles e italianos.



Otro gran lazo cultural compartido por España e Italia es el gastronómico. Ambos países comparten el mismo tipo de dieta, la dieta mediterránea, que tal y como indica la Fundación Dieta Mediterránea “... es una valiosa herencia cultural que representa mucho más que una simple pauta nutricional, rica y saludable. Es un estilo de vida equilibrado que recoge recetas, formas de cocinar, celebraciones, costumbres, productos típicos y actividades humanas diversas”. Algunas de las propiedades beneficiosas para la salud de este tipo de dieta son el tipo de grasa que la caracteriza (aquella presente en el aceite de oliva, pescado y frutos secos, generalmente beneficiosa), las proporciones en los nutrientes principales que guardan sus recetas (principalmente compuestas por cereales y vegetales) así como la riqueza en nutrientes que contiene.

Por todo esto, podemos afirmar que España e Italia son dos naciones hermanas, con un pasado en común muy rico y un futuro también común prometedor.

ANEXO II

TEXTO “HISPANIA, PROVINCIA ROMANA”

Viriato envió a sus amigos más fieles, Audax, Ditalcón y Minuro, a Cepión para negociar los acuerdos de paz. Éstos, sobornados por Cepión con grandes regalos y muchas promesas, le dieron su palabra de matar a Viriato. Y lo llevaron a cabo de la manera siguiente. Viriato, debido a sus trabajos y preocupaciones, dormía muy poco y las más de las veces descansaba armado para estar dispuesto a todo de inmediato, en caso de ser despertado. Por este motivo, le estaba permitido a sus amigos visitarle durante la noche. Gracias a esta costumbre, también en esta ocasión los socios de Audax aguardándole, penetraron en su tienda en el primer sueño, so pretexto de un asunto urgente, y lo hirieron de muerte en el cuello que era el único lugar no protegido por la armadura. Sin que nadie se percatara de lo ocurrido a causa de lo certero del golpe, escaparon al lado de Cepión y reclamaron la recompensa. Éste en ese mismo momento les permitió disfrutar sin miedo de lo que poseían, pero en lo tocante a sus demandas los envió a Roma.

Los servidores de Viriato y el resto del ejército, al hacerse de día, creyendo que estaba descansando, se extrañaron a causa de su descanso desacostumbradamente largo y, finalmente, algunos descubrieron que estaba muerto con sus armas. Al punto los lamentos y el pesar se extendieron por todo el campamento, llenos todos de dolor por él y temerosos por su seguridad personal al considerar en qué clase de riesgos estaban inmersos y de qué general habían sido privados. Y lo que más les afligía era el hecho de no haber encontrado a los autores." 75—. "Tras haber engalanado espléndidamente el cadáver de Viriato, lo quemaron sobre una pira muy elevada y ofrecieron muchos sacrificios en su honor.

Apiano, *Guerras Extranjeras*, «Guerras en Hispania»

TEXTO “ENTRE REYES Y PAPAS MEDIEVALES”

Repartió el rey Carlos varios de sus oficiales por toda la isla de Sicilia, quienes hacían todo género de males e insolencias, y tanto hacían, sin hacer caso de Dios ni de los hombres, que era un milagro cómo los sicilianos, antes que sufrir aquel mal comportamiento de los franceses, no les degollaban a todos.

Entre otras maldades que cometieron, sucedió la que vamos a referir: eran las fiestas de Pascua, y en tales días solían ir todos los habitantes de la ciudad a una iglesia que se halla en Palermo, a donde acuden todos con devoción, y sobre todo las mujeres. Se hallaban ese día, entre las muchas bellas que asistieron, algunas gentiles damas, y al salir fuera, los sargentos franceses, buscando un motivo para poder palparlas a su capricho, quisieron registrar a los jóvenes, por si llevaban armas escondidas. Viendo que no era así, dijeron entonces que las tenían escondidas las mujeres, y empezaron a meterles mano bruscamente, tocándoles los pechos y hasta dándoles pellizcos. Al contemplar esto unos hombres que iban con otras comitivas de mujeres, empezaron a gritar - Dios, padre y señor! Cuánta insolencia, ¿quién la podrá sufrir? Sin duda aquellos gritos fueron escuchados por Dios, quien quiso que se llevase a cabo la venganza de tales insultos y de otros muchos que habían cometido. Y por esto , inflamó los corazones de aquellos que observaban allí, y dieron estos el grito de - ¡Mueran, muera!- y todos los sargentos que allí había quedaron muertos a pedradas. - ¡Mueran, muera los franceses! - y lanzándose todos a las armas, dieron muerte a todos los franceses que encontraron en Palermo.

