



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**UN PASEO POR CÁDIZ: UNA
PROPUESTA DIDÁCTICA
CULTURAL EN EL AULA DE
ELE**

Alumno/a: **García Harto, Virginia**

Tutor/a: Carmen María Sánchez Morillas
Dpto.: Filología Española

Julio, 2022

Resumen

El objetivo principal del presente Trabajo de Fin de Máster es el tratamiento de la realidad cultural española a través del contexto sociocultural y urbano de Cádiz. Para ello vamos a diseñar una propuesta didáctica dirigida a estudiantes austríacos de 16 y 17 años cuya lengua materna es el alemán. Los alumnos, que cuentan con un nivel A2 de español, van a participar en un programa de inmersión sociolingüística y cultural en la propia ciudad. En primer lugar, realizaremos una fundamentación teórica sobre la importancia de la cultura en el aula de ELE. Apoyándonos en los datos teóricos, elaboraremos una unidad didáctica basada en un enfoque comunicativo y por tareas, teniendo en cuenta los contenidos y los objetivos establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Como mediadores culturales de este proceso, pretendemos que el alumno, al concluir la tarea final, presente una idea global de la cultura española y, en concreto, de Cádiz, en diferentes ámbitos para hacerlos partícipes de las costumbres y tradiciones de la ciudad.

Palabras clave: lengua, cultura, enfoque por tareas, enfoque comunicativo, tradición, costumbres.

Abstract

The main objective of this Master's Thesis is the treatment of the Spanish cultural reality through the socio-cultural and urban context of Cadiz. For this purpose, we are going to design a didactic proposal aimed at 16 and 17 year-old Austrian students whose mother tongue is German. The students, who have an A2 level of Spanish, will participate in a sociolinguistic and cultural immersion programme in the city itself. First of all, we will provide a theoretical background on the importance of culture in the ELE classroom. Based on the theoretical data, we will elaborate a didactic unit based on a communicative and task-based approach, taking into account the contents and objectives established by the Common European Framework of Reference for Languages (2002) and the Curricular Plan of the Cervantes Institute (2006). As cultural mediators in this process, our aim is that the student, at the end of the final task, will have a global idea of Spanish culture and, specifically, of Cádiz, in different areas in order to make them participate in the customs and traditions of the city.

Key words: language, culture, task-based approach, communicative approach, tradition, customs

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	3
3. OBJETIVOS.....	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
4.1. El concepto de cultura.....	6
4.2. De la competencia comunicativa a la cultural	9
4.3. Relación entre lengua y cultura.....	11
4.4. Evolución del papel de la cultura en el aula de ELE.....	13
4.5. La didáctica de la cultura en la enseñanza del español como segunda lengua	14
4.5.1. El enfoque comunicativo y el enfoque por tareas: aplicaciones para la enseñanza de la cultura en ELE.....	16
4.5.2. El papel del docente en la enseñanza cultural	18
5. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	20
5.1. Contextualización y justificación.....	20
5.2. Desarrollo de la unidad didáctica	23
5.2.1. Objetivos.....	23
5.2.2. Contenidos de aprendizaje	24
5.2.3. Estrategias metodológicas	27
5.2.4. Recursos didácticos.....	29
5.2.5. Espacios y tiempos	30
5.2.6. Secuencia de actividades.....	31
5.2.7. Evaluación.....	39
6. CONCLUSIONES	43
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
8. ANEXOS.....	53

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de cultura debemos de tener en cuenta que existen diferentes acepciones dependiendo de las distintas áreas de conocimiento. Díaz-Ortega (2006) destaca que se trata de un concepto amplio, ligado a todos los aspectos vitales: familia, amigos y compañeros o medios de comunicación; todos ellos conforman nuestro ambiente de los cuales aprendemos diferentes formas de comportamientos. Asimismo, Illescas (2016) afirma que la cultura forma parte de todas las relaciones humanas, presente en cualquier tipo de interacción y define a los miembros que pertenecen a una misma comunidad. Dicho de otro modo y siguiendo las palabras de García-Cervigón (2002) podríamos aclarar que la cultura no se limita solo al arte y la literatura de un país: la cultura define a la gente de un país y su manera de vivir.

Cuando nos adentramos en el aprendizaje de una lengua extranjera, debemos de tener en cuenta que nos enfrentamos a un proceso de aprendizaje intercultural, pues debemos aprender esa nueva cultura que tenemos ante nosotros (Iglesias-Casal, 1997).

Al leer estas definiciones nos damos cuenta de que el tratamiento de la cultura es necesario en el aula de ELE. Con el presente trabajo nos centraremos en la cultura como herramienta indispensable para lograr una comunicación efectiva en esta lengua, pues como sostiene Álvarez-Baz (2003), el objetivo de la comunicación cultural no es otro que incorporar los conocimientos lingüísticos dentro de la cultura.

Además, buscamos aproximarnos al estudio de algunos aspectos culturales de España, en concreto, de Cádiz desde un punto de vista más atrayente, principalmente para el alumno extranjero, pero también para el docente. Evitaremos recurrir a tópicos culturales, haciendo hincapié en otros no tan conocidos, con el fin de dar un enfoque más innovador que permita al alumno ver y analizar a fondo nuestra cultura, comparándola con la suya propia. Francos-Maldonado (2010) señala que en el aula tienen que estar presentes aspectos culturales de la lengua y la cultura meta, pero también las de origen, para que la adquisición de la competencia comunicativa intercultural sea posible. Por ello, en el aula hay que trabajar contenidos, situaciones y actividades que faciliten la toma de conciencia de la pertenencia a una cultura y que fomenten la reflexión crítica sobre la misma así como los valores, actitudes y creencias del mundo que conlleva.

En cuanto a la metodología de tipo cualitativa, en los primeros apartados hemos planteado los objetivos generales que nos proponemos alcanzar con la realización de este

Trabajo Final de Máster así como la justificación académica y personal del mismo, basada en mi propia experiencia. A continuación, realizaremos un recorrido teórico donde analizaremos el concepto de cultura y sus acepciones desde el punto de vista de diferentes autores para luego pasar a la relación de lengua y cultura y la necesidad de integración en el aula para alcanzar las competencias lingüística y cultural. Seguidamente, estudiaremos la evolución del papel de la cultura en el aula de ELE y su función en la actualidad, deteniéndonos en la explicación de la metodología específica para la enseñanza de idiomas y el papel del docente en la enseñanza cultural.

Una vez expuesto el marco teórico en el que se sustenta nuestra propuesta didáctica, nos detendremos en el desarrollo de la misma, la cual consiste en una unidad didáctica basada en un enfoque comunicativo y por tareas en la que se han propuesto actividades significativas para conocer la cultura andaluza, y en concreto, la gaditana, destinada a alumnos con un nivel A2 según el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas* (2002) que se encuentran Cádiz participando en un programa de inmersión sociolingüística y cultural. En el desarrollo de la misma hemos de destacar que se trata de una propuesta donde las nuevas tecnologías tendrán poca cabida, pues nos centraremos en proporcionar una visión más real y significativa del proceso de aprendizaje, basado en nuestra propia experiencia personal. Concluiremos nuestro trabajo reflexionando sobre el proceso de realización del presente trabajo con el propósito de llegar a algunas conclusiones.

2. JUSTIFICACIÓN

La idea de este proyecto surge a partir del estudio del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y mi trabajo como docente de español, donde comencé a investigar sobre la enseñanza de los aspectos culturales en el aula de ELE, debido al interés suscitado por la diferencia existente entre las sociedades actuales y en su manera de entender la vida, su comportamiento y sus relaciones sociales. Siguiendo las palabras de la autora Bello-Ramírez (2018), en la actualidad, la cultura es considerada uno de los aspectos fundamentales sobre los que se cimenta la enseñanza de las lenguas extranjeras, pues en una sociedad dominada por las nuevas tecnologías, la globalización y la democratización de la información, no podemos centrar el aprendizaje de una lengua solamente en la formación de los hábitos lingüísticos y gramaticales. Para comprender una lengua y su cultura es necesario salir al encuentro de una realidad diferente y estudiar los procesos que regulan la interacción social de esa comunidad de hablantes (Vellegal, 2019).

La cultura es algo vivo, algo que no se puede enseñar y aprender de manera estática (Denis y Matas, 2009). A partir de la observación en nuestra etapa como docente de español, hemos podido comprobar que, a pesar de los cambios y la inserción de los elementos culturales en el aula, todavía hay dificultades a la hora de trabajarlos. Además, debido a la planificación académica de los diferentes lugares de trabajo, nunca hemos diseñado propuestas donde exista una integración de la lengua y la cultura, algo que como profesoras de lengua española consideramos una meta fundamental en las clases de ELE, debido a que las dos dimensiones son igualmente importantes y están relacionadas entre sí. Siguiendo las palabras de Altamar-Rondón podemos considerar que:

La importancia del componente cultural en la comunicación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es una realidad ineludible, ya que la lengua no existe en el vacío, sino que funciona alrededor de unos elementos compartidos y aceptados socialmente en un contexto determinado. Es por eso que a través de la aproximación a los aspectos culturales de una lengua se consigue un aprendizaje efectivo y completo (2015, p. 5)

Por lo tanto, tras analizar algunas situaciones en el aula, he decidido introducir la cultura en las clases de español a través de una secuencia didáctica basada en la cultura andaluza, y en concreto, la gaditana para que los discentes durante su proceso de

aprendizaje y estancia en la comunidad sean capaces de dominar los aspectos lingüísticos y culturales como punto de partida para actuar correctamente desde el punto de vista de la comunicación (García-Benito, 2009) además de enfrentarse a situaciones que no pueden entender desde su propio comportamiento. Como aporta Illescas (2016), el mundo en el que vivimos está cada vez más interconectado, por lo que es necesaria una comunicación real y efectiva basada en el conocimiento de costumbres, valores, creencias de otra comunidad.

A través de elementos como, por ejemplo, los estereotipos culturales, el alumno se aproxima a la realidad de dicha cultura y aprende a respetar esa situación que antes desconocía. De igual modo, es importante introducir la cultura en el aula para que los estudiantes comprendan las opiniones de otros individuos, alcancen encuentros personales con otras culturas y sitúen la lengua en un contexto. Después de este proceso, el aprendiente debe poner en relación la cultura meta con la de uno mismo (Altamar, 2015). Por lo tanto, tal y como afirma García-Benito (2009), es fundamental que en este proceso de aprendizaje los alumnos adquieran las claves propias de los valores y la forma de interpretar el mundo de los hablantes de la lengua meta.

Asimismo, a partir de la aclaración de los autores Denis y Matas (2009), con el desarrollo de esta unidad didáctica pretendemos desarrollar la competencia cultural del discente para que se enriquezca y construya distinciones y aprenda a relativizar, es decir, crear otras formas de ver el mundo y concienciarse de su propia realidad cultural. Además, proponemos que, tras realizar esta unidad didáctica, el alumno alcance una competencia comunicativa que le permita manejarse un poco más en la sociedad de la lengua meta, o sea, debe convertirse en un individuo competente comunicativamente hablando, incluyendo el conocimiento de la información pragmática, social, situacional, geográfica y cultural.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es integrar la cultura andaluza, en concreto, la gaditana dentro del aula de ELE a través de la creación de una propuesta didáctica dirigida a alumnos austriacos que se encuentran realizando un programa de inmersión sociolingüística y cultural en Cádiz.

Para la consecución de este objetivo, es necesario marcarnos unos objetivos específicos:

- ❖ Elaborar una fundamentación teórica sobre la importancia de la cultura y su papel en el aprendizaje de español como lengua extranjera.
- ❖ Diseñar una unidad didáctica basada en un enfoque comunicativo y por tareas donde el estudiante consiga desarrollar las diferentes competencias: lingüística, discursiva, sociocultural e intercultural de la lengua extranjera a través del aprendizaje de la cultura meta.
- ❖ Alcanzar un diseño realista de la propuesta didáctica acorde con mi propia experiencia como docente en programas de inmersión sociolingüística y cultural para llevarla a cabo en un futuro, mediante la presentación de tareas y materiales significativos y reales.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. *El concepto de cultura*

Al tratar el tema de componentes culturales en la enseñanza de ELE nos parece de suma importancia dedicar algunas palabras al concepto de cultura, clave para nuestro análisis, a su incorporación a la didáctica de lenguas y a los cambios surgidos en su tratamiento. El concepto de «cultura» es un vocablo complejo y difícil de definir, ya que contiene un gran número de ideas que se han ido matizando y perfilando a lo largo de los últimos años dentro del mundo de la didáctica de las lenguas (González-Di Pierro, 2012).

Álvarez-Baz (2012) apunta que fijar una definición de este término es una tarea compleja debido a la multitud áreas de conocimiento y a los múltiples cambios que continúa sufriendo su definición. Estos dos aspectos han hecho que existan diversas definiciones: algunas contradictorias, otras con pequeños matices y varias que olvidan aspectos que son fundamentales para otras definiciones.

Santamaría-Martínez (2010) coincide con este último autor en que delimitar y definir el concepto «cultura» también resulta complejo. Según esta autora esto puede deberse a que en él se integran otros conceptos y participan tendencias ideológicas y científicas diferentes, lo que justifica la dificultad de comprensión de este término. Asimismo, concuerda con Álvarez-Baz (2012) en establecer que es un concepto ligado a la lengua y a su didáctica y, por lo tanto, a la lingüística y a sus disciplinas.

De esta manera, siguiendo la visión de esta autora, no hay una definición única y cerrada para el término cultura. Existen muchas perspectivas y definiciones que forman un término complejo y variado.

Es evidente que, a lo largo de la historia, el tratamiento de la cultura ha variado mucho en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta llegar a hacer evidentes sus relaciones con la lengua y la necesidad de su enseñanza. El giro en su proceso se debe al desarrollo de disciplinas relacionadas con el lenguaje humano, esto es, a la psicolingüística, la etnolingüística, la sociolingüística y la pragmática, ciencias donde el contexto sociocultural y situacional determina la producción lingüística de los hablantes (Kobiela-Kwasniewska, 2009).

A finales de los 40 del siglo pasado, el concepto de cultura se identificaba con el concepto más extenso, y se entendía como civilización. Una década más tarde con el

desarrollo de las ciencias sociales, se creó un nuevo concepto de cultura, en términos generales vinculado al modo de ser de los individuos de una comunidad, es decir, la manifestación de la conducta. Sin embargo, no es hasta la llegada de los años 60 cuando los contenidos culturales empiezan a ser importantes en las discusiones didácticas. No obstante, aún no se adopta una perspectiva dividida en su tratamiento. Es ya en la década de los 70 cuando se experimenta por primera vez una revolución en la didáctica de lenguas destacando lenguaje como instrumento de comunicación, lo que aumentó la importancia del componente cultural (Kobiela-Kwasniewska, 2009).