Ramón Muntaner, *Crónica catalana*

TEXTO “NAVEGANDO POR UN NUEVO CONTINENTE”

Tordesillas, 7 de junio de 1494:

Los procuradores de los señores rey y reina de Castilla, de León, de Aragón, de Sevilla, de Granada, etc., y del rey de Portugal y de los Algarbes, etc., dijeron:

Que se haga y asigne por el dicho mar océano una raya o línea recta de polo a polo, del polo Ártico al polo Antártico, que es de norte a sur, a trescientas setenta leguas de las islas de Cabo Verde para la parte de poniente, por grados o por otra manera, como mejor y más presto se pueda dar, de manera que no será más. Y que todo lo que hasta aquí se halla descubierto y desde aquí se descubriere por el señor rey de Portugal y por sus navíos, ya sean islas o tierra firme, que esto quede y pertenezca al señor rey de Portugal y a sus sucesores para siempre jamás. Y que todo lo otro, ya sean islas o tierra firme, descubiertas o por descubrir por los señores rey y reina de Castilla y de Aragón, etc., y por sus navíos, que todo quede y pertenezca a los señores rey y reina de Castilla y de León, etc., y a sus sucesores para siempre jamás.

Tratado de Tordesillas



TEXTO “ITALIA, CUNA DE REYES DE ESPAÑA”

Palacio Real de Madrid, 11 de febrero de 1873:

Grande fue la honra que merecí a la nación española eligiéndome para ocupar su trono; honra tanto más por mí apreciada cuanto se me ofrecía rodeada de las dificultades y peligros que conlleva consigo la empresa de gobernar un país tan hondamente perturbado.

Dos años largos ha que ciño la corona de España, y la España vive en constante lucha, viendo cada día más lejana la era de paz y de ventura que tan ardientemente anhelo. Si fueran extranjeros los enemigos de su dicha, entonces, al frente de estos soldados tan valientes como sufridos, sería el primero en combatirlos; pero todos los que con la espada, con la pluma, con la palabra agravan y perpetúan los males de la nación son españoles; todos invocan el dulce nombre de la patria; todos pelean y se agitan por su bien, y entre el fragor del combate, entre el confuso, atronador y contradictorio clamor de los partidos, entre tantas y tan opuestas manifestaciones de la opinión pública, es imposible afirmar cuál es la verdadera, y más imposible todavía hallar remedio para tamaño males. Los he buscado ávidamente dentro de la ley y no lo he hallado.

Fuera de la ley no ha de buscarlo quien ha prometido observarla. Estad seguros de que, al despedirme de la Corona, no me desprendo del amor a esta España tan noble como desgraciada, y de que no llevo otro pesar que el de no haberme sido posible procurarle todo el bien que mi leal corazón para ella apetecía”.

Amadeo de Saboya, *Carta de abdicación*

TEXTO “TIEMPOS DE GUERRA”

La batalla de Guadalajara fue una batalla en el curso de La Guerra Civil Española, en la que se enfrentaron el cuerpo de voluntarios italianos apoyado por tropas nacionales contra el ejército republicano. La batalla consistiría en tomar la capital de España por el norte, que estaba a manos republicanas.

La ofensiva italiana comenzó el día 8 de marzo y concluyó el día 11. El día 8 de marzo, el cuerpo de voluntarios italianos bombardeó con artillería el frente republicano, rompiéndolo y pudiendo penetrar con ayuda de sus tanquetas Fiat, pero la lluvia y la niebla hicieron que su avance fuera lento y pesado. A mediodía del 9 de marzo los italianos fueron detenidos por batallones de las brigadas internacionales. En los siguientes días el ejército republicano trajo unidades de refuerzo y el avance italiano fue detenido habiendo penetrado apenas 19 kilómetros durante toda la ofensiva.