Por lo tanto, a partir de estos datos, consideramos que se ha pasado de una visión exclusivista de la cultura (entendida como arte, literatura, gastronomía, tradiciones, folclore, etc.), a una que se acerca más al sustrato que domina la actuación de los hablantes (González Di Pierro, 2012). De igual modo, después de este análisis cronológico, consideramos que han existido diferentes formas de considerar el contenido cultural y sociocultural, según las diferentes metodologías didácticas empleadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua.

Aunque existe una gran multiplicidad de definiciones y clasificaciones del vocablo cultura, la más aceptada por los profesores de español como lengua extranjera es la subdivisión que hacen las autoras Miquel y Sans (2004 [1992]). No obstante, es importante resaltar que, aunque haya muchos manuales y autores que sigan este estudio, otros como tienen una concepción de que este tipo de cultura ha cambiado.

Estas, conscientes de que lo cultural incluye una serie de fenómenos heterogéneos, propusieron un nuevo concepto de cultura que simplifica las definiciones que se vienen desarrollando desde las ciencias sociales, pero que no por eso termina minimizando el valor y el impacto que tiene la cultura en ELE (Bello-Ramírez, 2018). En sus palabras, «la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad» (Miquel y Sans, 2004 [1992]). Luego, partiendo de su planteamiento, diseñaron un esquema donde se puede mencionar tres categorías de cultura:

- La cultura con mayúscula o lo que comúnmente llamamos cultura general pues encierra la noción tradicional de la cultura, el saber artístico y literario, así como el conocimiento geográfico, histórico y político.

- La cultura con minúscula es considerada como aquellas prácticas cotidianas compartidas con un gran número de hablantes, es decir, las costumbres, ritos y usos propios de cada comunidad. En el PCIC corresponde al apartado de «Saberes y comportamientos socioculturales».
- La cultura con K se refiere a las manifestaciones culturales propias como el saber, las costumbres o los usos de un colectivo particular o minoría (barrio, pueblo, tribu urbana).

Al leer todas estas definiciones percibimos que es necesario el tratamiento del componente cultural en el aula de ELE, pues tal y como suscribe Sánchez-Lobato (1999), el aprendizaje de una lengua no solo se centra en el estudio de su gramática o léxico, conlleva aprender parte de esa cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinnúmero de situaciones culturales complejas.

4.2. *De la competencia comunicativa a la cultural*

De acuerdo con Pujol-Berché (2005), transmitir una cultura en clase de lengua extranjera no es una tarea fácil. Desgraciadamente para el docente una lengua no es igual a una cultura, lo cual frena su trabajo porque lo hace más complejo. Desde que Dell Hymes propuso el concepto de competencia comunicativa y lo dividió en cuatro componentes, tanto los profesores como los críticos han intentado explicar la competencia sociocultural, distinta a la intercultural (Pujol-Berché, 2005).

Frente al concepto de competencia lingüística desarrollado por la gramática generativa, Hymes introdujo el concepto de competencia comunicativa, a partir de sus estudios en etnografía de la comunicación. Dominar la fonología, morfología y sintaxis, así como conocer el léxico de una lengua, no son suficientes para poder interactuar en los distintos contextos comunicativos. Aprender y usar una lengua no es solo hablarla, sino comunicarse con ella. Este nuevo planteamiento provoca que el componente cultural sea analizado e integrado en la enseñanza de una lengua extranjera de manera diferente a como se hacía antes y adquiere una gran relevancia teórica y práctica la relación entre lo lingüístico y lo cultural (Illescas, 2016).

Teóricamente, el aprendiente alcanza la competencia comunicativa cuando tiene el control lingüístico, sociolingüístico y pragmático de la lengua. Al esquema de la competencia comunicativa se han añadido los conceptos de competencia intercultural, mediante el desarrollo de los cuales se produce una modificación en las actitudes del individuo, un cambio que facilita la asimilación y le permite minimizar el choque con la cultura ajena (Gago, 2010).

El concepto de competencia intercultural viene derivado de la consideración de que toda cultura está configurada por una serie de elementos comunicativos que pueden ser analizados (Barros y Kharnásova, 2012). Esta competencia, como acabamos de señalar, centra su atención en el alumno y pretende articular los procesos necesarios para que este pueda atender las necesidades que tiene de relacionarse con otra cultura o con personas de otra cultura (Illescas, 2016).

La competencia intercultural es una variante de la competencia sociocultural, concebida como parte integradora de la competencia comunicativa. En la actualidad, al hablar de adquisición de la lengua, la atención recae en este aspecto, centrándose en el conocimiento, las actitudes y las destrezas interculturales del hablante; es decir, en cómo

la lengua es el medio de acceso a la cultura y a través del cual ésta se expresa. La adquisición de estas nociones se produce ininterrumpidamente a lo largo de la vida del individuo y a través de muy diversos cauces (experiencia propia, contacto con otros contextos culturales o personas pertenecientes a estos o mediante el aprendizaje autónomo o educativo) (Gago, 2010).

La competencia intercultural, a diferencia de la competencia sociocultural, permite un tipo de cultura más dinámica, con aprendizaje cooperativo, basada en un conjunto de significados sociales en continuo cambio (Álvarez-Baz, 2012).

Por ello, Galindo-Merino explica que:

El objetivo del aprendizaje intercultural es el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando su curiosidad y la empatía hacia sus miembros. Eso se consigue trabajando las actitudes positivas respecto a la diversidad cultural, erradicando prejuicios pero también reflexionando críticamente sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia, siempre sin renunciar a la propia identidad. Esta concepción de la lengua, de la interculturalidad y del aprendizaje marca un antes y un después en la enseñanza de idiomas, dirigiendo los pasos del hablante no nativo un poco más allá de las fronteras meramente lingüística (2005, p. 432).

Esta competencia intercultural será, por otra parte, la que les impedirá desarrollar comportamientos verbales y no verbales inadecuados. De este modo, el conocimiento de las normas hará que los alumnos comprendan y usen los modelos de vida y de comportamiento específicos de una determinada comunidad lingüística (Rodríguez-Abella, 2004)

En resumen, los hablantes de una lengua deben dominar ciertos conocimientos, destrezas y habilidades para alcanzar la meta de comunicarse. En este sentido, aprender lenguas extranjeras es mucho más que un puro desarrollo de las competencias gramaticales y lingüísticas, por lo tanto, resulta necesario la formación de la interculturalidad con enfoque plurilingüístico y pluricultural (Tong, 2013). Además, como docentes, consideramos que enseñando lengua, entendida como un instrumento de comunicación, se enseña una serie de prácticas sociales y de valores culturales. Teniendo en cuenta esto, debemos considerar que jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se trata la competencia cultural (Miquel y Sans, 2004 [1992]).

4.3. *Relación entre lengua y cultura*

Uno de los temas que ha causado más interés y preocupación en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera es la relación que existe entre la lengua y la cultura. La integración de la lengua y la cultura se considera actualmente como una meta fundamental en las clases de ELE, debido a que las dos dimensiones son igualmente importantes e íntimamente relacionadas entre sí (Song, 2018).

Durante mucho tiempo se han producido investigaciones y ensayos sobre la estrecha relación entre lengua y cultura. La mayoría de autores destaca que la lengua y la cultura son elementos inseparables en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma (Altamar-Rondón, 2015).

Entre ellos podemos destacar a Ayora-Esteban que sostiene que:

La cultura está intrínsecamente relacionada con la lengua y ambas son un reflejo de la sociedad, por lo que la enseñanza de la lengua no puede verse alejada del contexto sociocultural, donde se establece una estrecha interrelación entre el proceso de aprendizaje de la lengua para favorecer la comunicación y los factores que intervienen en él: el aprendizaje de una lengua debe ir más allá del enfoque meramente funcional, ya que una lengua es expresión de toda una cultura y una forma de entender la realidad y las relaciones interpersonales (2017, p. 34)

Algunos autores como Álvarez-Baz (2012) señalan en la influencia de la psicolingüística, la pragmática y la etnografía en la lengua y la labor que ejerce para que lo sociocultural se incluya en el estudio de una segunda lengua. Desde que en los años 80 y posteriormente en los 90 hubo una tendencia a incluir dentro del método comunicativo el componente cultural de la lengua meta, los elementos culturales que el alumno debe tener en cuenta a la hora de aprender una segunda lengua, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera ha cambiado favorablemente. Actualmente se aprende a través de un método intercultural (Álvarez-Baz, 2003).

Asimismo, existen otros autores que afirman la relación de lengua y cultura como González-DiPierro (2012) el cual señala que los vínculos entre lengua y cultura son bastante complejos y se pueden apreciar a distintos niveles. Como sabemos, la lengua es reflejo de la cultura y además la lengua es parte de la cultura y constituye cultura. En prácticamente todos los aspectos de la vida cultural encontramos a los modos de hablar

como instrumento de la constitución de dicha cultura. Juntos, esos aspectos conforman una cultura de la comunicación.

Del mismo modo, Fishman (1996) sostiene un planteamiento basado en la inseparabilidad de lengua y cultura que se describe como una asociación íntima e inmediata. La lengua es un elemento componente de la cultura y la cultura emplea el sistema lingüístico para configurar, representar y transmitir sus contenidos. Por lo tanto, las manifestaciones culturales constituyen reconstrucciones semánticas y simbólicas que tienen por objetivo «descodificar» y «catalogar» la cultura para que sea comprensible y comunicable.

Ambos investigadores señalan que la lengua sirve de vehículo y medios de acceso de la cultura, por eso, la lengua y la cultura son interrelacionados. En este sentido, la enseñanza de los contenidos culturales debe emplear bien los instrumentos y recursos tanto lingüísticos como culturales.

En el ámbito académico, la enseñanza de la cultura ha tenido lugar tradicionalmente por separado con respecto a la lengua, y a menudo se ha restringido al estudio de la historia, el sistema político, las instituciones y el folklore sin considerar aspectos culturales tan relevantes para la comunicación como las presuposiciones, los sobreentendidos, las opiniones y creencias y las pautas de conducta que determinan abiertamente la interacción comunicativa dentro de una determinada comunidad de habla (Galindo-Merino, 2005).

En base a lo expuesto anteriormente, podemos considerar que el aprendizaje de una lengua, especialmente el de una lengua extranjera, tampoco puede alejarse del aprendizaje de la cultura relacionada. Como docentes debemos enseñarles lengua al mismo tiempo que cultura, ya que aparte de mejorar y enriquecer la competencia comunicativa y la competencia cultural, puede también generar empatía y respeto hacia culturas diferentes así como promover la objetividad y la integración cultural (Altamar-Rondón, 2015).

De aquí nace la necesidad y la posibilidad de trabajar e integrar lengua y cultura en la clase de lenguas extranjeras para formar la conciencia y competencia intercultural «dadas las nuevas necesidades comunicativas de los aprendientes en los encuentros interculturales» (Diccionario de términos clave de ELE, 2008).

4.4. Evolución del papel de la cultura en el aula de ELE

Como veremos más detenidamente en el desarrollo de este marco teórico, el tratamiento del componente cultural en el aula de ELE ha ido evolucionando a lo largo de los años. Antonio Illescas (2016) sostiene que la cultura aparece en el aula de lengua extranjera cuando empiezan a desarrollarse disciplinas del lengua, convirtiéndola en un elemento fundamental para el aprendizaje de una lengua.

Del mismo modo, Chang-Chávez (2016) coincide con Illescas en afirmar que la cultura comienza a tener relevancia en el aula de ELE cuando aparecen y se desarrollan nuevas disciplinas relacionadas con el lenguaje, como la psicolingüística, la etnolingüística, la sociolingüística y la pragmática.

Para entender mejor la evolución de la cultura en el aula de ELE, Illescas (2016) ofrece una división por décadas:

-Años 50: se produce una evolución de las ciencias sociales que influye en el desarrollo de valores y aspectos sociales de la cultura dentro de la enseñanza.

-Años 60 y 70: con el estudio de la competencia comunicativa se empiezan a desarrollar en el aula de ELE una serie de situaciones comunicativas que permite conocer los contextos socioculturales para aprender los actos de habla de una comunidad determinada. Sin embargo, en este momento es cuando aparecen los estereotipos.

Ya en el año 2002 aparece un documento que regula los contenidos a enseñar dentro de las aulas: el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002) publicado por el Instituto Cervantes. Este define la competencia sociolingüística como «el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua» (p.116). Asimismo, incluye contenidos culturales como las normas de cortesía o los marcadores de relaciones sociales. Este documento señala que «ninguna comunidad europea es totalmente homogénea, las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales» (p.118). Por lo tanto, insiste en la necesidad de la enseñanza cultural en el aula de lengua extranjera, haciendo especial hincapié en la necesidad de crear situaciones para que los estudiantes sepan salir airoso de situaciones comunicativas en diferentes contextos.

Por otro lado, en 2006, el Instituto Cervantes publica el Plan Curricular del Instituto Cervantes, el cual, al igual que el MCER, también introduce contenidos culturales por

niveles para su tratamiento en el aula. Se trata de un documento guía para la enseñanza del elemento cultural y que debemos de tener en cuenta a la hora de diseñar materiales. En el mismo observamos diferentes apartados que se introducen de forma gradual para favorecer el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la competencia intercultural.

4.5. *La didáctica de la cultura en la enseñanza del español como segunda lengua*

En los apartados anteriores hemos ido analizando como el concepto de cultura ha ido evolucionando a lo largo de la historia. El hecho de que el significado de este concepto haya pasado a ser concebido como un elemento relacionado la comunicación, ha creado una nueva visión en cuanto a la forma de tratamiento del contenido cultural en las diferentes metodologías que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Por todo ello, en este apartado vamos a analizar el papel que debe desempeñar la cultura en el aula.

En primer lugar, es importante analizar cuál es la manera de enseñar los contenidos culturales. Tong (2013) considera que los aspectos que tratemos en el aula deben contribuir al desarrollo de la conciencia cultural, de esta manera, podremos distinguir los estereotipos y los tópicos culturales, consiguiendo que los estudiantes superen aquellos prejuicios para evitar malentendidos. Si conseguimos alcanzar esta meta, los alumnos podrán adquirir una consciencia cultural en igualdad y respeto.

Por otro lado, Díaz-Ortega (2006) explica que los tópicos son el enemigo del aprendizaje de una lengua y su cultura. La tarea del docente consiste en crear en nuestros alumnos curiosidad y empatía por esa cultura desconocida para poder aprender sobre ella. Compartiendo esta opinión encontramos a García y Massaguer (2011) quienes apoyan que la cultura social debe adquirirse mediante la experiencia por esto los alumnos deben experimentar, conocer e investigar esa nueva lengua y su cultura. La cultura social que nombran estos autores (2011), se adquiere a través de la propia experiencia y, por lo tanto, el alumno necesita conocimientos y estrategias interculturales para comparar, analizar y reflexionar sobre las diferencias entre la cultura que aprenden y la de origen.

Vargas-Arévalo y Ávila-González (2018) plantean una discusión a través de un estudio realizado recientemente. Estos autores sostienen que «existe un predominio, por un lado, de contenidos que exótica la cultura de una comunidad (como los festivales, los personajes populares, entre otros) y, por otro, de contenidos que se presentan de forma

sesgada respondiendo a una representación idealizada de la cultura meta (p.219)». A través de este análisis, podemos determinar que es más adecuado presentar materiales donde puedan conocer esa cultura de una manera más realista, evitando caer en estereotipos impuestos o situaciones que puedan condicionar la cultura meta.

Además, Tong (2013) considera que el aprendizaje de los conocimientos culturales se puede llevar a cabo a través de un enfoque plurilingüe y pluricultural. Este enfoque permite que el discente se convierta en un agente intercultural activo. Asimismo, este autor propone tres objetivos principales para la integración de la lengua y la cultura en el aula de ELE:

El dominio de los saberes culturales tanto propios como extranjeros.

La integración de la lengua y la cultura con meta de la comunicación.

La conciencia de la construcción y configuración de una identidad cultural; la sensibilización de los estereotipos y tópicos culturales (2013, p.5)

Desde el punto de vista de Iglesias-Casal (2003), en muchas ocasiones observamos otras culturas a través de nuestra cultura propia, lo que nos da aporta una visión determinada de la realidad. Para adquirir esa competencia intercultural es necesario alejarse los estilos cotidianos y mirar fuera de su entorno para así conocer otros puntos de vistas, pero sin renunciar a la propia realidad cultural. Esta autora sostiene que es muy importante que, durante el proceso de aprendizaje cultural, el alumno comprenda las diferentes formas de actuar, valorar y de percibir la realidad para llegar a comprenderse mejor a sí mismo y a su cultura de origen.

Para Gago (2010) existe un gran error a la hora de plantear la pedagogía de una segunda lengua ya que este método propone trabajar los materiales culturales auténticos únicamente para la adquisición de la lengua.

La autora explica que «el contacto y acceso a la cultura deben ser considerados en sí mismos objetivos prioritarios, mientras que la lengua no es más que un instrumento de comunicación, expresión y acceso a la misma, entendiendo siempre el concepto ‘cultura’ en su sentido más amplio» (pág. 232). Por lo tanto, sostiene que esta forma de tratar la cultura sería un error. Además añade que es necesario ver la cultura como un complemento para la adquisición de la lengua. A través de la competencia intercultural los estudiantes van a poder desenvolverse en un contexto comunicativo ajeno al suyo.

Para poner en practica todo esto dentro de las aulas, es importante que escojamos un enfoque que se adapte a nuestras necesidades, en este caso podemos decir que el enfoque más adecuado sería el enfoque comunicativo. Autores como Santamaría-Martínez (2010), Areizaiga-Orube (2000) y Tong (2013) apoyan con sus obras que el enfoque comunicativo fomenta el desarrollo del componente cultural, en este enfoque la cultura meta es la que nos proporciona un contexto para que la comunicación en la nueva lengua tenga sentido.

4.5.1. El enfoque comunicativo y el enfoque por tareas: aplicaciones para la enseñanza de la cultura en ELE

A lo largo de este último siglo, han sido muchos los métodos que se han creado con el objetivo de enseñar una lengua de forma efectiva. A medida que aparecía un método, otro iba quedando relegado. Sin embargo, todos iban aportando algo de luz en el camino sobre aspectos que podían llegar a tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los idiomas.

A partir de los años 70, a raíz de que se estaba dejando de lado la función comunicativa de la lengua, aparecieron nuevos métodos y enfoques. De todos ellos, el enfoque comunicativo supuso un cambio radical en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta el momento. Cuando este enfoque vio la luz, seguidamente lo hicieron otros enfoques que se nombraron como variantes del mismo: la enseñanza por contenidos, el enfoque por tareas y el enfoque por competencias. De todos ellos, el enfoque por tareas ha sido uno de los más relevantes en la enseñanza de ELE, hasta el punto de que, hoy en día, muchas editoriales crean sus manuales en base a este enfoque (Bello-Ramírez, 2018).

La irrupción de este enfoque supone un nuevo salto hacia adelante en la concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras (Estaire y Zanón, 1990). Surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón y rápidamente llegará a España con los trabajos realizados por Zanón (1990), Hernández y Zanón (1990) o Zanón y Estaire (1992).

Sheila Estaire (2009, p. 45) define el enfoque por tareas como «un modelo didáctico orientado hacia la construcción de la competencia comunicativa de los alumnos en todas sus dimensiones, centrado en la acción y el desarrollo de la capacidad humana de realizar cosas a través de la lengua». No obstante, aquí el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes depende de que el alumno sea un activo en el proceso de

aprendizaje, mientras que el profesor actúa como agente mediador en este proceso (Quintanilla-Espinoza y Ferreira-Cabrera, 2010).

Estas tareas comunicativas permiten a los alumnos hablar, leer, comprender y escribir en lengua extranjera, así como, usar con fluidez y sentido los contenidos de la lengua para poder resolver situaciones reales de comunicación en un contexto determinado (Zanón, 1999). Además, debemos crear tareas que sean lo más reales posibles y que respondan a los intereses de los discentes para aumentar su motivación. Igualmente, deben estar enfocadas al tratamiento de estrategias de aprendizaje y al desarrollo de la competencia aprender a aprender para hacerles más partícipes de su propio aprendizaje y favorecer su autonomía cooperando con sus compañeros (De Luis-Sierra, 2008).

Durante el desarrollo de estas tareas, Quintanilla-Espinoza y Ferreira-Cabrera (2010), explican las tres fases:

Una **primera fase o pretarea** que involucra las actividades que deben realizar el profesor y los estudiantes antes de comenzar la tarea con el objetivo de preparar a los estudiantes para realizar la tarea de tal modo que ésta promueva la adquisición.

La **segunda fase o tarea**, se centra en la tarea misma, aquí se desarrollan principalmente actividades de comprensión, expresión o interacción. En esta fase la intervención del profesor es menor y predomina la interacción entre los alumnos, propiciando el uso de la lengua extranjera en función la tarea.

La **tercera fase o postarea** involucra procedimientos de seguimiento mediante los cuales el alumno puede monitorear su aprendizaje y el logro del objetivo final de la tarea, además de reflexionar en la tarea y promover la atención en la forma, particularmente en las que resultaron problemáticas durante el desarrollo de la tarea (2010, p.13)

En cuanto a la enseñanza de la cultura, ¿dónde quedan estos enfoques?

Antes de la llegada del enfoque comunicativo, se consideraba que para que un estudiante conociese una lengua debía aprender su sistema formal, dejando a un lado el componente cultural, es decir, el tratamiento y conocimiento de los comportamientos y códigos culturales de esa comunidad. Como consecuencia, los materiales que se trabajaban en clase no eran suficientes, pues no conseguían integrar contenidos fundamentales para la comunicación del estudiante en contextos reales ni tampoco eran adecuados a diferentes situaciones comunicativas (Navarro-Serrano, 2009).

De esta manera, a partir de los años 80, el componente cultural se ha convertido en un elemento con un gran protagonismo en el aula de ELE, ofreciendo una visión más pragmática de las sesiones. Por un lado, existen los aspectos socioculturales de la lengua, es decir, las variedades lingüísticas, el comportamiento comunicativo y los significados socioculturales del vocabulario; y por otro lado, la realidad sociocultural de los hablantes en un contexto determinado (Areizaga-Orube, 2000).

4.5.2. El papel del docente en la enseñanza cultural

Como llevamos insistiendo a lo largo de nuestro proyecto, enseñar y aprender una lengua extranjera no es simplemente reproducir modelos de habla. Se trata también de transmitir cultura, acercar la cultura de la lengua meta a la cultura del país de origen y acabar con los tópicos y prejuicios existentes, fomentar la curiosidad y la empatía hacia los miembros de la otra cultura, en definitiva, hacer que los alumnos reflexionen críticamente sobre su propia cultura (Díaz-Ortega, 2006).

Por lo tanto, para cumplir con este objetivo, debemos propiciar un ambiente donde los alumnos interpreten que una comunicación efectiva va más allá del entendimiento de las palabras, es decir, como docentes debemos incentivar una serie de situaciones de aprendizaje para que los estudiantes sepan comprender el contexto cultural de la lengua de estudio y hacerles entender que es imprescindible para descodificar de forma acertada el mensaje (Díaz-Ortega, 2006). Para que este proceso sea efectivo, es necesario que el profesorado encargado de la enseñanza de lenguas trabaje ese potencial y fomente la adquisición de una competencia comunicativa intercultural (Paricio-Tato, 2014).

Asimismo, Van Lier (1995) afirma que el objetivo del profesor de lenguas es ayudar a que los individuos se conviertan en usuarios eficientes, creativos y críticos. Dicho en otras palabras, los docentes de lenguas buscan que los estudiantes aprendan una lengua para poder utilizarla en un contexto pero también para convertirse en mejores personas y mejorar el mundo en el que viven. Para que esto se aplique correctamente, el profesorado debe centrarse en el estudio de los usos lingüísticos en contextos de enseñanza-aprendizaje.

Con el fin de crear la atmósfera adecuada, es necesario fomentar los factores emocionales ya que pueden tener una importante relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos exponer, por lo tanto, que esa sería la razón por la cual podrían evitarse algunas críticas negativas y la tolerancia y el ánimo constante se convertirán en

elementos principales e indispensables para un aprendizaje eficaz (Juan-Rubio y García-Conesa, 2013).

Por otro lado, podemos pensar que la tarea del profesor es fundamental a la hora de programar los contenidos culturales que se van a tratar en clase. Realmente, al igual que es necesario diagnosticar el nivel gramatical de los alumnos para conocer sus necesidades y así saber donde hay que centrar el interés, es indispensable realizar este mismo procedimiento con los contenidos socioculturales que vayan a formar parte de las sesiones (Chang-Chávez, 2016).

A este respecto, Chang-Chávez señala que:

A la hora de seleccionar estos contenidos debemos de tener en cuenta el concepto de cultura que hemos señalado como objeto de interés para la clase de español como lengua extranjera: la forma de actuar y entender el mundo que es común a una sociedad, que se manifiesta de forma repetitiva, diariamente y en el ámbito cotidiano frente a las manifestaciones de esa misma forma de actuar y de entender el mundo, más reflexivas y de un registro más específico y elevado, que son las artes, la literatura, la filosofía, etc. [...] Del mismo modo, no podemos olvidar que estos contenidos culturales han de estar integrados en la práctica de otras destrezas (2016, p. 271).

En definitiva, siguiendo el planteamiento propuesto por las autoras Miquel y Sans (2004 [1992]), podemos concluir que el profesor no tiene que convertirse en un especialista de la cultura del estudiante. Solo es necesario que tenga los ojos abiertos ante las dos realidades, la extranjera y la propia, para mantener una cierta distancia que le permita realizar una reflexión sobre los estudios culturales que inciden en la conducta lingüística de sus alumnos. A la hora de crear las estrategias para potenciar el trabajo cultural en clase, el docente debe acabar con las generalizaciones que los estudiantes puedan realizar desde su lengua y cultura de origen, a la vez que tiene que favorecer aquellas dinámicas que fomenten su autonomía cultural.

5. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. Contextualización y justificación

La siguiente propuesta didáctica está dirigida a estudiantes austríacos de 16 y 17 años cuya lengua materna es el alemán. Los alumnos, que cuentan con un nivel A2 de español, van a participar, durante tres semanas, en un programa de inmersión sociolingüística y cultural en Cádiz, conocido como *Trinity*, propuesto por una academia muy popular en la ciudad.

Esta academia es una empresa situada en un ambiente urbano de una ciudad costera situada a diez kilómetros al suroeste de Cádiz. Es importante destacar que, al encontrarse en pleno centro histórico de la ciudad, la academia aprovecha los recursos de los que dispone, los cuales son de gran utilidad para el aprendizaje cultural de los estudiantes (catedral, mercado de abastos, etc.).

El centro, además de impartir clases privadas, de refuerzo o destinadas a empresas y/u otros organismos, se caracteriza por establecer programas de inmersión lingüística en los meses de abril y mayo (según demanda) en los que se acoge a los estudiantes desde el primer día, atendiendo a sus familias de acogida y asegurándose de que todos se familiaricen con las políticas de la escuela, las instalaciones y la ciudad. El profesor acompañante establece la división del grupo, el nivel y los temas que se van a tratar en las clases.

Para asegurar la máxima homogeneidad de los grupos se agrupan a los estudiantes por edad y nivel. En general, las clases están formadas por 10-12 alumnos de edades entre 16 y 18 años que presentan distintos niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): unos poseen nivel A2 con intención de presentarse al examen de nivel B1; otros presentan un nivel B1 asentado y se encuentran en nuestras clases con el objetivo de alcanzar un B2.

Los estudiantes presentan un nivel de competencia curricular aceptable, destacando la facilidad a la hora de comunicarse, pero necesitan un acercamiento a nuestra cultura, pues al pertenecer todos al mismo instituto y mantener relaciones de amistad, se relacionan bastante entre ellos, hablando su idioma nativo. La mayoría de los aprendientes desconocen las costumbres y los hábitos de la sociedad española, lo que les dificulta su integración en la misma. En algunos casos, encontramos a alumnos cuya primera lengua

extranjera es el español; en otros, los estudiantes poseen un gran bagaje idiomático (inglés, francés).

La gran parte de estas sesiones se enmarcan en un contexto de inmersión lingüística, dirigidas a alumnos austriacos, con un nivel A2, dispuestos en pequeños grupos para fomentar la cooperación y crear mejores relaciones en clases. Los estudiantes permanecen en España un período de tres semanas donde asistirán a clases de dos a cinco días semanales con una duración de cuatro horas diarias sin descanso. Fuera del aula, los alumnos viven una situación de inmersión lingüística total, pues además de que se alojan con familias nativas españolas, tienen tiempo libre para salir a comer, ir de compras o practicar otras actividades de ocio.

Para la realización de esta propuesta didáctica hemos tomado como referencia el marco teórico que hemos diseñado para este trabajo, los niveles y los contenidos establecidos por el PCIC y el MCER.

El MCER (2002) señala que el alumno que posee este nivel:

- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).
- Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.
- Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Esta unidad didáctica se va a desarrollar a finales de la primera semana y principios de la segunda, para que a los estudiantes hayan tenido tiempo de moverse por la ciudad. Los discentes son nativos de una naturales de una pequeña ciudad de Austria llamada Linz y se encuentran en Cádiz como propuesta del instituto en el que realizan sus estudios. Al ser menores de edad, los familiares socilitan una evaluación del proceso de aprendizaje.

En cuanto a nuestro grupo clase, se trata de un grupo heterogéneo, pues contamos con tres alumnos NEAE para los cuales vamos a diseñar actividades de refuerzo y ampliación.

Para conocer la situación de nuestro grupo clase hemos realizado previamente un cuestionario para saber sus intereses, gustos o dominio del idioma. Una vez realizado nos damos cuenta que los alumnos destacan en expresión oral y escrita, además de disfrutar de un buen gusto por la lectura.

A raíz de esto, vamos a diseñar actividades para nuestros estudiantes adolescentes, donde proponemos tener en cuenta el ámbito personal (vida privada del individuo centrada en su familia y amigos y aficiones); el ámbito público (el discente es miembro de una sociedad en la que realiza actividades con algún propósito) y, por último, el ámbito educativo (organización del aprendizaje).

Consideramos importante situar nuestra propuesta didáctica como plan dentro de un programa de inmersión pues tal y como sostiene la autora Gago (2010), la inmersión en un contexto sociocultural ajeno es considerado como el proceso más eficaz a la hora de asimilar las características propias de este. Sin embargo, esta misma autora remarca que, para que la inmersión pueda llegar a producirse de manera satisfactoria y el estudiante acceda a la cultura meta a través del conocimiento de la lengua, es necesario que el alumno tenga referentes para interactuar. Para ello es imprescindible la creación de medios que le permitan acceder a la mayor variedad de intercambios sociales y comunicativos, es decir, adquirir conocimientos a través de los cuales pueda llegar a interpretar la nueva realidad que le rodea y así, reducir el impacto cultural que eso supone.

Por último, y siguiendo las palabras de Barros y Kharnásova (2012), durante el proceso de aprendizaje de un idioma accedemos a nuevos sistemas culturales que nos ofrecen una forma diversa de mirar e interpretar la realidad. Por lo tanto, a través de la aproximación de la realidad cultural española a través del contexto sociocultural y urbano de Cádiz, pretendemos que los alumnos desarrollen las capacidades necesarias para implicarse en este nuevo sistema cultural.

5.2. *Desarrollo de la unidad didáctica*

5.2.1. *Objetivos*

Para llevar a cabo adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje necesitamos unos elementos que constituyan las metas y finalidades que actúen como guía en el desarrollo de este. Según César Coll (1991), seguidor de la corriente constructivista, los objetivos responden a la pregunta «¿para qué enseñar?». Este psicólogo piensa que los objetivos son elementos que se expresan en término de capacidades a desarrollar en nuestro alumnado. Estos objetivos verán su realización durante el desarrollo de la secuenciación didáctica y servirán como referentes para fijar la evaluación.

El objetivo general de nuestra propuesta didáctica es desarrollar la competencia comunicativa a través del aprendizaje de la cultura meta mediante actividades lúdicas y significativas basadas en un enfoque comunicativo y por tareas que permitan el acercamiento al entorno y realidad del alumnado para suscitar su curiosidad intelectual y su participación en las tareas posibilitadoras.

Por otro lado, según Ausubel (1976, p.89), los objetivos didácticos son «lo que el estudiante debe poder hacer o decir cuando ha terminado la lección o en un largo plazo, cuando ha terminado la educación». Asimismo, de acuerdo con Estaire (2009, p. 46), «una tabla de objetivos de aprendizaje de una unidad bien elaborada debiera permitir a un lector, que solo tuviera acceso a esta, hacerse una idea bastante clara de lo que harán los alumnos no solo en la tarea final, sino también en las tareas previas».

Por lo tanto, para la consecución del objetivo general, nos hemos marcado una serie de objetivos específicos:

- ✓ Conocer las principales características culturales andaluzas y, concretamente, las de la ciudad de Cádiz.
- ✓ Crear tareas culturales, sociales y comunicativas, que aumenten la motivación hacia el aprendizaje del español y su cultura a través de materiales y recursos significativos.
- ✓ Mejorar las destrezas comunicativas promoviendo su uso oral y escrito.

- ✓ Desarrollar la competencia comunicativa a través del trabajo en equipo que favorezca interacciones positivas entre el alumnado, mostrando una actitud cooperativa, solidaria y tolerante.
- ✓ Permitir la integración social y la inclusión de los estudiantes extranjeros a través del estudio de la gastronomía, las fiestas populares o el arte de Cádiz, fomentando así actitudes de respeto y tolerancia hacia la diversidad y la riqueza cultural.
- ✓ Aumentar la motivación y la autoconfianza del estudiante hacia el aprendizaje del español y su cultura a través de metodologías propias en la enseñanza de idiomas que permitan convertirlo en el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Adquirir la conciencia cultural para discernir las diferencias entre la sociedad española y la sociedad de origen.

5.2.2. *Contenidos de aprendizaje*

Desde el punto de vista didáctico, según Coll (1991), responden al «¿qué enseñar?» y se constituyen como referentes en la planificación didáctica. Del mismo modo, como hemos señalado en el marco teórico, entendemos la enseñanza de lenguas como un proceso integral en el que lengua y cultura van unidos, por lo que, es fundamental que el tratamiento de los contenidos sea integrado, es decir, que la gramática y la cultura no se trabajen de manera aislada en la unidad didáctica, sino de forma conjunta para lograr una secuenciación lógica, interrelacionadas para llegar al aprendizaje global.

En coherencia con lo expuesto, consideramos que desde nuestra propuesta didáctica, vamos a tratar los siguientes contenidos socioculturales para la consecución de los objetivos propuestos. Estos contenidos aparecerán continuamente en los materiales, textos y actividades con los que se trabajará en clase.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) y *Volumen Complementario* (2021):

1. Vida diaria

- ❖ Comida y bebida, horas de comida y modales en la mesa
- ❖ Días festivos

2. Valores, creencias y actitudes

- ❖ Tradición y cambio social

- ❖ Historia (personajes y acotamientos)
- ❖ Artes (música, artes visuales, canciones y músicas populares)

3. Comportamiento ritual

- ❖ Ceremonias y prácticas religiosas
- ❖ Celebraciones, festivades y bailes

Por otro lado, según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), vamos a trabajar con los siguientes contenidos:

1. Saberes y comportamientos socioculturales

- ❖ Condiciones de vida y organización social
 - Calendario: ritmos cotidianos relacionados con las comidas y fiestas asociadas a las estaciones
 - Comidas y bebidas: cocina y alimentos, convenciones sociales y comportamientos en la mesa y establecimientos
 - Compras: tiendas y establecimientos y hábitos de consumo
- ❖ Identidad colectiva y estilo de vida
 - Tradición y cambio social: manifestaciones populares y tradicionales, tradición gastronómica y signos y símbolos relacionados con costumbres y tradiciones
 - Fiestas, ceremonias y celebraciones: fiestas populares

2. Referentes culturales

- ❖ Música: música popular y tradicional
- ❖ Cine y artes plásticas: danza

3. Habilidades y actitudes interculturales

- ❖ Habilidades
 - Conciencia de la propia identidad cultural
 - Percepción de diferencias culturales
 - Aproximación cultural
 - Reconocimiento de la diversidad cultural
 - Adaptación, integración
- ❖ Actitudes
 - Empatía

- Curiosidad, apertura
- Disposición favorable
- Tolerancia a la ambigüedad

Además de estos, también trabajaremos algunos contenidos gramaticales en el desarrollo de las tareas que realizaremos durante la unidad didáctica. Estos contenidos, incluidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), están seleccionados de manera acorde al nivel que presentan nuestros alumnos:

- El sustantivo
 - ❖ Nombres propios y comunes
- El género y número de los sustantivos
- El adjetivo
- Artículos definidos e indefinidos
- Determinantes y pronombres
- Tiempos verbales de indicativo
 - ❖ Presente
 - ❖ Pretérito imperfecto
 - ❖ Pretérito indefinido
- El imperativo
- Perífrasis verbales
 - ❖ Aspectuales de gerundio
 - ❖ Aspectuales de infinitivo
 - ❖ Modales de infinitivo
- Formas no personales del verbo
 - ❖ Infinitivo
 - ❖ Gerundio
 - ❖ Participio

Por último, tendremos en cuenta los contenidos marcados en el *punto 5* del PCIC referentes a las funciones de la lengua:

- ❖ Dar y pedir información
- ❖ Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
- ❖ Expresar gustos, deseos y sentimientos

- ❖ Influir en el interlocutor
- ❖ Relacionarse socialmente
- ❖ Organizar información
- ❖ Conectar elementos

5.2.3. *Estrategias metodológicas*

Según Coll, responde al «¿cómo enseñar?» y es quizá el elemento curricular más importante, pues de él depende el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nuestra metodología estará basada en un enfoque comunicativo el cual proyecta una nueva perspectiva sobre los discentes, ya que pasa de una actitud pasiva a una participativa. Por este motivo, potenciaremos metodologías basadas en el aprendizaje activo y participativo, cuyo factor principal es la motivación de los alumnos. Es por ello que necesitamos fomentar todas aquellas estrategias que sitúen al discente como protagonista del proceso enseñanza y aprendizaje.

Como acabamos de mencionar, el hilo conductor de nuestra metodología va a ser la motivación. Esta se llevará a cabo mediante la intervención en la actividad didáctica de la expresión de la creatividad, la aparición del entorno próximo, la presencia de las vivencias, intereses y experiencias personales y la utilización de materiales y recursos didácticos variados y atractivos los cuales tendrán una estructura y objetivos flexibles para atender a la diversidad. Así intentaremos evitar la monotonía y crear en el aula un espacio abierto a la participación, la curiosidad y el desarrollo de nuevos aprendizajes.

De esta manera, para aumentar la motivación, hemos diseñado una unidad didáctica en la que se van a convertir en viajeros perdidos por la ciudad de Cádiz que deben de ir superando una serie de pruebas para pasar al siguiente nivel, lo que les permitirá llegar a la sesión final. Estas tareas se convertirán en juegos que, según el PCIC (1994, p.110-112), «posibilitan tanto la práctica controlada dentro de un marco significativo como la práctica libre y la expresión creativa, además de cubrir tanto conocimientos lingüísticos como socioculturales».

Igualmente, para el desarrollo de esta unidad didáctica, el profesor tiene que tener en cuenta, entre otros aspectos, el nivel de conocimientos de los alumnos, la edad, sus intereses y necesidades y el contexto a la hora de planificar actividades lúdicas. Es

importante que el alumno conozca la utilidad práctica de la actividad lúdica en situaciones comunicativas formales, para que sea un aprendizaje significativo y evite el sentimiento de pérdida de tiempo que en ocasiones se genera.

Si conseguimos que el estudiante realice las actividades no porque el profesor se lo pida o porque sea una tarea obligatoria de clase, sino porque en ese momento quiere obtener los puntos y hacer a su equipo ganador, estamos cumpliendo como propósito, es decir, que los estudiantes hablen español y no solamente para llegar a un nivel en concreto o aprobar la asignatura, sino por la necesidad de alcanzar los objetivos en el juego.

Asimismo, potenciaremos también la consecución de un aprendizaje significativo, por lo que cuidaremos la coherencia entre la secuenciación de contenidos y el entorno. Desde un punto de vista epistemológico y psicológico, es necesario que el proceso de enseñanza y aprendizaje parta, como hemos indicado en la contextualización, de la propia realidad del alumnado, la cual hemos dividido en tres ámbitos (personal, público y educativo).

En este sentido, vamos planificar las sesiones de la siguiente manera siguiendo el enfoque por tareas: en primer lugar, la pretarea donde partiremos de los conocimientos previos de nuestros alumnos, creando situaciones didácticas con el fin de modificar los esquemas de conocimiento establecidos; en segundo lugar, el desarrollo de la tarea donde situaremos los contenidos que pretendemos que conozcan; y por último, la realización de una mini tarea final que deberán superar para pasar al siguiente nivel.

En la secuenciación de actividades procuraremos que la participación de los alumnos sea cada vez mayor y los encaminaremos a que se conviertan en individuos autónomos en su propio proceso de aprendizaje. Ausubel (1976) señala que el conocimiento del que disponemos está organizado y estructurado, mediante relaciones lógicas y significativas. En consecuencia, el aprendizaje no consistirá en añadir nuevas informaciones a las que se posee, sino en modificar los conocimientos elaborando nuevos significados sobre lo que ya se conoce, y, en nuestra materia concretamente, de los usos reales de la lengua de nuestros alumnos, para que, a partir de ese bagaje lingüístico podamos sugerir y propiciar patrones lingüísticos que amplíen sus posibilidades de comunicación.

Además, en relación con las dinámicas de trabajo que pretendemos llevar a cabo, gran parte de los contenidos de esta materia son muy adecuados para su tratamiento mediante el trabajo en equipo, fomentando así el aprendizaje cooperativo. Para que el grupo gane, cada individuo debe aportar su trabajo y todo el grupo debe apoyarle. Por ello, se intentará

incrementar las posibilidades de interacción social, realizando actividades lingüísticas receptivas y expresivas, orales y escritas que activen el potencial lingüístico del alumnado, no de una forma forzada, sino motivadora.

Por último, el papel del profesor en el aula será el de expositor y dialogante con los alumnos. Será necesario que el docente intervenga en clase con explicaciones para introducir la unidad didáctica, orientar el trabajo de los alumnos y sintetizar las conclusiones a las que se debe llegar en todo este proceso. Además, el profesor fomentará la participación del alumnado a través de preguntas o proponiendo actividades para que sean resueltas en el propio aula de forma individual por el alumnado o en grupo. Se propondrá a los alumnos actividades en cantidad suficiente y con el máximo nivel de funcionalidad y utilidad de forma que podamos proporcionarles y garantizarles un aprendizaje óptimo y el logro de las capacidades programadas. Del mismo modo, el docente debe hacerles comprender que las tareas en grupo implican una relación humana natural tan sencilla como cualquier otra de la vida cotidiana.

5.2.4. Recursos didácticos

Según Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez (1995), los recursos didácticos son aquellos elementos que facilitan la transmisión de la información. Asimismo señala que son medios para llevar a cabo experiencias en el aula. Estos deben estar orientados a que los alumnos sean protagonistas de su propio aprendizaje y han de ser lo suficientemente variados para atender a la diversidad y así evitar la monotonía y crear en el aula un espacio abierto a la participación, la curiosidad y el desarrollo de nuevos aprendizajes. Haciendo uso de un recurso didáctico, se facilita la consecución de los objetivos didácticos.

El empleo de los medios audiovisuales será frecuente. Los proyectores servirán para la proyección de vídeos y presentaciones de los contenidos de las unidades. Del mismo modo, la pizarra digital será un instrumento esencial en nuestra rutina didáctica que servirá no solo para presentar los contenidos sino también para realizar actividades y exposiciones. En cuanto a los medios informáticos, como hemos dicho anteriormente, no cabe duda de la necesidad de su utilización teniendo en cuenta en nuestra sociedad actual, no obstante, nuestra propuesta está diseñada según un enfoque práctico, realista y significativo del proceso de aprendizaje, basado en mi propia experiencia personal. De ahí que las nuevas tecnologías no hayan tenido cabida en nuestra propuesta y me haya centrado en la presentación de tareas y materiales significativos y reales.

Debemos destacar que, para el empleo de estos recursos, el profesor siempre viene a las clases con una planificación de cuales van a ser utilizados para ayudar a mantener un orden y que los discentes no se sientan desorientados durante el transcurso de la clase.

Recursos convencionales	
Recursos materiales	Pizarra, cuadernos, carpeta, ficha, lápiz, bolígrafos, colores, etc.
Materiales bibliográficos	Diccionarios
Recursos digitales	
Hardware	Proyectores, pizarras digitales, equipos de audio.
Presentaciones	Youtube
Infografías	Canva
Ludificación	<i>Kahoot</i>

5.2.5. *Espacios y tiempos*

Si adoptamos una metodología flexible y contextualizada a cada discente, la organización del tiempo y el espacio deberán estar relacionadas. No obstante, a pesar de que nos hemos marcado un total de cinco sesiones de cuatro horas donde trabajaremos en cada una de ellas un aspecto cultural de la ciudad de Cádiz, la organización del tiempo será siempre flexible, respetando los distintos ritmos de aprendizaje y alternando explicaciones con actividades ya sean individuales o en grupo.

En cuanto a la estructura del aula y los agrupamientos, es necesario crear un escenario significativo del proceso, de tal manera que se potencien las interacciones verbales, las colaboraciones entre los alumnos y se garantice un ambiente de tranquilidad y funcionalidad. Normalmente, se establecerán grupos de cuatro alumnos alrededor del aula y se adoptarán diferentes agrupamientos didácticos en el caso de que la actividad lo requiera, como, por ejemplo, en los debates, donde distribuirán las mesas en forma de U. En definitiva, podemos decir que, la organización del espacio irá, al igual que el tiempo, en consonancia con los contenidos y actividades propuestas. Además, de manera frecuente se hará uso de la biblioteca.

El aula estará decorada con imágenes de Cádiz, mapas de Andalucía, murales realizados por alumnos y material fotocopiable con aspectos gramaticales y léxicos, lo cual favorece la asimilación de conocimientos.

Unidad didáctica «Un paseo por Cádiz»	
Sesión 1 (4h)	Ya se ve el mar Conocimientos generales sobre elementos culturales de Cádiz
Sesión 2 (4h)	Cádiz: una ciudad de leyenda Historia y tradición: misterios y personajes ilustres
Sesión 3 (4h)	Cádiz: una ciudad con mucho sabor Gastronomía: alimentos, recetas, compras y establecimientos de consumo
Sesión 4 (4h)	Cádiz: una ciudad de celebraciones Fiestas, ceremonias y celebraciones: fiestas y músicas tradicionales.
Sesión 5 (4h)	¡Ven a conocer Cádiz! Creación de un proyecto final

5.2.6. Secuencia de actividades

Sesión 1: Ya se ve el mar

Pretarea

En primer lugar, comenzamos la sesión proyectando una serie de imágenes con algunos elementos culturales más representativos de la ciudad de Cádiz (anexo 1). A través de esta tarea, donde los estudiantes deberán señalar los aspectos que ya conocen, pretendemos averiguar los conocimientos previos de los alumnos.

A continuación, de manera individual, deberán escribir una frase sobre algún aspecto cultural de Cádiz (gastronomía, fiestas, historia, situación geográfica, etc.) que hayan conocido durante su estancia en la ciudad. Seguidamente se pasa la hoja al compañero para crear una lluvia de ideas por escrito. Por último, se comenta en grupo con el resto de los alumnos. De esta manera estaremos trabajando la comprensión y expresión escrita y oral.

Tarea

Comenzamos la tarea con el visionado de un vídeo sobre Cádiz (anexo 2). A partir de este, lanzamos una serie de preguntas a los discentes que deberán responder en grupo:

- Aspectos culturales en los que se divide el vídeo
- Identificación de algún lugar de los que aparece
- Descripción de la ciudad con un adjetivo
- Imagen que representa la ciudad

Una vez concluida esta tarea, fomentaremos la competencia intercultural de los discentes a partir de la comparación de la cultura meta con la suya propia. Para ello deberán escribir de manera individual, para luego poner en común con el resto de los compañeros, una redacción donde se incluyan los siguientes aspectos:

- Barrios y calles
- Lugares de diversión
- Ruido/silencio
- Hogares
- Normas sociales
- Gastronomía
- Aficiones y tiempo libre

La intención con esta tarea es que, por grupos, realicen una exposición donde den su punto de vista sobre estos elementos culturales, ya que al pertenecer todos a la misma comunidad, observaremos en qué aspectos coinciden.

Postarea

Concluiremos la sesión con un audio para practicar la comprensión oral. Los alumnos deberán escuchar el audio dos veces. A partir de esto, les repartimos el audio transcrito en una postal (anexo 3) para que rellenen los huecos en blanco.

Sesión 2: Cádiz: una ciudad de leyenda

Pretarea

Comenzamos la sesión con el visionado de un vídeo (anexo 4) que titularemos: *Paseo por los lugares más emblemáticos de Cádiz*.

A partir de este vídeo, explicamos algunas partes de la historia de Cádiz, así como los monumentos y lugares más representativos de la ciudad. Seguidamente, explicaremos varias características de los lugares más emblemáticos de la ciudad, escribiendo en la pizarra alguna palabra clave. Asimismo, mostraremos una serie de imágenes (anexo 6) de esos sitios para que los alumnos relacionen la palabra clave con la foto.

Por último, planteamos una lluvia de ideas con la intención de crear en la pizarra una nube de palabras entre todos, donde queden reflejados algunos de los lugares y elementos anteriormente mencionados. Además, teniendo en cuenta la edad de nuestros estudiantes, pretendemos que realicen un viaje cultural por esta ciudad donde podrán conocer alguna de las leyendas que rodean a los sitios más misteriosos de la capital gaditana.

Tarea

➤ «Primera parada: La Bella Escondida».

En primer lugar, proyectaremos un vídeo (anexo 7) para provocar la intriga en los alumnos y qué se planteen que podría haber ocurrido en este lugar y qué misterios y leyendas circulan sobre él.

A continuación, propondremos realizar una lluvia de ideas: en tres minutos, qué palabras creéis que están relacionadas con este lugar. Recopilaremos todas ellas en la pizarra, para que queden registradas.

Seguidamente, realizaremos una presentación oral amena y adecuada a su nivel sobre este aspecto cultural donde destacaremos que es un lugar que pasa desapercibido para las personas que visitan Cádiz, puesto que no se ve desde la calle: para contemplarla, debemos subir a una altura considerable. De ahí, el motivo de su nombre. Asimismo, proseguiremos con la historia del lugar, dónde está situada y las leyendas que se atribuyen a la torre, pues según dicen los vecinos va más allá de una simple torre vigía: hablamos de historias de princesas encerradas y amores imposibles.

Como viajeros perdidos, deberán realizar preguntas para completar un informe que servirá de base para realizar el trabajo final. La idea es hacer un breve teatrillo/entrevista donde varios del grupo hacen de periodistas y otros de entrevistados y luego se cambian los roles. Asimismo, también pueden realizar preguntas a la docente. Pretendemos que, con lo que han escuchado en el vídeo, las imágenes y nuestra presentación, los alumnos sean capaces de entender el misterio que rodea este lugar y completar la información a partir de esas preguntas.

Una vez realizadas las entrevistas, volvemos a la lluvia de ideas que realizamos al inicio de la sesión y añadimos nuevas palabras después de la explicación.

➤ «Segunda parada: El Pópulo».

Nos detendremos ahora en el Barrio del Pópulo para contarles las leyendas que corren por sus calles. Empezaremos mencionando que se trata del barrio más antiguo de la ciudad de Cádiz y que, por lo tanto, no son pocas las historias que han ocurrido en este lugar: desde la Edad Media, pasando por los inicios del Comercio de Indias, hasta hoy. Los invitamos a recorrer sus calles estrechas y laberínticas donde el misterio está presente una vez más.

Pareremos en el Callejón del Duende, conocido por las múltiples leyendas que en él habitan, las que van de boca en boca entre las distintas generaciones de vecinos que han pasado por el barrio. A continuación, proyectamos un vídeo (anexo 8) para preguntarles posteriormente qué creen que pasó en ese callejón y pedirles que compartan sus pensamientos e hipótesis.

Al igual que en la dinámica anterior, propondremos realizar una lluvia de ideas: en tres minutos, qué palabras creéis que están relacionadas con este lugar. Recopilaremos todas ellas en la pizarra, para que queden registradas.

Repetimos la misma dinámica de entrevista anterior. Tras concluir, volvemos a la lluvia de ideas para añadir nuevas palabras.

Luego, les presentamos la siguiente prueba que va a consistir en un dictado multirol donde cada grupo trabajará reconstruyendo las leyendas que corren por este lugar. Este juego consiste en que la docente toma un texto modelo (anexo 9) sobre las leyendas del callejón, imprime cada uno de los subtextos en un color diferente y lo recorta en varios trozos que pegará por distintos puntos de la clase, de forma que sean identificables, visibles pero no tan accesibles (demasiado alto, girado 180 grados, escondido, etc.).

A cada grupo se le asignará una fragmento. Los estudiantes tienen diferentes funciones en cada grupo y estas irán variando según lo indique la profesora. Una persona en el grupo es el que escribe y los otros dos los emisarios. Estos van por la clase buscando los textos, cuando los encuentran tienen que transmitírselos al alumno, para que lo pase a limpio. Sin embargo, esta tarea no es tan fácil como parece. En primer lugar, los emisarios no pueden tocar los papeles ni tomar notas de su contenido, por lo que solo podrán transmitir lo que recuerden. Los estudiantes de cada grupo van cambiando su rol hasta que finalicen.

No hay que olvidar que los fragmentos de textos que han transmitido están desordenados, con lo cual tendrán que organizarlos en un orden correcto y coherente.

Tras esto, los alumnos deben poner título a cada una de las historias. La prueba está superada si vemos que hemos recogido correctamente la información.

Postarea

Ahora, les explicamos la prueba que deberán superar para llegar a su próximo destino. Esta tarea consiste en escribir un microcuento. Explicamos a los discentes en qué consiste y cómo deben elaborarlo. Tras explicarlo, pedimos que, por parejas, elaboren uno teniendo en cuenta las historias anteriores. Deben redactarlo previamente en sus cuadernos y, tras una breve explicación del microrrelato, escribirlo en la pizarra. De esta manera, todos los relatos quedarán plasmados en la pizarra para que todos puedan tomar nota.

Sesión 3: Cádiz: una ciudad con mucho sabor

Pretarea

Comenzamos la sesión con una lluvia de ideas para conocer los conocimientos previos de los alumnos en relación con la gastronomía. Para ello, les pediremos que nos cuenten qué conocen de nuestra gastronomía y si han podido probar algún producto en el tiempo que llevan en la ciudad. A continuación, les plantearemos las siguientes palabras para que vayan completando la actividad:

- Nombres de platos y bebidas
- Productos
- Especialidades y comida casera
- Bares y establecimientos
- Comer de pie
- Picotear
- Compartir plato
- Horarios de las comidas

Seguidamente propondremos una tarea que consistirá en diferenciar comidas y bebidas típicas de Cádiz a partir de imágenes (anexo 10) y relacionar con su nombre. Posterior puesta en común para completar los conocimientos con las aportaciones del resto.

Tarea

A continuación, en la parte destinada a la ampliación y consolidación del vocabulario, optamos por poner dos vídeos (anexo 11) para hacer unas preguntas de comprensión individuales o en grupo. Este vídeo nos da el punto de partida para hablar de las tapas. Primero nos aseguramos de que conozcan palabras como *pescado*, *bar*, *taberna*, *tapa*, etc. Además, podrán observar el ambiente y cómo viven los gaditanos la gastronomía.

A continuación, vamos a repasar el modo imperativo de los verbos. Para practicar, les vamos a dar una receta típica de la ciudad (anexo 12) con huecos en blanco y una serie de verbos relacionados con la cocina.

Seguidamente, para fomentar la competencia intercultural, les pediremos que realicen una mini exposición en grupos donde van a ejecutar un análisis comparativo entre su gastronomía y la de Cádiz. Una vez colocados en grupos y teniendo claro qué deben hacer, la profesora les dejará aproximadamente 20 minutos para extraer la información de algunas páginas recomendadas y para preparar su presentación oral. En esta ocasión si podrán utilizar los dispositivos electrónicos para trabajar en el aula. Durante ese espacio de tiempo la profesora puede ir paseándose entre las mesas y resolviendo las dudas y problemas que surjan a los alumnos, mientras preparan la presentación. No se trata de que lean en alto lo que viene en el texto, de que interpreten correctamente la receta y sean capaces de realizar ese análisis comparativo. Por ello, sería conveniente que los alumnos no tengan a mano la hoja con el texto relativo durante la presentación.

Postarea

Por último, deberán crear su propia receta por grupos. Deben escribir los utensilios y los ingredientes que van a utilizar, además de los pasos a seguir. No tiene por qué ser platos reales, pueden ser ficticios pero siguiendo los ingredientes típicos. Luego ponerle un nombre. A continuación salen a exponerlo a la pizarra. Una vez todos proyectados o escritos, los alumnos votan el mejor y argumentan por qué. Nuestra intención es actuar como si estuvieran en un programa de televisión. Es imprescindible el uso del imperativo.

Sesión 4: Cádiz: una ciudad de celebraciones

Pretarea

En primer lugar, la docente explicará en qué consisten algunas fiestas populares de la ciudad de Cádiz. Para ello, la profesora no necesita de ningún material adicional, pues esto puede hacerse a través de una lluvia de ideas común, que comenzariamos escribiendo en la pizarra los nombres de las fiestas que vamos a tratar.

Igualmente, para fomentar la interculturalidad, pedimos a los alumnos que expliquen palabras relacionadas con las fiestas por el período en el que se celebran en su país. Añadimos más vocabulario de las fiestas a la pizarra.

Tarea

Dividiremos la tarea principal en tres partes donde nos aproximaremos a tres manifestaciones culturales que caracterizan a la ciudad de Cádiz:

➤ Flamenco

En primer lugar, para conocer sus conocimientos previos, haremos la dinámica *Yo conozco el flamenco* en la que los alumnos deberán crear frases a partir de ese fragmento.

Luego pondremos un vídeo relacionado con el flamenco (anexo 14) para hablar posteriormente de su origen, por lo que tenemos que mencionar el Barrio de Santa María. A partir de esto, proyectaremos una imágenes (anexo 15) y les preguntaremos qué les sugiere. Nuestra intención es abrir un mini debate para romper con los estereotipos impuestos.

➤ Carnaval

En esta ocasión, nos centraremos en la fiesta más conocida en la ciudad. Propondremos realizar una lluvia de ideas: en tres minutos, qué palabras asociáis con el carnaval. Podemos hacerlo en torno a la siguiente frase: *El carnaval de Cádiz es...* Recopilaremos todas ellas en la pizarra, para que queden registradas. Vemos si coinciden con una nube de palabras realizada por la profesora: contrarrestamos y explicamos palabras que desconozcan. A continuación, les preguntamos qué datos importantes les gustaría conocer de esta fiesta.

Para ello proyectaremos un vídeo del carnaval de Cádiz (anexo 16) para responder las siguientes preguntas y les daremos una lista de vocabulario (anexo 17):

- ¿Qué es el carnaval de Cádiz?
- Fecha
- ¿Cómo se celebra?
- ¿Qué es una chirigota, comparsa?
- ¿Qué destacarías de estas fiestas a partir de lo que has visto?
- Definir en una palabra.

➤ **Semana Santa**

Por último, nos centraremos en otra de las grandes fiestas de la ciudad. En primer lugar, les mostraremos una imágenes (anexo 18) y les pediremos que nos expliquen qué les sugiere. Seguidamente les preguntamos si existe algo parecido en su país, ya sea por la manifestación religiosa, la comida típica de esa época o qué se celebra durante ese período en su país (meses de marzo y abril).

A continuación, les pondremos un vídeo explicativo (anexo 19) sobre los aspectos más importantes de esta fiesta para contestar, posteriormente una serie de preguntas y crear una nube de ideas.

Postarea

Para fomentar el respeto y la diversidad hacia las tradiciones y culturas, los alumnos deberán realizar una exposición sobre alguna fiesta de su país y compararla con alguna de las expuestas en clase. Para ello, les aportaremos una serie de textos como soporte (anexo 20) De esta manera fomentaremos la competencia intercultural y las destrezas de comprensión y expresión oral.

Sesión 5: ¡Ven a conocer Cádiz!

Pretarea

Como preludeo a la tarea final, vamos a jugar a la famosa dinámica conocida como *Burro* (anexo 21), un juego de cartas que consiste en encontrar cuatro cartas con palabras del mismo campo, en este caso, los aspectos que hemos trabajado durante la unidad (lugares, fiestas y gastronomía). Cada una de estas secciones estará caracterizada por un color. En primer lugar, se repartirán cuatro cartas a cada jugador. Podrán mirarlas, pero

deben mantenerlas boca abajo. Cada uno decide que carta va a desechar y, mientras todos dicen en voz alta ¡Uno, dos y tres! Pasarán esa carta a la persona que tienen a su lado. Si la que ha recibido le sirve, se la quedará y tirará otra de la misma manera. Así sucesivamente. Cuando uno de los jugadores tenga las cuatro cartas del mismo campo, pondrá su mano en la mesa gritando ¡Burro! Los demás tendrán que colocar su mano encima del primero lo más rápido posible. A este se le apuntará una B de burro y se empezará una nueva partida. El primero que complete la palabra Burro perderá el juego. Este juego se realizará en grupos de cuatro. Una vez se hayan realizado un par de rondas, entonces jugará todo el grupo clase.

Tarea final

El resto de la sesión va a estar dedicada a la realización de un itinerario turístico en forma de tríptico. En primer lugar, explicamos en qué consiste. Para ello mostramos uno de ejemplo. Además, resaltamos que en el tríptico deberán estar plasmarse los diferentes aspectos culturales que hemos trabajado a lo largo de la unidad, realizando una pequeña descripción de cada uno de ellos y añadiendo imágenes o dibujos. Asimismo, valoraremos que sea un trabajo visual y llamativo y que empleen los contenidos gramaticales necesarios (imperativos, perífrasis verbales, etc.) De nuevo, se trabajará en grupos de aprendizaje. Finalmente, deberán tomar el rol de vendedores de viajes. Su principal objetivo es convencer a los compañeros de por qué hay que venir a Cádiz.

5.2.7. Evaluación

Para Bachman (1990) la evaluación consiste en la obtención y el análisis sistemático de toda la información que sea necesaria para una toma de decisiones. Asimismo, para Gimeno (1995) la evaluación es el proceso por medio del cual los profesores, realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta particular del mismo.

La evaluación debe ser una parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no debería contemplarse como un elemento ajeno a este proceso. Por este motivo, no debemos considerar nuestra actividad en este procedimiento como una simple tarea de control, sino que debe atender a sus virtudes formativas y orientadoras y al derecho de los estudiantes a que su rendimiento sea evaluado de manera objetiva. Siguiendo los criterios establecidos por el MCER y el PCIC, su finalidad será también proporcionar al docente la información necesaria sobre la eficacia de las estrategias de enseñanza

aprendizaje y del grado de consecución de los objetivos propuestos. La evaluación debe ser motivadora y generar actitudes de superación y aumento de autoestima, por lo que debe contribuir a que el alumno conozca sus limitaciones y establezca pautas para superarlas.

Como vamos a emplear una metodología basada en el enfoque por tareas, la evaluación será continua por estar inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y por tener en cuenta el progreso del alumnado, con el fin de detectar las dificultades en el momento en el que se produzcan, averiguar sus causas y, en consecuencia, adoptar las medidas necesarias dirigidas a garantizar la adquisición de las competencias imprescindibles que le permitan continuar adecuadamente su proceso de aprendizaje. No obstante, la evaluación será de tipo cualitativa pues se le va a dar más importancia al proceso de aprendizaje que a las calificaciones. Asimismo, por su carácter formativo la evaluación deberá servir para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje que mejor favorezcan la adquisición de las competencias básicas y la consecución de los objetivos.

Según Fernández-Sierra (2006), dentro de la evaluación debemos mencionar que hay diferentes fases. Estos tres momentos constituirán una oportunidad única para meditar sobre el rendimiento de los alumnos, el proceso de enseñanza aprendizaje y nuestra labor docente:

- Fase inicial: se corresponde con la sesión número uno donde hemos realizado una especie de diagnóstico para comprobar los conocimientos de los que parten los alumnos y así conectarlos con los conocimientos nuevos que pretendemos que adquieran.
- Fase de desarrollo: abarca de la sesión dos a la cuatro donde constantemente estamos revisando todos esos conceptos y objetivos que pretendemos que el alumno aprenda.
- Fase final: se corresponde con la puesta en práctica de la tarea final y en esta fase vamos a comprobar si el alumno ha madurado los conocimientos de los que partíamos al principio.

Además de las fases es importante recordar que la evaluación debe ser criterial por lo que recordamos aquellos objetivos específicos de los que hablamos al principio de la unidad. Desde ese punto de vista comprobaremos si el alumnado realmente:

- ✓ Conoce las principales características culturales andaluzas y, concretamente, las de Cádiz.
- ✓ Realiza adecuadamente las tareas culturales, sociales y comunicativas con motivación hacia el aprendizaje del español y su cultura mediante el uso de materiales y recursos significativos.
- ✓ Mejora las destrezas comunicativas orales y escritas.
- ✓ Desarrolla la competencia comunicativa a través del trabajo en equipo, favoreciendo las interacciones positivas entre compañeros y mostrando una actitud cooperativa, solidaria y tolerante.
- ✓ Se integra socialmente mediante el estudio de la gastronomía, las fiestas populares o el arte de Cádiz.
- ✓ Establece actitudes de respeto y tolerancia hacia la diversidad y la riqueza cultural.
- ✓ Adquiere la conciencia cultural para discernir las diferencias entre la sociedad española y la de origen.

La aplicación de los criterios de evaluación debe realizarse a través de una variedad de técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación, entendidos, según Zabalza (1986: 246), como «cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso». Estos deben ser coherentes con los criterios de evaluación y que permitan anotar, de forma sistemática y organizada las observaciones necesarias para dar cuenta, de forma objetiva y transparente, del rendimiento académico de los alumnos.

Desde un enfoque competencial, es imposible seguir utilizando exclusivamente instrumentos tradicionales como la prueba escrita, pues no dan respuesta a la tarea final. Los procedimientos o técnicas e instrumentos de evaluación han de ser los más variados posibles, para atender a la diversidad del aula y que se trabajen de forma conjunta para garantizar la eficacia del proceso de evaluación.

De esta manera estableceremos una evaluación externa donde vamos a evaluar la puesta en práctica de la tarea final a través de una rúbrica de evaluación pero también el desarrollo de la propuesta (pues como hemos dicho la evaluación es continua) por medio

de la observación directa al alumnado con las anotaciones que hacemos en nuestro cuaderno, los materiales de los estudiantes, sus intervenciones orales, etc.

Detallamos a continuación las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación que vamos a emplear:

Técnicas de observación

- La observación directa en el aula, es decir, la observación de la actitud, rendimiento, comportamiento y participación en el aula, así como el grado de interés e implicación en las actividades propuestas dentro y fuera de ella. Esta técnica de observación es la más adecuada para ofrecernos información sobre distintos elementos: intervención en el proceso didáctico, comportamiento, dificultades de aprendizaje del alumnado, etc. Por este motivo, resulta imprescindible recoger estas observaciones en el cuaderno del docente. En cualquier caso, esta técnica no se completa en sí misma, sino que deben apoyarse en otras de mayor formalización.

Técnicas de medición

- Seguimiento del cuaderno de clase: la revisión de las actividades que el alumno realiza en clase y en casa proporciona muchos datos sobre su comprensión, la expresión escrita y el desarrollo de las actividades propuestas, sobre los hábitos de trabajo, etc. Este material, permite la revisión constante del trabajo del discente. Analizaremos todos o algunos cuadernos (los que manifiesten más dificultades de motivación, aprendizaje o integración) alguna vez a lo largo de la unidad.

- Análisis de producciones orales del alumno: una parte fundamental de nuestra tarea como docentes es contribuir a que el alumno interactúe oralmente ante cualquier situación social, con coherencia y adecuación al contexto. Por esta razón, procuraremos realizar dinámicas para conseguir nuestro propósito ya sea a través de debates, exposiciones, etc., que contribuyen a la evaluación de la expresión oral y del lenguaje no verbal y ayudan a aumentar la creatividad y desinhibición, el grado de implicación en el trabajo en grupo, etc.

- Análisis de producciones escritas del alumno: la elaboración de textos de diferente índole conforma una parte fundamental en nuestra evaluación. Los alumnos deberán crear textos variados y con fines diferentes según las diferentes tipologías textuales. Muchas de estas actividades serán planteadas como ejercicios individuales para luego poner en

común con el resto de compañeros y así fomentar el hábito de trabajo individual y el desarrollo de la iniciativa y la creatividad.

Instrumentos de evaluación

- Aplicación de rúbricas: esta técnica de observación es necesaria para evaluar el desempeño de las competencias clave de manera exacta y graduada en niveles. Se utilizarán en las tareas finales, pues se muestran adecuadas para la evaluación integrada de todas las competencias. Se prepararán partiendo de unos mismos objetivos, contenidos y tareas. Además de servirnos para calificar el nivel de participación y responsabilidad de los alumnos en su trabajo, otorga al docente un método objetivo y justo mediante una escala para evaluar, por tanto, le resta subjetividad a dicho proceso (anexo 22).

Del mismo modo, se llevará a cabo la coevaluación, pues este proceso no estaría completo si nosotros no reflexionáramos sobre nuestra propia acción docente y evaluásemos como hemos empleado la metodología, si esta ha sido adecuada, etc. Por este motivo, les facilitaremos un cuestionario que los alumnos rellenarán para saber cuáles han sido sus dificultades y así mejorar nuestra labor docente.

6. CONCLUSIONES

Este Trabajo de Fin de Máster es producto de la formación recibida en el mismo y nuestra propia experiencia como docente en programas de inmersión sociolingüística y cultural durante más de tres años. Con la realización de este proyecto, hemos podido reflexionar sobre nuestro propio aprendizaje, hemos cuestionado nuestro papel como docente y hemos afianzado nuestros conocimientos teóricos y prácticos. Asimismo, hemos podido ampliar nuestro bagaje con respecto a los aspectos culturales de Andalucía y, en concreto, los de Cádiz, explorando y aprovechando las múltiples opciones que nos ofrece nuestra cultura, con el fin de ofrecer una visión diferente y acabar con algunos de los estereotipos atribuidos.

En todo este tiempo como docentes, hemos podido comprobar que, a pesar de los cambios y la inserción de los elementos culturales en el aula, todavía hay dificultades a la hora de trabajarlos. Además, debido a la planificación académica de los diferentes lugares de trabajo, nunca hemos diseñado propuestas donde exista una integración de la lengua y la cultura, algo que como profesora de lengua española considero una meta

fundamental en las clases de ELE, debido a que las dos dimensiones son igualmente importantes y están relacionadas entre sí.

Como consecuencia, los alumnos abandonaban Cádiz con carencias en la competencia comunicativa y en su formación cultural. Asimismo, la metodología se basaba en un enfoque tradicional apoyada en el libro de texto, elemento sobre el que se fundamenta la mayor parte de las sesiones.

Gracias a los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en este Máster hemos podido reflexionar sobre nuestra práctica docente e investigar sobre nuestro punto de interés principal: la cultura en el aula de ELE. Tras haber investigado y reflexionado en este último año sobre la relación de lengua y cultura y su integración en el aula de ELE, hemos sido conscientes de la importancia de los componentes culturales en este proceso.

Igualmente, estos aprendizajes nos han servido para conocer nuevas estrategias metodológicas, dejando a un lado las metodologías tradicionales y ofreciendo una perspectiva innovadora con el objetivo de acercar los conocimientos a la realidad del alumnado. A través de esto, pude captar la situación en el aula y pensar en una posible alternativa, además de definir mi percepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

Para cumplir nuestro objetivo, hemos realizado una unidad didáctica donde proporcionamos una visión más realista y significativa del proceso, basado en nuestra propia experiencia personal. De ahí que las nuevas tecnologías no hayan tenido cabida en nuestra propuesta y nos hayamos centrado en la presentación de tareas y materiales significativos y reales.

Como docentes, no consideramos que lo único importante para los alumnos sea conocer los aspectos lingüísticos de nuestra lengua, sino utilizarla en un contexto. Por ello, proponemos una serie de mejoras significativas que puedan aplicarse a varias situaciones de la vida diaria, que les pueda servir en un contexto sociocultural pues debemos integrar estos conocimientos lingüísticos con la cultura y los valores de una sociedad, en definitiva, conectar ambas culturas, la de origen y la meta, varias visiones de ver el mundo.

Esta propuesta está diseñada de manera flexible y adaptable a las características, intereses y necesidades de los estudiantes. El docente se convierte en el mediador cultural

del aprendizaje y observa cómo el alumnado va construyendo el conocimiento en grupo de manera cooperativo, a través de la comunicación y la interacción, garantizando el diálogo y la actitud de respeto hacia los demás.

Asimismo, esta unidad didáctica pretende mejorar la competencia lingüística y el aprendizaje cultural de los alumnos a través del conocimiento de diferentes aspectos ámbito sociocultural y urbano de Cádiz. Por ello, para que los alumnos adquieran una buena actitud hacia esto, hemos empleado un enfoque por tareas basado en un aprendizaje lúdico que fomente su motivación. Las tareas de esta unidad son coherentes para alcanzar un aprendizaje significativo basado en un enfoque comunicativo. Asimismo, están destinadas a potenciar las destrezas comunicativas: comprensión y expresión oral y escrita y a desarrollar las diferentes competencias: lingüística, discursiva, sociocultural e intercultural. Además, consideramos que es una propuesta innovadora porque el alumno se convierte en el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, solo impartiendo esta unidad sabremos si la propuesta se ajusta al número de sesiones, si los objetivos se cumplen, si los recursos empleados son útiles, si el alumno adquiere las competencias o si finalmente los resultados son óptimos. Por este motivo, debemos de tener en cuenta que esta unidad podría tener elementos mejorables como reducir el número de horas o modificar algunas actividades.

Gracias a todo esto hemos podido crear esta propuesta desde nuestras propias creencias, experiencias y estudios, esperando que en un futuro próximo la podamos llevar a la práctica, y así, conocer verdaderamente su efectividad. En definitiva, creemos que este trabajo puede ser un punto de partida a futuras investigaciones, pues nuestro objetivo no es otro que seguir aprendiendo a través de la cultura.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAMAR-RONDÓN, Wajibe (2015): «La cultura como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera», *Cuarto encuentro internacional de español como lengua extranjera, Red académica de español como lengua extranjera*. En línea: <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Altamar%20Rond%C3%B3n%20Wajibe%20y%20Nelson%20Hern%C3%A1n%20Giraldo%20Sanguino.pdf> [Fecha de consulta: 23-07-2022]
- ÁLVAREZ-BAZ, Antxón (2003): «La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo», *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, ASELE, págs. 120-129. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799395> Fecha de consulta: 23-08-2022]
- _____ (2012): *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*, Tesis doctoral, Universidad de Granada. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=61726>
- AREIZAGA-ORUBE, Elixabete (2000): «El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras», *Revista de psicodidáctica*, 9, págs. 194-202. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2003936> [Fecha de consulta: 2-10-2022]
- AUSUBEL, David (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Editorial Trillas.
- AYORA-ESTEBAN, M^a del Carmen (2017): «La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística», Universidad de Granada.
- BACHMAN, Lyle (1990): «Fundamental considerations in language testing», Oxford, Oxford University Press.
- BARROS, Benamí. y KHARNÁSOVA, Galina (2012): «La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual», *Porta Linguarum*, 18, 115-131. En línea:

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/23242/6%20%20Benami%20Barros.pdf?sequence=7&isAllowed=y> [Fecha de consulta: 5-07-2022]

BELLO-RAMÍREZ, Nesly Melissa (2018): «Cultura en el aula de ELE: Una propuesta de unidad didáctica con enfoque comunicativo por tareas para fomentar la competencia intercultural», *Trabajo Fin de Máster*, Universidad de Lleida. En línea: https://www.academia.edu/37790144/Cultura_en_el_aula_de_ELE_una_propuesta_de_unidad_did%C3%A1ctica_con_enfoque_comunicativo_por_tareas_para_fomentar_la_competencia_intercultural [Fecha de consulta: 30-08-2022]

CHANG-CHÁVEZ, Carmen Cecilia (2016): «Tratamiento del componente cultural en la clase de español como lengua extranjera (ELE) desde la perspectiva española e hispanoamericana. Propuesta didáctica», *Trabajo final de Máster*, Salamanca, Universidad de Salamanca. En línea: https://www.academia.edu/67022358/Tratamiento_del_componente_cultural_en_la_clase_de_esp%C3%B1ol_como_lengua_extranjera_ELE_desde_la_perspectiva_espa%C3%B1ola_e_hispanoamericana [Fecha de consulta: 31-08-2022]

COLL, César (1991): *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, Madrid, Paidós.

DE LUIS-SIERRA, Marta María (2008): «Cultura con C en la clase de ELE. Propuestas didácticas», *Trabajo final de Máster*, Salamanca, Universidad de Salamanca. En línea: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:948a2a37-10b9-45cf-98ef-e0fdc42427ea/2010-bv-11-06deluis-pdf.pdf> [Fecha de consulta: 4-05-2022]

DENIS, Myriam. y MATAS, Monserrat (2009): «Para una didáctica del componente cultural en clase de ELE», *Marco ELE*, 9, 87-95. En línea: https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.denis-matas.pdf [Fecha de consulta: 12-06-2022]

DÍAZ-ORTEGA, Heike (2006): «El componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera como aplicación didáctica», *La Revista de Educación*, 9, 9-12. En línea: <http://www.aldadis.net/revista9/documentos/02.pdf> [Fecha de consulta: 23-05-2022]

ESTAIRES, Sheila (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid, Edinumen.

- ESTAIRE, Sheila y ZANÓN, Javier (1990): «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, págs. 55-90. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203> [Fecha de consulta: 15-07-2022]
- FERNÁNDEZ-SIERRA, Juan (2006): «¿Evaluación? No gracias, calificación», *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36044> [Fecha de consulta: 04-10-2022]
- FISHMAN, Joshua A. (1996) : « Language and culture », *The Social Science Encyclopedia*, 452, London.
- FRANCOS-MALDONADO, Carlos (2010): «Lecturas interculturales: una propuesta para el aula de ELE», *Foro de profesores de E/LE*, 6, 1-10. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4890130> [Fecha de consulta: 05-06-2022]
- GAGO, Emma (2010) : «El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE», *Anaclaeta Malacitana*, 29, págs. 221-239. En línea: https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/7_coloquio/VIIColoquio-Coscarelli-UNLP.pdf [Fecha de consulta: 3-09-2022]
- GARCÍA-BENITO, Ana Belén (2009): «La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras», *El profesor de español LE-L2: actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera ASELE*, vol. 1, págs. 493-506. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186598> [Fecha de consulta: 12-09-2022]
- GARCÍA-CERVIGÓN, Hernando (2002): «Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera», en: M. Rodríguez (coord), *Forma nº4 Interculturalidad*, Madrid, SGEL, págs.90-123.
- GARCÍA, Anabel y MASSAGUER, Lara (2011): «La asignatura de Cultura en las aulas E/LE de la universidad: Propuestas didácticas y actividades», *IV Jornadas de formación de profesores de español como lengua extranjera en China, Suplemento SinoEle*, 5. En

línea: https://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/garcia-massaguer_224-234.pdf [Fecha de consulta: 7-09-2022]

GALINDO-MERINO, Mar (2005) : «La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas», *Interlingüística*, 16 (1), págs. 431-441. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514240> [Fecha de consulta: 6-09-2022]

GIMENO-SACRISTÁN, José y PÉREZ-GÓMEZ, Ángel (1995): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

GONZÁLEZ-DI PIERRO, Carlos (2012): «Caracterización del concepto cultura en la didáctica de las lenguas», *Cartaphilus*, 10, págs. 84-108. En línea: <https://revistas.um.es/cartaphilus/article/view/167691> [Fecha de consulta: 23-09-2022]

HYMES, Dell (1972): «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 27-47.

IGLESIAS-CASAL, Isabel (1997): «Diversidad cultural en el aula de ELE: la interculturalidad como desafío y como provocación», *El español como lengua extranjera. Del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, págs. 463-472. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0461.pdf [Fecha de consulta: 21-06-2022]

_____ : «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas», *Aula intercultural: el portal de la educación intercultural*. En línea: <http://aulaintercultural.org/2003/05/04/construyendo-la-competencia-intercultural-sobre-creencias-conocimientos-y-destrezas/> [Fecha de consulta: 25-05-2022]

ILLESCAS, Antonio (2016): «La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE», *Porta Linguarum*, 26, págs. 67-79. En línea: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/53924> [Fecha de consulta: 24-05-2022]

INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, Anaya.

_____ (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Edelsa.

_____ (2021): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Madrid, Anaya.

JUAN-RUBIO, Antonio Daniel y GARCÍA-CONESA, Isabel María (2013): «Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera», *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 25, 15 págs. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491785> [Fecha de consulta: 25-06-2022]

KOBIELA-KWASNIEWSKA, Marta (2009): «Elementos culturales en la enseñanza de ELE: análisis contrastivo español-polaco», *Acortando distancias: la diseminación del español en el mundo: actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, págs. 211-220. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5415454> [Fecha de consulta: 23-05-2022]

MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (2004 [1992]): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *REDELE*, 9, págs. 15-21. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826497> [Fecha de consulta: 4-4-2022]

NAVARRO-SERRANO, Pedro (2009): «Cultura con ñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE», *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11, págs. 83-93.

PARICIO-TATO, M^a Silvina (2014): «Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras», *Porta Linguarum*, 21, págs. 215-226. En línea: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf [Fecha de consulta: 30-09-2022]

PUJOL-BERCHÉ, Mercè (2005): «Reflexiones acerca de la relación entre lengua y cultura en didáctica de lenguas», in Oro, J.M.; Varela Zapata, Jesús y Anderson, JoDee (Ed). *Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 209-223. En línea:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2249667> [Fecha de consulta: 6-08-2022]

QUINTANILLA-ESPINOZA, Angie Y FERREIRA-CABRERA, Anita (2010): «Habilidades comunicativas en L2 mediatizadas por la tecnología en el contexto de los enfoques por tareas y cooperativos», *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 2, págs. 213-231. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4879673> [Fecha de consulta: 23-07-2022]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española* (23º Edición), Madrid, España. En línea: <http://dle.rae.es/?id=BetrEjX>

RODRÍGUEZ-ABELLA, Rosa María (2004): «El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras», *Atti del XXI Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]*, vol. 2, págs. 241-250. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2349709> [Fecha de consulta: 2-10-2022]

SÁNCHEZ-LOBATO, Jesús (1999): «Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica», *Carabela*, 45. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7206681> [Fecha de consulta: 31-07-2022]

SANTAMARÍA-MARTÍNEZ, Rocío (2010): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*, Madrid, ASELE. En línea: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15141.pdf&area=E> [Fecha de consulta: 6-07-2022]

SONG, Yerim (2018): «Aplicación del enfoque cultural del MCER en el aula de ELE», *Monográficos SINOELE*, 17, págs. 366-372. En línea: https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_y_erim_song.pdf [Fecha de consulta: 8-09-2022]

TONG, Xu (2013): «Los estudios culturales en el aula de ELE: reflexiones y prácticas», *Suplementos SINOELE*, 9, págs. 1-14. En línea: https://www.sinoele.org/images/Revista/9/Suplementos/vijornadas/xutong_1-14.pdf [Fecha de consulta: 3-06-2022]

VAN LIER, Leo (1995): «Lingüística educativa: una introducción para enseñanza de lenguas», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, págs. 20-29.

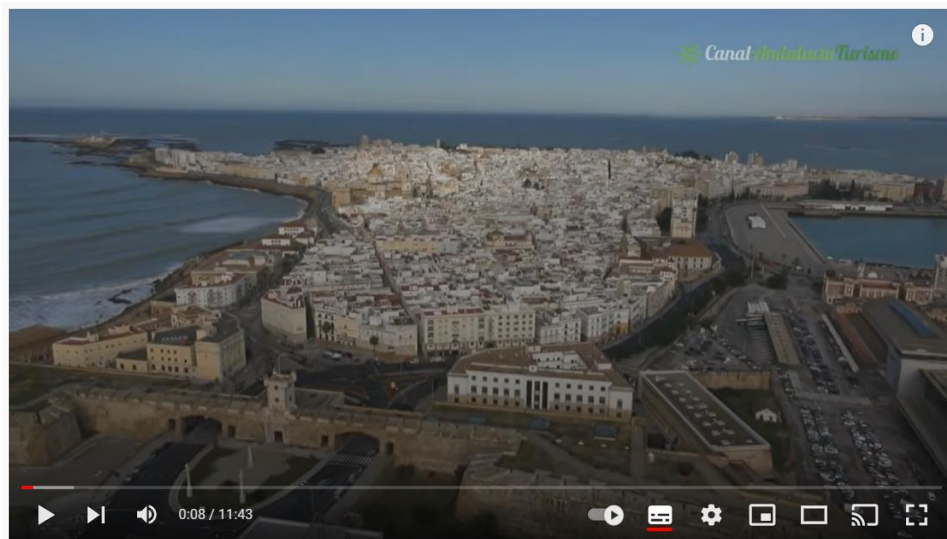
- VARGAS-ARÉVALO, Angie Paola y ÁVILA-GONZÁLEZ, Andrea Katherine (2018): «Tratamiento de contenidos culturales en ELE: aproximaciones al diseño de material didáctico», *Declaración de buenas prácticas editoriales y procedimientos para tratar un comportamiento no ético*. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6777289> [Fecha de consulta: 31-07-2022]
- VELLEGAL, Ana María (2009): «¿Qué enseñarle a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE», *MarcoELE*, 9. En línea: https://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf [Fecha de consulta: 30-05-2022]
- ZABALZA, Miguel Ángel (1986): *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.
- ZANÓN, Javier (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

ANEXOS

Anexo 1



Anexo 2



Con los cinco sentidos, Cádiz

<https://www.youtube.com/watch?v=uH9VnamQuE4>

Anexo 3

https://www.youtube.com/watch?v=d8B_QJ-PDqE



Es una de las _____ más bonitas de España. El clima es _____ durante todo el año.

Fue fundada hace más de _____ y hemos intentado hacer una entrevista a uno de sus _____ pero me han dicho que ya están todos muertos.

La historia de _____ está marcada por su ubicación _____ situada en la confluencia del Océano Atlántico y del Mar Mediterráneo su importancia _____ y militar hizo de Cádiz un enclave codiciado por cualquier imperio. A lo largo de su _____, Cádiz ha sido una ciudad _____, _____, visigoda bizantina, islámica y _____.

Destaca la imponente presencia de la _____ de la Santa Cruz construida en el siglo _____ en estilo _____ llama la atención los diferentes tonos de la fachada.

Pero para contemplar la inmensa belleza de Cádiz hay que venir a la _____ sin duda el mejor _____ de la ciudad. Visitarla es una de las actividades imprescindibles de Cádiz. Como dije al principio la _____ en Cádiz es _____ durante todo el año así que da igual la _____ en la que vengáis porque siempre apetece venir a disfrutar de la _____ de la Caleta.

+Anexo 4



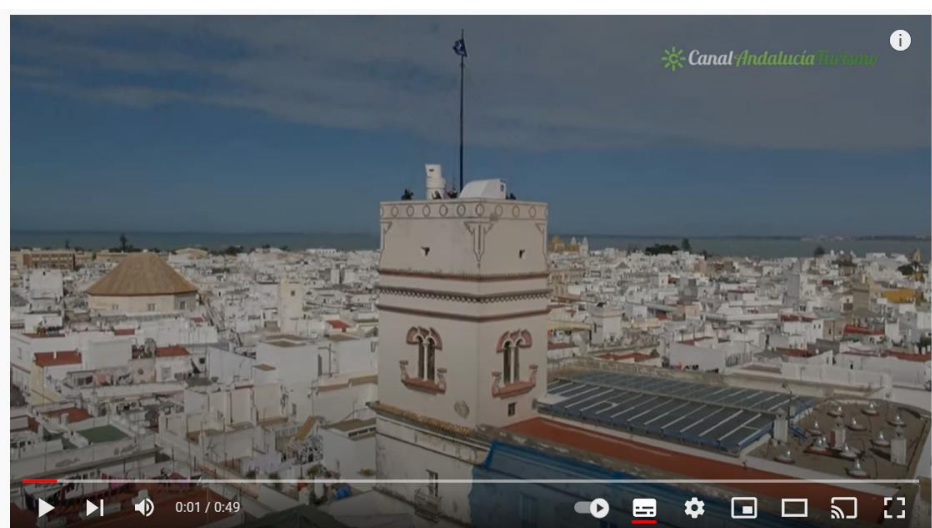
Qué ver en Cadiz | 10 Lugares imprescindibles es

https://www.youtube.com/watch?v=uRTXpD_5-I

Anexo 6



Anexo 7



Torre Tavira y La Bella Escondida, Cádiz

<https://www.youtube.com/watch?v=4EiGKyANFc0>

Anexo 8



El callejón del Duende. Una historia de amor prohibido.

<https://www.youtube.com/watch?v=xAdcij48uNo>

Anexo 9

En este callejón vivía un duende de ciudad, casero y muy juguetón haciendo travesuras a los habitantes de la ciudad gaditana, ya que este duende solía provocar incendios, destrozos en las fachadas de los edificios y problemas con los animales y las plantas.

Toda la ciudad sabía donde vivía, así que en la calle donde vivía se puso una verja, encerrándole tanto física como mágicamente por un rito de magia que con el tiempo se ha perdido, desde ese momento el famoso duende del pópulo se ha quedado encerrado impidiendo que volviera hacer locuras, pero también provocando que nadie pudiera entrar en este callejón.

Cada vez que se abre, ocurre alguna catástrofe o problema en el barrio, pero una vez que se cierra, todo vuelve a la normalidad pues significa que el duende vuelve estar encerrado y estamos protegidos, gracia al conjuro mágico que se hizo.

Durante el siglo XIX, en la Guerra de la Independencia, En este callejón se solía reunir una pareja de enamorados, un capitán del ejército francés y una gaditana. Ambos viven un bonito romance justamente en este callejón, pero ella está comprometida con otro hombre. Por lo que el amor entre los dos está condenado a ser imposible y secreto.

Una noche y en plena pasión, la pareja es sorprendida por los vecinos que no se lo pueden imaginar: una chica comprometida se besa con otro hombre que no es su novio. De esta manera, los vecinos se lo dicen a las autoridades y los policías los condenan a muerte, teniendo la historia un trágico final.

Cuenta la leyenda que dos siglos más tardes, en este callejón, cuando llega la noche, los dos enamorados vuelven a encontrarse en este lugar, pues los vecinos escuchan ruidos en este callejón. Cada Día de los Difuntos, los vecinos adornan el callejón en memoria de aquella pareja de enamorados que murieron por amor.

Anexo 10



Patatas aliñadas-huevas aliñadas-tortillas de camarones-patatas con choco-pan de Cádiz-panizas-cazón en adobo-puchero

Anexo 11



<https://www.youtube.com/watch?v=pKaYgiopi08>



<https://www.youtube.com/watch?v=MvPIXFyxSkE>

Anexo 12

Pestiños gaditanos

Calentar-apagar-encender-añadir-mezclar-amasar-reposar-cortar-estirar-freir-

_____ el aceite de Oliva Virgen en una olla pequeña, cuando esté caliente
_____ y se _____ el anís en grano y la piel de un limón. Se deja enfriar.

_____ este aceite ya frío a la harina. _____ la harina con la levadura en polvo y
la cucharadita de canela molida, al rato _____ la sal. _____ y _____ el vino.

_____ la masa unos 45 minutos. Si se deja más tiempo mejor. Pero con este tiempo es suficiente.

_____ la masa en cuatro partes para que sea más fácil manejarla y _____ como a unos 3 o 4 milímetros de grosor, es decir tiene que quedar fina pero no demasiado. _____ rombos pequeños como de 2 cm de lado. Se unen dos puntas. Nos quedará como un lazo pequeño.

_____ en aceite de Girasol y Oliva.

Cuando están fríos se pasan por miel, que la habremos disuelto un poco con el agua, echar poco a poco, pues depende la cantidad de agua a como esté nuestra miel de densa.

Se pone la miel con el agua en una sartén u olla pequeña y se van pasando los pestiños ya fritos por la miel caliente, solo que se impregnen de miel.

Anexo 14



📍 CÁDIZ
Cádiz y sus Puertos - Caminos del Flamenco | La 2

<https://www.youtube.com/watch?v=YP12tvmC2s8>

Anexo 15



Anexo 16



Carnaval de Cádiz

https://www.youtube.com/watch?v=_0Sj50w5WL0



10 cosas que DEBES hacer en el CARNAVAL DE CÁDIZ

<https://www.youtube.com/watch?v=ztWbLyMD0hY&t=1s>

Anexo 17

Vocabulario de Los Carnavales de Cádiz:

- **Celebrar:** Cuando se hace una fiesta, se dice que *se celebra* esa fiesta.
- **La Cuaresma:** Después del Carnaval, los cristianos no pueden comer carne ni hacer otras locuras durante los cuarenta días de la Cuaresma.
- **Permitir:** Dejar hacer algo.
- **Gaditanos:** Las personas que han nacido en Cádiz se llaman gaditanos y gaditanas.
- **Arrancar:** Coger algo con fuerza.



- **La maceta:** Donde se plantan las flores.
- **Tirar:** Lanzar algo con fuerza.
- **Broma:** Algo que se dice o se hace sólo para hacer reír, que no es serio.
- **Las medidas:** Las normas, las reglas.
- **La agrupación:** Un grupo de personas que se unen por una razón.
- **Componer canciones:** Inventar canciones.



- **Disfraz:** En el Carnaval todo el mundo se viste de una forma diferente a la normal, es decir, con un disfraz.
- **La actualidad:** Lo que pasa ahora, en este tiempo.
- **La copla:** Cante típico español.
- **La diversión:** Divertirse es pasarlo bien, reír mucho.
- **Censurar:** Cuando un gobierno no quiere que se publique un libro, lo censura.
- **Reunirse:** Hacer una reunión, quedar un grupo de gente.
- **A escondidas:** En secreto, nadie lo sabe.
- **Componente:** La personas que forman una agrupación son los componentes.



- **“Cachondeo”:** En andaluz significa diversión, alegría, fiesta.
- **Concursar:** Un concurso es una competición y concursar es ir a esa competición.



- **La carroza:**
- **Éxito:** Algo tiene éxito cuando a todo el mundo le gusta mucho. Madonna tiene mucho éxito, por ejemplo.
- **“Jartible”:** Adjetivo. Es en andaluz una persona muy pesada. Viene de “estar hart”.
- **Pescador:** Un hombre que trabaja cogiendo peces en el mar.



- **Erizos de mar:** de mar

Anexo 18

Cruz de guía	Faroles	Penitentes	Cofradía	Acólito
Palio	Cirio	Incienso	Cristo	Banda



Anexo 19

<https://www.youtube.com/watch?v=kedaGPTc6EU>



<https://www.youtube.com/watch?v=Y1MsbJL2CL8>



Victoria (Expiración), Nueva, Semana Santa Cádiz 2019

Anexo 20

La Semana Santa es la celebración anual cristiana de la Pasión, Muerte y Resurrección de Jesús de Nazaret, es decir, celebrar y recordar sus últimos días. Comienza el Domingo de Ramos y finaliza el Domingo de Resurrección, aunque su celebración se inicia en varios lugares el viernes anterior (Viernes de Dolores) y se considera parte de la misma el Domingo de Resurrección.

La Cuaresma es el inicio de este periodo, que finaliza en la Semana de Pasión donde se celebra la eucaristía en el Jueves Santo, se conmemora la Crucifixión de Jesús el Viernes Santo y la Resurrección en la Vigilia Pascual durante la noche del Sábado Santo al Domingo de Resurrección.

Durante la Semana Santa tienen lugar numerosas muestras de religiosidad popular a lo largo de todo el mundo, destacando las procesiones y las representaciones de la Pasión.

La Semana Santa alrededor del mundo

La Semana Santa se celebra con ritos, actividades, tradiciones y formas muy diferentes variando la región geográfica donde se realice, pero coinciden en la conmemoración de la vida, pasión, muerte y resurrección de Jesús de Nazaret.

La celebración de procesiones en la Semana Santa tiene su origen a finales de la Edad Media, cuando los franciscanos se encargan de organizar las procesiones. Desde entonces la celebración ha conocido momentos de esplendor y otros más bajos, viviendo actualmente un período de apogeo. En España se han conservado muchísimas tradiciones diferentes, algunas de una enorme espectacularidad.

Semana Santa en Andalucía

Las procesiones en Andalucía y en la región murciana son de grandes proporciones, y dan lugar a grandes manifestaciones de religiosidad.

Durante la Semana Santa, las cofradías realizan procesiones, que consisten en salir con un cortejo organizado, que comienza habitualmente con la cruz de guía, acompañada a los lados por faroles, y continúa con filas de penitentes o nazarenos. Normalmente podemos ver dos pasos, uno con un momento de la pasión de Cristo, y el otro con la Virgen bajo palio. Cada uno va acompañado de música, salvo que sean de silencio.

A lo largo de estos siete días, Andalucía se transforma y los andaluces, con sus mejores galas, salen a la calle para celebrar la Semana Santa. Descubrirás imágenes de una gran riqueza artística que se pasean por las calles entre las cálidas luces de los cirios, el colorido de las túnicas de los nazarenos y la música de las bandas de tambores y cornetas. Con todo ello, unido a la mezcla de olores a incienso y azahar, se despierta un sentimiento de privilegio en todo aquel que lo presencia.

Es la fiesta principal de la ciudad de Cádiz, declarada de Interés Turístico Internacional. Es una fiesta de origen cristiano, que *se celebra* en Febrero justo antes de la *Cuaresma*; por eso es la época en la que se deja a la gente hacer todo lo que la moral cristiana no *permite* normalmente, y mucho menos durante la Cuaresma.

Este Carnaval se celebra desde finales del *siglo XVI* y se dice que entonces los *gaditanos arrancaban* flores de las *macetas* para *tirárselas* unos a otros de broma. Ya en esa época, estas fiestas eran muy populares en la ciudad. A partir del *siglo XVIII* muchos reyes intentan eliminar el Carnaval, pero la gente seguía celebrándolo. En el *siglo XIX* España estaba en guerra contra Francia, pero los Carnavales continuaron celebrándose. Durante este siglo hubo más intentos de prohibir los Carnavales, pero las *medidas* no tuvieron éxito.

Durante el Carnaval, hay muchas *agrupaciones* de hombres y mujeres que *componen* canciones y las cantan en la calle. Cada agrupación elige un motivo para su *disfraz* y hace las letras de sus canciones relacionándolas con ese motivo. En las letras, también se critica mucho la *actualidad* de España, es decir, la política, la monarquía, la religión etc. Al principio, las agrupaciones que cantaban en la calle pedían dinero a la gente después de cantar sus "*coplas*". Hoy día se hace gratis, sólo como una forma de *diversión*. Durante algunos años, las letras de las canciones fueron *censuradas*, sobre todo bajo la dictadura de Franco, que llegó a prohibir los Carnavales. Sin embargo, las agrupaciones seguían *reuniéndose* y celebrando el Carnaval *a escondidas*.

Hay cuatro tipos de agrupaciones principales: los "*coros*", que tienen mucha gente y son más serios; las "*comparsas*", con menos *componentes* y muy poéticas; las "*chirigotas*", que son las más famosas por su ironía y su "*cachondeo*"; y los "*cuartetos*", formados por pocas personas. Todas estas agrupaciones, *concurran* oficialmente en el Gran Teatro Falla cada año justo antes del Carnaval para ver cuál es la mejor. Después todas se pasean por la ciudad en *carrozas*; aunque también hay algunas "*ilegales*" que van por las calles cantando durante todo el Carnaval. El concurso de agrupaciones puede verse en la televisión de toda España y tiene mucho éxito porque es muy divertido.

El Carnaval dura oficialmente once días, aunque hay gaditanos que se pasan un mes celebrándolo y en la calle puede verse durante todo Febrero gente disfrazada cantando, bailando y bebiendo, son los llamados popularmente "*jartibles*". Las semanas antes, los *pescadores* regalan *erizos de mar* gratis si compras una cerveza en el "*pre-Carnaval*" o "*Erizada*".

Anexo 21

Tortilla de camarones

Cirio

El Pópulo

Tapas

Teatro

Parque Genovés

Fideos con caballas

Comparsa

La Bella Escondida

Mercado de abastos

Capirote

Callejón del duende

Anexo 22 (Rúbrica tarea final)

ASPECTOS	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 BIEN	1 INSUFICIENTE
Patrón organizativo	El tríptico está elaborado en una hoja dispuesta en posición horizontal y se ha aprovechado muy bien todo el espacio físico para distribuir las ideas de manera muy apropiada. Además, existe un equilibrio perfecto entre texto e imagen.	El tríptico está elaborado en una hoja dispuesta en posición horizontal, se ha aprovechado bastante bien el espacio físico para distribuir las ideas y existe bastante equilibrio entre texto e imagen.	El tríptico está elaborado en una hoja dispuesta en posición horizontal, pero no se ha aprovechado demasiado bien el espacio físico para distribuir las ideas y/o se aprecia cierto desequilibrio entre texto e imagen.	El tríptico no respeta al menos dos de los siguientes rasgos: hoja dispuesta de manera horizontal, espacio físico bien aprovechado y equilibrio entre texto e imagen.
Contenido	En el tríptico aparecen recogidos con mucha claridad todos y cada uno de los conceptos e ideas claves del tema.	En el tríptico aparecen recogidos con bastante claridad todas o la mayor parte de las ideas claves del tema.	En el tríptico no aparecen recogidas todas las ideas claves del tema pero sí las más relevantes.	En el tríptico no se reflejan la mayor parte de las ideas fundamentales en torno a las cuales se articula el tema.
Elementos visuales	El tríptico es visualmente muy atractivo y presenta una gran variedad de imágenes que contribuyen a enriquecer el mapa de manera clara.	El tríptico es visualmente bastante atractivo y presenta imágenes variadas que contribuyen a enriquecerlo.	Existe poca variedad a la hora de utilizar imágenes en el tríptico, lo que hace que sea visualmente demasiado atractivo.	No existe variedad en las imágenes que componen el tríptico, lo que provoca que este no sea visualmente bastante pobre y poco atractivo.
Rotulación	La rotulación del tríptico es variada y ayuda a jerarquizar las ideas y por lo tanto la comprensión del contenido. Además, es original y bonita.	La rotulación del tríptico es variada y ayuda a jerarquizar las ideas y por lo tanto la comprensión del contenido. Además, es bonita.	La rotulación del tríptico ayuda a jerarquizar las ideas y por lo tanto la comprensión del contenido.	La rotulación del tríptico no ayuda a jerarquizar las ideas y por lo tanto dificulta la comprensión del contenido.
Corrección lingüística	No se aprecian errores ortográficos, morfosintácticos ni de puntuación.	Aparecen uno o dos errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.	Aparecen tres o cuatro errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.	Aparecen cinco o más errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.

Fuente: Rúbrica de evaluación de un mural analógico. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC. Banco de Rúbricas)