El 12 de marzo, comenzó la contraofensiva republicana en la que se usó la artillería, los tanques soviéticos T-26 y sobre todo la aviación que operaba desde los aeropuertos de Madrid. Al intentar hacer frente a los tanques T-26, los tanques italianos se abrieron en campo abierto, pero en esos días la lluvia había formado barro por lo que muchas tanquetas y vehículos quedaron atascados, cosa que la aviación republicana aprovechó para destruir gran parte de todo el material italiano entre camiones y tanques. La ofensiva general republicana finalizó entre los días 19 y 23 de marzo recuperando todo el territorio perdido evitando así el completo cerco a la capital.

Las consecuencias fueron que el ejército nacional no volvió a ceder ninguna ofensiva al cuerpo de voluntarios italianos, que ahora se limitarían a dar apoyo. Para algunos simpatizantes republicanos la batalla de Guadalajara fue como “la derrota de Bailen para Napoleón”. Hubo unas 4000 bajas por la parte italiana. Mussolini quedó desprestigiado y durante esta batalla dijo la famosa frase de “O se vence o no se retorna”.

Ismael López, *La batalla de Guadalajara*

TEXTO “ESPAÑA E ITALIA EN LA ACTUALIDAD”

TRATADO CONSTITUTIVO DE LA COMUNIDAD EUROPEA.

ROMA. 25 DE MARZO DE 1957

Su Majestad el Rey de los Belgas, el presidente de la República Federal de Alemania, el Presidente de la República Francesa, el Presidente de la República Italiana, su Alteza Real la Gran Duquesa de Luxemburgo, su Majestad la Reina de los Países Bajos.

RESUELTOS a sentar las bases de una unión cada vez más estrecha entre los pueblos europeos,

DECIDIDOS a asegurar, mediante una acción común, el progreso económico y social de sus respectivos países, eliminando las barreras que dividen Europa,

FIJANDO como fin esencial de sus esfuerzos la constante mejora de las condiciones de vida y de trabajo de sus pueblos,

RECONOCIENDO que la eliminación de los obstáculos existentes exige una acción concertada para garantizar un desarrollo económico estable, un intercambio comercial equilibrado y una competencia leal,

PREOCUPADOS por reforzar la unidad de sus economías y asegurar su desarrollo armonioso, reduciendo las diferencias entre las diversas regiones y el retraso de las menos favorecidas, DESEOSOS de contribuir, mediante una política comercial común, a la progresiva supresión de las restricciones a los intercambios internacionales,

PRETENDIENDO reforzar la solidaridad de Europa con los países de Ultramar y deseando asegurar el desarrollo de su prosperidad, de conformidad con los principios de la Carta de las Naciones Unidas,

RESUELTOS a consolidar, mediante la constitución de este conjunto de recursos, la defensa de la paz y la libertad e invitando a los demás pueblos de Europa que participan de dicho ideal a asociarse a su esfuerzo,

DECIDIDOS a promover el desarrollo del nivel de conocimiento más elevado posible para sus pueblos mediante un amplio acceso a la educación y mediante su continua actualización,

HAN DECIDIDO crear una COMUNIDAD EUROPEA y han designado con tal fin como plenipotenciarios:

QUIENES, después de haber intercambiado sus plenos poderes, reconocidos en buena y debida forma,

HAN CONVENIDO las disposiciones siguientes:

Artículo 1.

Por el presente Tratado, las ALTAS PARTES CONTRATANTES constituyen entre sí una Comunidad Europea.

Artículo 2.

La Comunidad tendrá por misión promover, mediante el establecimiento de un mercado común y de una unión económica y monetaria y mediante la realización de las políticas o acciones comunes contempladas en los artículos 3 y 4, un desarrollo armonioso, equilibrado y sostenible de las actividades económicas en el conjunto de la Comunidad, un alto nivel de empleo y de protección social, la igualdad entre el hombre y la mujer, un crecimiento sostenible y no inflacionista, un alto grado de competitividad y de convergencia de los resultados económicos, un alto nivel de protección y de mejora de la calidad del medio ambiente, la elevación del nivel y de la calidad de vida, la cohesión económica y social y la solidaridad entre los Estados miembros.

Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea