



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**DE DUBLÍN A BARCELONA:
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
LA ENSEÑANZA DE ELE
DESDE UN ENFOQUE AICLE E
INTERCULTURAL**

Alumno/a: Blanco Oya, Paola

Tutor/a: Prof. D. Fermín Martos Eliche
Dpto: Didáctica de la Lengua y la Literatura de la
Facultad de Ciencias de la Educación de
la Universidad de Granada

Julio, 2021

Índice

Resumen y palabras clave	1
1. Introducción	2
2. Objetivos	4
2.1 Objetivo general.....	4
2.2 Objetivos específicos.....	4
3. Marco teórico de referencia	5
3.1 AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera.....	5
3.1.1 AICLE en Irlanda.....	14
3.2 La cultura en el aula de lengua extranjera.....	22
4. Propuesta didáctica	33
4.1 Contextualización.....	33
4.2 Descripción.....	34
4.3 Objetivos.....	34
4.4 Contenidos.....	34
4.4.1 Conceptos culturales.....	34
4.4.2 Contenidos lingüísticos.....	35
4.4.3 Destrezas lingüísticas.....	36
4.5 Distribución temporal.....	37
4.6 Metodología.....	38
4.6.1 AICLE.....	38
4.7 Recursos TIC.....	39
4.8 Actividades.....	39
4.8.1 Información y costumbres de Barcelona.....	39
4.8.2 Gastronomía y restauración.....	41

4.8.2.1 Primera sesión: alimentos, bebidas, comidas y horarios.....	41
4.8.2.2 Segunda sesión: restauración.....	44
4.8.2.3 Tercera sesión: juego de rol en el restaurante.....	47
4.8.3 Compras.....	48
4.8.4 Fiestas populares.....	51
4.8.4.1 Primera sesión: fiestas populares de Barcelona.....	51
4.8.4.2 Segunda sesión: presentando las fiestas populares.....	53
4.8.5 Crimen y seguridad.....	54
4.8.6 Transporte urbano.....	57
4.8.7 Ocio.....	61
4.8.7.1 Primera sesión: actividades de ocio.....	61
4.8.7.2 Segunda sesión: planificando el viaje.....	63
4.8.7.3 Tercera sesión: presentaciones y votación.....	64
4.9 Evaluación.....	64
5. Conclusiones.....	66
6. Referencias bibliográficas.....	68
7. Apéndices.....	76
Apéndice A. Información y costumbres.....	76
Apéndice B. Alimentos, bebidas, comidas y horarios.....	79
Apéndice C. Tarjetas de comidas y bebidas.....	81
Apéndice D. Ficha de clasificación de comidas y bebidas.....	82
Apéndice E. Restauración.....	83
Apéndice F. Juego de rol: rúbrica de evaluación.....	87
Apéndice G. Ficha de evaluación de los compañeros.....	88
Apéndice H. Compras.....	89

Apéndice I. Fiestas populares.....	92
Apéndice J. Fiestas populares: rúbrica de evaluación.....	93
Apéndice K. Crimen y seguridad.....	94
Apéndice L. Denuncia: rúbrica de evaluación.....	100
Apéndice M. Transporte urbano.....	101
Apéndice N. Ocio.....	107
Apéndice O. Planificación del viaje: rúbrica de evaluación.....	110

RESUMEN

Muchos colegios organizan viajes a un país donde se habla la lengua extranjera que sus alumnos están estudiando. Teniendo en cuenta la motivación que les supone realizar este viaje y para aprovechar la experiencia al máximo, resulta conveniente preparar a los estudiantes de forma previa con unas habilidades lingüísticas y comunicativas concretas, así como con unos conocimientos culturales sobre el lugar de destino. En este trabajo se presenta una propuesta didáctica dirigida a un grupo de estudiantes irlandeses que va a realizar un viaje escolar a Barcelona. Se trabajarán conocimientos, habilidades y lenguaje para que los estudiantes puedan desenvolverse de forma adecuada en las diversas situaciones a las que se puedan enfrentar a lo largo de su viaje. Para desarrollarla, se parte de una investigación sobre los principios metodológicos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) y de diferentes aproximaciones a la enseñanza y aprendizaje de la cultura en el aula de lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE

Dublín, Barcelona, Viaje escolar, Unidad didáctica, ELE, AICLE, Intercultural

ABSTRACT

Many schools organise trips to a country where the foreign language studied by their students is spoken. Taking into account their motivation to make this trip and to make the most of the experience, it is advisable to prepare students in advance with specific linguistic and communication skills, as well as promoting cultural awareness about the destination. This dissertation presents a didactic proposal aimed at a group of Irish students who are going to make a school trip to Barcelona. Knowledge, skills and language will be worked on so that students can cope adequately to the different situations that they may face throughout their trip. To develop it, research has been carried out on the methodological principles of Content and Language Integrated Learning (CLIL) and different approaches to the teaching and learning of culture in the foreign language classroom.

KEY WORDS

Dublin, Barcelona, School trip, Didactic unit, Spanish as a Foreign Language, CLIL, Intercultural

1. INTRODUCCIÓN

Los viajes escolares al extranjero son un fenómeno popular y generalizado desde hace décadas. Muchos colegios organizan este tipo de actividad para dar la oportunidad a sus alumnos de profundizar en el idioma extranjero que estudian y conocer el país de la lengua meta de primera mano. Tomando en cuenta la motivación que les supone realizar este viaje y para aprovechar la experiencia al máximo, resulta conveniente equipar a los estudiantes de forma previa con unas habilidades lingüísticas y comunicativas concretas, así como conocimientos culturales sobre la ciudad de destino.

Este trabajo presenta una propuesta didáctica dirigida a un grupo de estudiantes irlandeses que va a realizar un viaje escolar a Barcelona. Pretende aportar un enfoque eminentemente práctico para dar respuesta a sus necesidades desde una perspectiva que integre los aspectos culturales de la ciudad de Barcelona y el aprendizaje de la lengua española. Esta propuesta consiste en el diseño de una unidad didáctica de 12 sesiones de 1 hora. En ella se trabajarán conocimientos, habilidades y lenguaje para que los estudiantes puedan desenvolverse de forma adecuada en las diversas situaciones a las que puedan enfrentarse a lo largo de su viaje. Los temas tratados incluyen información general sobre la ciudad, costumbres, gastronomía, restauración, compras, fiestas populares, crimen y seguridad, transporte urbano y ocio. La tarea final de esta unidad servirá también para planificar las actividades que llevarán a cabo durante el viaje.

Para el diseño de esta propuesta se ha llevado a cabo una revisión de literatura que está incluida en la sección del marco teórico de este trabajo. Los aspectos principales investigados son la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) y la enseñanza de la cultura en el aula de lengua extranjera. Del AICLE se describen sus orígenes, características, recursos, materiales, posición dentro de las políticas europeas y nacionales, ventajas, inconvenientes y efectos sobre el aprendizaje así como la presencia de este enfoque y recomendaciones para aplicarlo en el contexto de Irlanda. De la enseñanza de la cultura en el aula de lengua extranjera, se tienen en cuenta las diferentes definiciones del concepto de cultura, las distintas aproximaciones a su enseñanza, el desarrollo de la competencia

intercultural, la determinación sobre los contenidos que se deben enseñar a los alumnos y los posibles recursos para trabajarla en clase.

En la sección de la propuesta didáctica se detalla el contexto de aplicación: un colegio de educación secundaria de Irlanda. Se explican las características concretas del grupo al que va dirigida, ya que el cuarto curso de educación secundaria en este país tiene unas particularidades que le distinguen del resto. Se incluye una descripción de la propuesta con los objetivos que se pretenden conseguir con ella, los contenidos trabajados (incluyendo los conceptos de lengua y cultura) y las destrezas lingüísticas puestas en práctica, así como la distribución temporal de los temas. En la metodología se detalla como la unidad se enmarca dentro de los principios pedagógicos del enfoque AICLE. También se especifican los recursos TIC necesarios para llevar a cabo las actividades y una descripción detallada de las tareas propuestas incluyendo la duración, dinámica, objetivos, descripción y materiales. Finalmente, se explica el proceso de evaluación donde se plantea el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas a modo de autoevaluación en combinación con la evaluación por parte del profesor y los compañeros.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

El objetivo general de este trabajo consiste en diseñar una unidad didáctica de ELE sobre la ciudad de Barcelona desde la metodología AICLE para preparar lingüística y culturalmente a un grupo de estudiantes irlandeses de educación secundaria que van a realizar un viaje escolar a esta ciudad.

2.2 Objetivos específicos

Los objetivos específicos de este trabajo son los siguientes:

- Recoger fundamentación teórica sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) y su aplicación en Irlanda.
- Investigar aproximaciones a la enseñanza de la cultura en el aula de lengua extranjera.
- Diseñar una unidad didáctica a partir de lo establecido en el marco teórico.

3. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

3.1. AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera

El aprendizaje a través de una segunda lengua o una lengua extranjera es un fenómeno generalizado a nivel histórico y geográfico. Estas situaciones son comunes en sociedades postcoloniales, naciones-estado multilingües y sociedades con altos porcentajes de inmigración (Dalton-Puffer et al., 2013: 546). Uno de los primeros sistemas educativos en ponerlo en práctica con éxito fue Canadá, a través del modelo de inmersión lingüística en Quebec en la década de los 60 (Fernández Fontecha, 2001: 218). En las décadas siguientes, múltiples programas han seguido su estela alrededor del mundo (Nieto, 2020: 118) por lo que ha sido posible desarrollar investigaciones de forma extensiva en los campos de la educación bilingüe, la inmersión y la instrucción basada en contenidos (Dalton-Puffer et al., 2013: 546).

El término AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) fue acuñado por primera vez en el año 1994 por David Marsh y Anne Maljers para referirse a una metodología similar y a la vez distinta a la inmersión lingüística y a la instrucción basada en contenidos. Se trata de una metodología que tiene como objetivo enseñar contenidos a través de una lengua extranjera (Šulistová, 2013: 47), principalmente a estudiantes de educación primaria, secundaria o universitaria. Pese a que las letras L y E finales hacen referencia a cualquier lengua extranjera, en realidad solo se hace uso de esta metodología con un pequeño número de lenguas de prestigio siendo el inglés la de más prevalencia a nivel internacional (Dalton-Puffer, 2011: 183).

Dalton-Puffer et al. (2013: 546) señalan qué aspectos diferencian al AICLE de otros tipos de educación bilingüe. Promueve el uso de una lengua extranjera o lengua franca, no de una segunda lengua. Los estudiantes tienen contacto con la lengua de instrucción principalmente en el aula y no se usa en la sociedad en la que viven. El AICLE se implementa cuando ya han adquirido alfabetización en su idioma materno. Los profesores que llevan a cabo clases siguiendo esta metodología normalmente son hablantes no nativos y no son profesores de lengua, sino de otras asignaturas. Las clases de AICLE suelen ser clases dónde se enseñan contenidos de asignaturas como biología, música, geografía, etc. mientras que la lengua extranjera continúa impartándose como

una asignatura aparte impartida por profesores especializados en la lengua extranjera. Dalton-Puffer (2011: 184) añade que en los programas AICLE normalmente menos de la mitad del curriculum se imparte en la lengua meta, y solo se implementa una vez que los alumnos han adquirido habilidades de alfabetización en su primer idioma, lo cual es más frecuente en la etapa secundaria que en primaria.

Distintos autores conciben la enseñanza de lenguas a través de contenidos extralingüísticos con diferentes variaciones. Fernández Fontecha (2001: 218-219) explica que esto conlleva más flexibilidad para adaptar esta metodología a las circunstancias del lugar donde se ponga en práctica. Se puede distinguir los diferentes tipos de AICLE por los siguientes elementos: “el contenido a enseñar, propósito principal, formato, responsabilidades del profesorado, nivel de los estudiantes y tipo de evaluación, entre otros factores” (2001: 219). Por otro lado, Šulistová (2013: 47) distingue entre dos tipos de aproximaciones: AICLE “duro” y AICLE “suave”. El duro se refiere a que la asignatura o el temario de la asignatura se enseña a través de una lengua extranjera aunque el principal objetivo de las lecciones es enseñar el contenido, no la lengua. En cambio, en la aproximación “suave” el contenido de la asignatura está subordinado a la meta de aprender la lengua y, por tanto, se hace un énfasis mayor en su aprendizaje.

El método AICLE sigue los principios del enfoque comunicativo y posee tres características principales (Fernández Fontecha, 2001: 219). La primera de ellas es la naturalidad, ya que en el aula AICLE se crean unas condiciones de aprendizaje que recuerdan más a las del proceso de adquisición de la lengua materna, en contraposición al proceso consciente de aprendizaje. Al poner el foco de atención en el significado y no solo en la forma, como en las clases de lengua extranjera tradicionales, el aprendizaje se vuelve más comunicativo y natural y reduce el filtro afectivo (Krashen, 1988 en Nieto, 2020: 119). Una segunda característica es el incremento de la motivación. Los alumnos presentan interés por aprender los contenidos extralingüísticos y no por la lengua en sí. Se encuentran en un entorno formal, pero a la vez adaptado con el objetivo de que el aprendizaje ocurra de forma natural. Por ello se favorecen factores como la atención y la motivación. Por último, un tercer factor que define al AICLE es el uso de materiales auténticos, aunque este aspecto genera cierta controversia. Pese a que lo ideal es usar

este tipo de recursos para fomentar el aprendizaje, pueden resultar difíciles de comprender para los alumnos (Fernández Fontecha, 2001: 219).

Van Lier (1996: 144-145) propone una serie de recursos para facilitar el acceso de los alumnos a los elementos del mundo exterior. Una idea es usar materiales que presenten la información de forma visual a través de gráficos, tablas, cuadros sinópticos, líneas del tiempo y elementos similares. De este modo, se puede hacer uso de recursos como páginas web, canciones, películas, periódicos, programas de televisión, revistas, extractos de novelas y poemas, cómics, folletos y vídeos, así como objetos del día a día como envases de alimentos o manuales de instrucciones. Otros recursos que facilitan la puesta en práctica con éxito de la metodología AICLE son el trabajo grupal, es decir, que los alumnos colaboren entre sí para resolver las tareas y actividades propuestas, y las estrategias de aprendizaje para ayudar a los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera (Fernández Fontecha, 2001: 220).

De acuerdo con Šulistová (2013: 48-50), la aplicación de la metodología AICLE contribuye a desarrollar una serie de competencias necesarias para vivir en un mundo desarrollado como el actual:

- Invita al alumno a participar en situaciones semejantes a la vida real en las que usan la lengua extranjera como medio de comunicación. Esto le permite ser consciente de cómo se usa la lengua en sí, desarrollando habilidades orales y aumentando su fluidez.
- Promueve la conciencia intercultural. Al utilizar una variedad de métodos y materiales prepara a los alumnos para tratar con personas de diferentes culturas, idiomas y trasfondos sociales. Percibir las diferencias entre la cultura propia y la ajena les enriquece, mejora la capacidad de trabajar en equipo y ayuda a desarrollar flexibilidad.
- Expone a los estudiantes a recursos orales y escritos en la lengua meta y les permite conocer modismos, dichos y expresiones que se usan en diversas situaciones.
- Hace énfasis en la participación activa de los estudiantes. El papel del profesor en el aula se centra en monitorear y asistir a los alumnos. Esto les permite

recordar y experimentar más, a la vez que se incrementa su curiosidad hacia los diversos tipos de actividades.

Esta metodología ha experimentado una rápida expansión a nivel mundial debido a múltiples factores. De acuerdo con Nieto (2020: 118), la clave de su éxito radica en la naturaleza abierta y no restringida del AICLE que desde sus inicios se ha concebido como un término que envuelve una gran variedad de prácticas en las que se usa una lengua extranjera para enseñar contenidos curriculares. Asimismo, la popularidad de este método se contrapone al limitado éxito que tienen los cursos tradicionales de idiomas para promover las habilidades comunicativas de los estudiantes (Fernández Fontecha, 2010, en Nieto, 2020: 119). Además, en una sociedad y una economía cada vez más globalizada, hoy en día tener conocimientos de ciertos idiomas es fundamental para encontrar trabajo. El AICLE es percibido entre los padres de forma positiva (Rodríguez Sabiote et al., 2018: 154) como una manera de mejorar las futuras perspectivas laborales de sus hijos, lo cual anima a los profesores a adaptarse a esta metodología (Dalton-Puffer, 2011: 184).

En el marco de las políticas lingüísticas europeas, el aprendizaje de idiomas ha sido considerado un instrumento fundamental para promover la cohesión, el desarrollo económico, la integración, la colaboración y la movilidad entre los estados miembros de la Unión Europea (Nieto, 2020: 118). La Comisión Europea ha establecido objetivos de aprendizaje relacionados con el AICLE en varias declaraciones con el fin de crear ciudadanos multilingües (Comisión Europea 1995, 2003, 2008): “Al finalizar el recorrido de la formación inicial, todos deberían hablar dos lenguas extranjeras comunitarias” (1995: 44). Para ello, propone que los estudiantes de secundaria deberían estudiar determinadas asignaturas en la primera lengua extranjera estudiada (1995: 47). Con esta medida pretende transformar la situación de un continente con 23 lenguas oficiales distintas habladas por una población mayoritariamente monolingüe (Dalton-Puffer, 2011: 185):

The European Union actively encourages its citizens to learn other European languages, both for reasons of professional and personal mobility within its single market, and as a force for cross-cultural contacts and mutual understanding. . . . The ability to understand and communicate in more than one language . . . is a desirable life-skill for all European

citizens. Learning and speaking other languages . . . improves cognitive skills and strengthens learners' mother tongue skills; it enables us to take advantage of the freedom to work or study in another Member State. (EUBusiness, 2008)

Sin embargo, esta medida se ha implementado de formas muy variadas en los distintos países europeos y, a nivel nacional, en los diferentes colegios (Dalton-Puffer et al., 2013: 547). Banegas (2011: 1) proporciona dos ejemplos de aplicaciones típicas a nivel escolar: por un lado, un profesor de inglés que imparte una lección sobre volcanes a través de la cual los alumnos aprenden vocabulario específico y el tiempo verbal presente para describir procesos y, por otro, un profesor de biología que imparte su asignatura en inglés.

Dalton-Puffer (2011: 185) critica la falta de concreción de objetivos de aprendizaje en la práctica de la metodología AICLE pese al gran papel que se le otorga como medida de enriquecimiento lingüístico. Pocos de los 27 países pertenecientes a la Unión Europea han invertido de forma significativa en implementar esta medida, formar a los profesores e investigar sobre su aplicación. España y Países Bajos son dos excepciones. En el primero se han llevado a cabo numerosas investigaciones y proyectos, mientras que el segundo ha creado un sistema de acreditación nacional para establecer estándares de calidad y medidas de desarrollo para profesores y colegios.

Šulistová (2013: 50) defiende las siguientes ventajas de la metodología AICLE: mejora el pensamiento crítico de los estudiantes, el proceso de aprendizaje se basa en situaciones de la vida real, se trabaja a través de una metodología de trabajo en equipo, aumenta la conciencia intercultural tanto de estudiantes como de profesores, incrementa la empleabilidad de los alumnos, permite deshacerse de prejuicios y del miedo a viajar fuera del país de origen y promueve la adquisición de habilidades y patrones comunicativos. Los estudiantes que participan en programas AICLE normalmente siguen estudiando el idioma como una asignatura aparte, lo que repercute en un mayor tiempo de exposición a la lengua extranjera. Tal y como era de esperar, diversos estudios han corroborado la mayor competencia lingüística que demuestran tener estos alumnos (Admiraal, Westhoff, & de Bot, 2006; Lasagabaster, 2008; Lorenzo et al., 2005; Ruiz de Zarobe, 2008, 2010), pero Dalton-Puffer (2018: 186) señala que no está del todo claro cómo, en qué medida ni cuál es la razón exacta por la que esto ocurre.

Hay estudios que afirman que estos estudiantes tienen una mayor competencia léxica tanto a nivel receptivo como productivo, conocen más palabras de bandas de frecuencia más bajas, tienen un rango estilístico más amplio y hacen un uso más apropiado de los términos (Jexenflucker & Dalton-Puffer, 2010; Lo & Murphy, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010; Zydariß, 2007). Asimismo, recurren menos a la L1, lo cual podría explicarse gracias a la naturaleza comunicativa del aula AICLE (Martínez Adrián y Gutiérrez Mangado, 2015: 192). Sin embargo, otros estudios longitudinales como el de Admiraal et al. (2006) ponen en entredicho estas afirmaciones al manifestar que los estudiantes que participan en programas AICLE cuentan desde el principio con un mejor vocabulario receptivo que se mantiene estable a lo largo del tiempo, sin incrementarse en paralelo a la instrucción AICLE (Dalton-Puffer, 2011: 186).

En el ámbito de la producción escrita, hay una serie de estudios (Jexenflucker & Dalton-Puffer, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010) que han demostrado que los estudiantes de AICLE cuentan con una gama más amplia de recursos morfosintácticos, lo cual les permite elaborar estructuras más elaboradas y complejas. Además, usan con más precisión los tiempos verbales y los afijos flexivos y tienen menos faltas de ortografía. Otro aspecto en el que estos alumnos destacan es en el cumplimiento de las intenciones comunicativas de las tareas. Un estudio llevado a cabo por la Universidad de las Islas Baleares sobre el impacto del AICLE en la producción escrita de estudiantes de secundaria encontró que mejora la calidad de ciertos aspectos como la corrección y la complejidad léxica (2015: 366). Sin embargo, hay aspectos de esta destreza en los que no se han encontrado diferencias significativas, entre los que se encuentran la cohesión, la coherencia, la estructuración del discurso, el registro, el género y el estilo (Dalton-Puffer, 2011: 186-187).

De acuerdo con diversos estudios (Admiraal et al., 2006; Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe 2008), el área en la que más destacan los estudiantes de AICLE es la producción oral. Otros estudios que examinaron las percepciones de los estudiantes coinciden con estos resultados. Afirman que estos alumnos sienten que tienen mayor fluidez y confianza al hablar después de estudiar con esta metodología (Dalton-Puffer et al., 2008, en Dalton-Puffer, 2011: 187), mostrándose más seguros de sí mismos transmitiendo la información incluso careciendo de los recursos lingüísticos necesarios (Nikula, 2008). También han demostrado ser más hábiles a la hora de llevar a cabo

interacciones orales espontáneas, pero no se han encontrado beneficios a nivel fonético. Por lo tanto, se puede afirmar que la metodología AICLE definitivamente mejora las habilidades orales, con excepción de la pronunciación (Dalton-Puffer, 2018: 187). En cuanto a los aspectos específicos de la lengua de los cuales no se ha observado mejora al usar la metodología AICLE, Martínez Adrián y Gutiérrez Mangado (2015: 192) sugieren abordarlos mediante una retroalimentación correctiva y una instrucción más explícita.

Uno de los miedos más extendidos relacionados con la puesta en práctica de la metodología AICLE es el de que estudiar a través de una lengua que no es la nativa de los alumnos afectará a sus conocimientos, habilidades y comprensión de la materia en cuestión. Se teme que no comprendan la materia en su totalidad o bien que los profesores simplifiquen los contenidos para anticiparse a este posible problema. Las investigaciones relativas a ese asunto son insuficientes, ya que pocos países realizan pruebas estandarizadas en asignaturas como ciencias sociales y naturales, que son las elegidas habitualmente para llevar a cabo el AICLE. Sin embargo, la limitada evidencia demuestra que los estudiantes de AICLE obtienen mejores resultados incluso cuando se les examina en su lengua nativa (Day y Shapson, 1996; Van de Craen, Ceuleers, y Mondt, 2007). Vollmer et al., (2006, en Dalton-Puffer, 2011: 188) sugiere que se debe a que estos estudiantes trabajan de forma más persistente en las tareas y muestran un grado de tolerancia más alto, lo cual les lleva a adquirir un grado de competencia mayor en la asignatura. Los problemas lingüísticos, más que empujarlos a abandonar la tarea, les lleva a realizar un procesamiento semántico más profundo con el resultado de una mejor comprensión de los conceptos curriculares.

Sin embargo, a nivel práctico se ha detectado una serie de problemáticas relacionada con la implantación del AICLE. En primer lugar, se ha observado una menor participación de los alumnos en clase, lo cual puede llevar a un reducido progreso de aprendizaje (Dalton-Puffer, 2011: 188). En segundo lugar, puede que los estudiantes usen un lenguaje menos relevante para el tema en cuestión (Lim Falk, 2008, en Dalton-Puffer, 2011: 188). En tercer lugar, se ha demostrado que algunos estudiantes tienen dificultades para describir conceptos científicos en una lengua extranjera (Airey, 2009; Airey y Linder, 2006), así como para expresar ciertos conceptos académicos (Walker, 2010: 57). Además, esta metodología comporta un mayor esfuerzo tanto para

los alumnos como para los profesores, ya que no se puede asegurar que los alumnos adquieran los conocimientos propuestos si no cuentan con la fluidez necesaria en la lengua meta. Tener que invertir más tiempo y esfuerzo fuera del horario laboral puede causar una mala aceptación por parte de los docentes y no todos pueden estar dispuestos a ello (Gómez Muñiz, 2013: 24).

Según Dalton-Puffer (2011: 189), en Europa existe cierta preocupación por si la metodología AICLE podría tener un efecto negativo sobre el dominio del lenguaje académico en la lengua materna de los alumnos. Nieto (2020: 119) subraya la importancia de investigar este asunto, ya que el AICLE, al brindar instrucción en las asignaturas escolares en una lengua extranjera como forma de incrementar la exposición de los alumnos a esta, al mismo tiempo reduce su contacto con el lenguaje académico en la lengua materna. Esto podría afectar a la adquisición de las habilidades de escritura en la L1, ya que la alfabetización en lengua materna se adquiere en la escuela, no solo en la materia de lengua sino en todas las asignaturas en general. Las habilidades de escritura son cruciales para el éxito académico, ya que las escuelas de secundaria examinan a los estudiantes principalmente a través de exámenes y trabajos escritos como formas de evaluación principal en la mayoría de asignaturas curriculares.

Entre los aspectos negativos de la metodología AICLE, cabe la posibilidad de que los alumnos o profesores no cuenten con un nivel suficiente de conocimientos de la lengua extranjera, suficiente formación sobre el método AICLE o motivación para utilizar esta metodología (Šulistová, 2013: 50). Hay diversas áreas que se deben tener en cuenta a la hora de formar a profesores en la metodología AICLE, entre las que destacan la planificación de las clases, ser consciente de la conveniencia de adecuar los planes de estudios a las necesidades de los alumnos y del currículum y saber crear un contexto que conlleve a un aprendizaje eficiente utilizando actividades de introducción y de seguimiento.

Una gran debilidad de esta práctica según Gómez Muñiz (2013: 39) es que considera a todos los estudiantes iguales, como si tuvieran el mismo nivel, experiencia y facilidad para aprender la lengua extranjera, lo cual no es cierto en la mayoría de ocasiones. Además, un estudio llevado a cabo por Santos Menezes (2014: 228-230) demostró que los estudiantes de AICLE experimentan más ansiedad en clase que los

estudiantes de lengua extranjera. La autora sugiere como posible causa la complejidad y variedad de temas tratados en clase, lo cual eleva las demandas lingüísticas y cognitivas en contraposición con las clases de lengua tradicionales, así como el miedo a no entender bien los contenidos de la asignatura. Otro posible factor señalado es la mayor frecuencia de diversos tipos de comunicación llevados a cabo en este tipo de clases, que implican actividades como hacer presentaciones orales o responder a preguntas del profesor. Esto puede provocar que algunos alumnos se resistan a participar en actividades comunicativas de este tipo. Al tener que hablar en un idioma que no es el materno sienten la presión de exponerse y tener que cumplir con la expectativa de los compañeros y del profesor.

Un estudio llevado a cabo por McDougald (2015: 25) sobre un proyecto AICLE en Colombia sobre las actitudes, percepciones y experiencias de los profesores reveló que pese a que sentían que conocían muy poco sobre esta metodología, buscaban formarse en ella de forma activa. Aproximadamente la mitad de ellos expresaron tener una experiencia positiva enseñando contenidos y lengua al mismo tiempo, aunque la otra mitad afirmaron no tener conocimientos suficientes sobre los contenidos que impartían. Sin embargo, casi la totalidad consideró que la aproximación AICLE beneficiaba a los estudiantes ayudándoles a desarrollar tanto habilidades lingüísticas como conocimientos de la materia. En otro estudio sobre la implantación de esta metodología en España se hacen una serie de sugerencias para mejorarla como “incluir más lecciones sobre la cultura de otros países en relación con cada asignatura” (Rodríguez Sabiote et al., 2018: 154).

Un aspecto clave que los docentes deben tener en cuenta al aplicar esta metodología es la forma de evaluación (Šulistová, 2013: 51). Zhetpisbayeva et al. (2018:37) señalan una serie de problemas referentes a la evaluación de la enseñanza AICLE, entre los que se destacan la insuficiente atención de los profesores hacia la evaluación de las habilidades lingüísticas en contraposición a los contenidos, la falta de recursos metodológicos para su evaluación y el pobre nivel de interacción entre los profesores de las asignaturas impartidas en la lengua extranjera y los profesores de lengua extranjera.

3.1.1 AICLE en Irlanda

La metodología AICLE en Irlanda ha sido prácticamente inexistente hasta tiempos muy recientes. Existe una organización llamada Post-Primary Languages Ireland (PPLI) que se dedica a proporcionar apoyo y formación a los profesores de lenguas extranjeras de educación secundaria en Irlanda (Post-Primary Languages Ireland, s.a.), ya que es a este nivel cuando los alumnos empiezan a estudiar idiomas extranjeros. En junio de 2019, este organismo lanzó un programa piloto en colaboración con la Universidad de Maynooth para poner en marcha un proyecto AICLE en el país. Se dio formación a los profesores en el verano de 2019 y las clases se impartieron en los colegios entre septiembre y diciembre de 2019 (Post-Primary Languages Ireland, 2019).

Se trató de una propuesta para enseñar un módulo de 8 semanas siguiendo la metodología AICLE con aquellos profesores que recibieron la formación correspondiente durante el verano. Este módulo se impartiría en el llamado “Año de Transición”, equivalente a cuarto de ESO en España. Durante el proyecto, se proporcionaría una comunidad de práctica dedicada virtual, materiales y unidades de aprendizaje y materiales de evaluación. Se entrevistaría a los estudiantes y profesores al principio y al final del curso con el objetivo de establecer cuáles son sus fortalezas, debilidades y dificultades relacionadas con el proyecto y para ver qué habilidades han aprendido y desarrollado al final del mismo. Serviría, por lo tanto, para evaluar el impacto de esta iniciativa piloto y ajustar su futura implementación. El objetivo es desarrollar formación AICLE y materiales de enseñanza, aprendizaje y evaluación a nivel nacional (Neville, 2019: 2).

El documento de la propuesta piloto describe una serie de problemas referentes al escenario de la educación secundaria en Irlanda. El primero es que, a diferencia de otros países europeos, la iniciativa AICLE en Irlanda se pondría en práctica en educación secundaria en lugar de en primaria. Esto podría tener una influencia negativa en la actitud de los estudiantes hacia la experiencia AICLE, ya que, al tener una opinión formada sobre ciertas asignaturas, podrían no estar tan dispuestos a aprenderlas a través de una lengua extranjera. En segundo lugar, al introducir el AICLE de forma tan tardía, el nivel lingüístico de los estudiantes sería un problema en cuanto a comunicación espontánea. Se señala la importancia y necesidad de adaptar los recursos utilizados para

tener en cuenta la carga lingüística que recae sobre los estudiantes para comunicar ciertas ideas y conocimientos. En tercer lugar, se recomienda que los profesores que impartan AICLE sean docentes registrados para impartir tanto una lengua extranjera como otra materia, con la ventaja de que en Irlanda casi todos los profesores están cualificados para impartir dos asignaturas. Sin embargo, según los registros del Consejo de Profesores de Irlanda, la inmensa mayoría de profesores de lenguas extranjeras cuentan con una combinación con inglés, irlandés u otra lengua extranjera. Como solución se sugiere que se implante el AICLE en una asignatura interdisciplinar como educación para la ciudadanía, bienestar o educación medioambiental. El último problema es que la metodología AICLE requiere de al menos un nivel C1 y no está claro que los profesores de lenguas extranjeras en Irlanda cuenten con este nivel (Neville, 2019: 2-3).

Se realiza una serie de recomendaciones para la implementación de clases AICLE en las aulas irlandesas (Neville, 2019: 3-4):

- Deben realizarlas profesores de lenguas extranjeras.
- Deben ser aceptables para estudiantes que acaban de empezar a estudiar el idioma al principio de la educación secundaria.
- Deben ofrecer contenidos que resulten interesantes y no necesariamente dependientes de las asignaturas estudiadas anteriormente o con posterioridad en el bachillerato.
- Deben abogar por la inclusividad de todos los estudiantes, modificando las secuencias de enseñanza y aprendizaje para adaptarse a la diversidad.
- Deben ser complementarias a las clases de lengua formales y no reemplazarlas, al mismo tiempo que se evaluará la competencia lingüística de los alumnos.
- No se aboga por un método particular de enseñanza. En la formación inicial se presentan los principios y métodos de la aproximación AICLE, pero el profesor deberá adaptarlos a su manera de enseñar.

En el programa piloto participaron 10 profesores de francés y español de diversos colegios ubicados en varias zonas de Irlanda. Algunas de las conclusiones más relevantes del informe final son las siguientes (Neville, 2020: 9):

- El uso de la tecnología para la enseñanza AICLE jugó un papel positivo.

- Los estudiantes entendieron que la comunicación era más importante que la corrección, lo que hizo las clases más relajadas y menos estresantes.
- Consideraron que el AICLE hacía que una asignatura fuera menos interesante de aprender, posiblemente debido a la dificultad percibida. Se subraya la necesidad de asegurarse de que los contenidos resulten interesantes e imaginativos para los alumnos.
- Según las encuestas realizadas, los estudiantes no consideraron ni “divertido” ni “no divertido” estudiar una asignatura a través de AICLE. Se vuelve a recordar la importancia de diseñar las actividades de modo que encuentren el aprendizaje atractivo.
- Más del 80% de los estudiantes sintió que estudiar un idioma a través de AICLE le había motivado mucho o un poco para continuar estudiando un idioma en el bachillerato, lo que es considerado un resultado muy positivo.

Las conclusiones finales del programa piloto revelan que ha tenido un impacto positivo en la percepción de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, permitiendo conocer qué aproximaciones funcionan en el contexto irlandés y qué aspectos requieren un mayor desarrollo. Se especifica que el siguiente paso es desarrollar recursos y una página web que actúe como punto de información y de partida para todos los profesores que deseen introducir el AICLE en su contexto escolar (Neville, 2020: 11).

Buscando el término “CLIL” dentro de la página web de Post-Primary Languages Ireland (s.a.) se pueden encontrar una gran variedad de recursos desarrollados con posterioridad al programa piloto, incluyendo una guía pedagógica sobre AICLE. Según se especifica en la introducción, está diseñada para proporcionar ideas y recursos que los profesores pueden usar para desarrollar secuencias de enseñanza y aprendizaje AICLE. Se divide en dos partes: la primera se trata de una breve aproximación teórica a la enseñanza AICLE, y en la segunda se presentan recursos para impartir lecciones que se adhieran a los principios teóricos de esta metodología (Post-Primary Languages Ireland, s.a.).

La guía define la enseñanza AICLE a partir de 4 Cs (Post-Primary Languages Ireland, s.a.):

- Comunicación: enseña a los alumnos cómo comunicarse de diferentes maneras.
- Contenido: prioriza el aprendizaje de contenidos por encima del aprendizaje de idiomas.
- Cognición: debe presentar actividades que sean un reto cognitivo para los estudiantes.
- Cultura/Comunidad: es un espacio de aprendizaje intercultural.

Según los objetivos de aprendizaje, se puede respetar un equilibrio entre las cuatro o priorizar unas sobre otras. Sin embargo, se señalan los desafíos asociados con estas cuatro características (CLIL Pedagogical Guide, s.a.):

- El equilibrio entre las demandas cognitivas y lingüísticas al planificar la enseñanza.
- El uso de la lengua en el aula AICLE.
- La enseñanza intercultural.

La guía ofrece explicaciones y soluciones para salvar estas dificultades. En primer lugar, se responde a cómo hacer la lengua lo suficientemente accesible para que los alumnos entiendan el contenido, cómo enseñar el contenido a través del idioma extranjero de forma accesible para los estudiantes y cómo mantener el nivel de desafío de modo que se mantenga la motivación y la atención de los estudiantes. Para ello se define el desarrollo de una lección AICLE en tres estadios. En el primero, cualquier actividad al principio de la lección debe ser de baja demanda lingüística y cognitiva. En el segundo, la demanda lingüística debe seguir siendo relativamente baja, pero la demanda cognitiva debe empezar a incrementarse. En el último, la demanda tanto lingüística como cognitiva debe ser alta. En cuanto a la diferenciación, se señala que para los estudiantes de diversidad la demanda lingüística puede seguir siendo alta hacia el final de la lección, pero la demanda cognitiva podría ser menor, como se puede ver en la Figura 1:

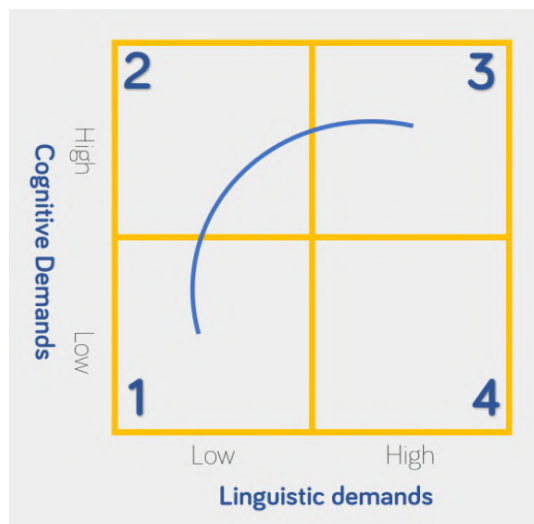


Figura 1. (Post-Primary Languages Ireland, s.a.)

Para planificar la progresión en el idioma extranjero, se aconseja seguir los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, reflejados en la Figura 2:

C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Figura 2. (CLIL Pedagogical Guide, s.a.)

En cuanto a la planificación cognitiva de las clases AICLE, se recomienda seguir la Taxonomía de Bloom, tal y como se detalla en la Figura 3:

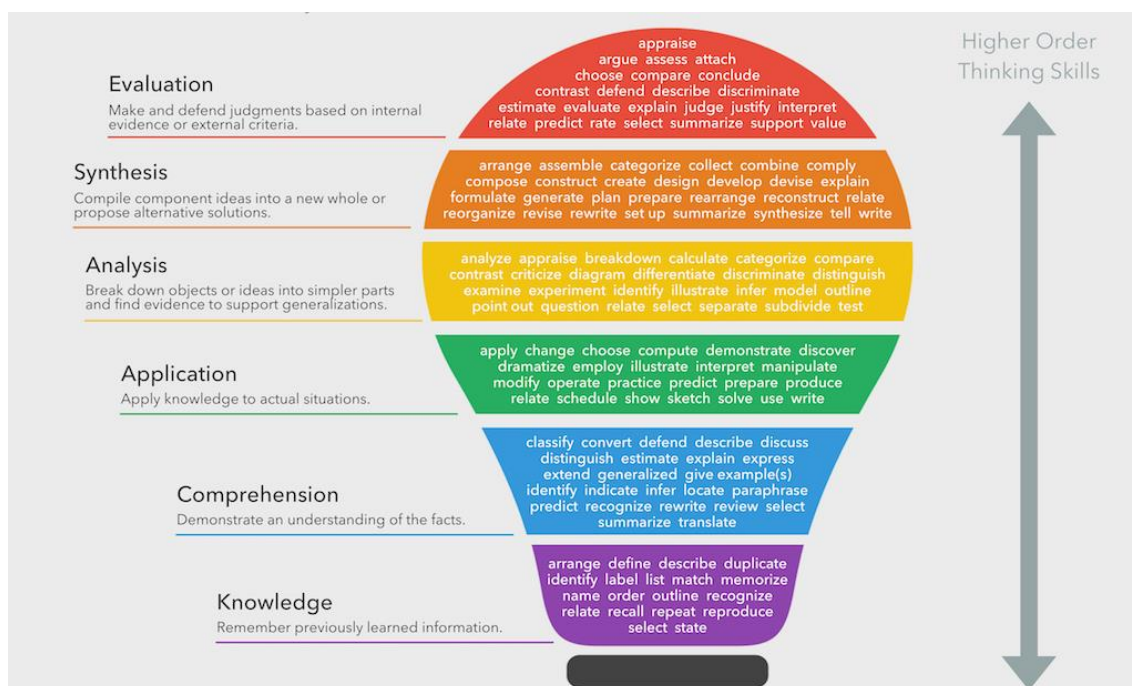


Figura 3. (Post-Primary Languages Ireland, s.a.)

La guía proporciona una serie de recursos para trabajar el AICLE en el aula. Se dividen en seis categorías. En la primera, se incluyen ideas pensadas para llevarse a cabo al principio de una lección o unidad didáctica con el propósito de activar conocimientos previos y el lenguaje asociado con ellos: completar oraciones en la lengua extranjera que comiencen por una palabra clave, usar organizadores gráficos, utilizar títulos de noticias como estímulo y decidir si las afirmaciones sobre un nuevo tema son verdaderas, falsas o ambas (Post-Primary Languages Ireland, s.a.).

A continuación se describen actividades con el objetivo de facilitar la comprensión de los estudiantes de textos auténticos basados en contenidos. Estos textos pueden describir un proceso, una secuencia de eventos, un número de factores que afecten a algo, descripciones de personajes, etc. Estas actividades se centran predominantemente en contenidos, aunque los elementos lingüísticos también se pueden trabajar al mismo tiempo: evaluar si afirmaciones relacionadas con un texto son verdaderas o falsas, usar un organizador gráfico para ordenar y clasificar la comprensión de un texto de forma visual y lógica, ordenar afirmaciones resumidas del material audio(visual) para entender la narrativa de un texto y completar un texto que contiene huecos con vocabulario/estructuras clave para el tema (Post-Primary Languages Ireland, s.a.).

En cuanto al aprendizaje lingüístico, se establece que los estudiantes suelen tener dificultades con los tiempos verbales, el orden de las palabras, la formulación de preguntas, el habla directa e indirecta, haciendo comparaciones, usando pronombres y lenguaje funcional para dar opiniones. A nivel léxico, las dificultades suelen darse al procesar grandes cantidades de palabras nuevas, vocabulario tecnológico o especializado, palabras que tienen diferentes significados en diferentes campos, lenguaje figurativo como metáforas, acrónimos y abreviaturas y adaptarse a un lenguaje más académico en lugar de coloquial. Para trabajar el lenguaje, la guía sugiere cuatro actividades: mejorar un texto académico con sinónimos académicos para reemplazar lenguaje coloquial, crear definiciones usando lenguaje coloquial o académico de términos clave aprendidos en el contenido, detectar características en un texto y aplicarlas a otro texto con huecos en blanco y poner palabras o frases en cierto orden (CLIL Pedagogical Guide, s.a.).

Poner en práctica las habilidades productivas orales es esencial para adquirir y practicar los nuevos conocimientos aprendidos. Algunas de las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes con relación a este aspecto incluyen hablar de manera espontánea, organizar y usar la información de forma lógica y sistemática (lo cual implica la necesidad permanente de planificar sus discursos), así como usar un lenguaje apropiado al estilo y audiencia. Se necesita practicar y corregir para que los alumnos dejen de usar un lenguaje poco académico o inapropiado, ya que su repertorio lingüístico es limitado. Para practicar las habilidades productivas orales, se proponen las siguientes actividades: colocar afirmaciones en un gráfico y justificar la opinión oralmente, participar en un juego de rol para practicar los contenidos enseñados en clase, usar esquemas de oraciones para participar en actividades orales y hacer preguntas para averiguar si una lista de afirmaciones son verdaderas o falsas (Post-Primary Languages Ireland, s.a.).

La escritura en el aula AICLE destaca por dar a los estudiantes la oportunidad de construir sus ideas de manera lógica y sistemática. Algunos de los problemas que pueden darse son que los alumnos escriban de manera espontánea sin ningún tipo de apoyo como criterios de corrección, que organicen sus ideas sin una planificación sólida, que usen el lenguaje académico de forma inapropiada o que no lo usen en absoluto, o que escriban de una manera excesivamente simplista. Para superar estas

posibles dificultades, la guía hace las siguientes propuestas didácticas: hacer una lluvia de ideas para incluirlas en una redacción hecha en grupo, usar una plantilla de escritura recoger ideas y crear una estructura lógica, escribir una historia en primera persona para explicar un proceso aprendido dentro de los contenidos de la asignatura y finalmente comparar un texto escrito y un organizador gráfico creados por ellos (CLIL Pedagogical Guide, s.a.).

La evaluación en el AICLE es definida en la guía como una práctica que sirve no solo para entender el progreso que los estudiantes están haciendo, sino también para ayudarles a entender dónde hay lagunas en su proceso de aprendizaje. Se señalan cuatro aspectos por los que el AICLE puede evaluarse:

- Comunicación: lenguaje de aprendizaje, lenguaje para el aprendizaje y lenguaje a través del aprendizaje (o una mezcla de todos).
- Contenido: conocimiento basado en hechos.
- Cognición: capacidad del alumno para manipular y volver a aplicar el conocimiento.
- Cultura: reflexionar sobre los aspectos interlingüísticos de su aprendizaje.

Se describen ejemplos de evaluación sumativa y formativa como evaluar el trabajo de un compañero, crear una lista de preguntas que los estudiantes pueden usar para evaluar su propio trabajo, corregir errores de contenido oralmente y corregir los errores lingüísticos cometidos por compañeros.

Finalmente, la guía describe cuatro juegos que se pueden llevar a cabo en el aula AICLE recordando que deben tener como propósito el desarrollo del contenido y de las competencias comunicativas, cognitivas o culturales. El primero consiste en responder a preguntas abiertas restringidas al mismo tiempo que los alumnos se mueven por la clase, el segundo en adoptar una postura que simbolice un elemento del contenido y explicar quién o qué representa, el tercero en contar dos afirmaciones extraídas del contenido y una mentira y el último en crear una escena que represente algo del contenido (Post-Primary Languages Ireland, s.a.).

3.2. La cultura en el aula de lengua extranjera

El concepto de cultura es complejo de definir, ya que históricamente ha sido utilizado para referirse a muchas cosas diferentes. Se trata de un término que ha sufrido una gran evolución y su relevancia ha aumentado en gran medida sobre todo a lo largo de las últimas décadas (Rodríguez Abella, 2004: 241). Diversos autores han definido esta palabra de distintas maneras. Sapir (1966: 247 en Rodríguez Abella, 2004: 241) describe la cultura como “aquello que una sociedad hace y piensa”. Claxton (2001: 205) defiende que el hombre “a través del lenguaje, describe el mundo tal como lo experimenta, pero la misma forma en que lo experimente está informada por el lenguaje que ha aprendido a hablar: la forma en que el lenguaje mismo se estructura gramaticalmente y las cosas que se pueden decir dentro de esas estructura. Incluso sus emociones dependerán de la cultura en la que crece”. Por otro lado, Sebastià Serrano (1988: 17) afirma que “la percepción del mundo que tenemos nos viene programada por nuestra lengua, y no resultaría excesivamente aventurado aplicar este principio a la totalidad de la cultura. Es decir, personas de diferentes culturas no sólo hablan lenguas diferentes sino que, en cierto modo, habitan diferentes mundos sensoriales” (Rodríguez Abella, 2004: 241).

En la actualidad, las situaciones interculturales se producen con cada vez más frecuencia en contextos tan variados como negocios, estudios, turismo o migraciones. Por ello, las personas no solo deben aprender una nueva lengua y cultura, sino también, tal y como define García Benito (2009: 493-494), “adquirir otra manera de vivir”. Por este motivo, resulta esencial que la enseñanza y el aprendizaje de idiomas proporcione una base para tener la habilidad de afrontar diversos tipos de encuentros interculturales. Otra cosa que hay que tener en cuenta es que “la competencia lingüística, comunicativa, no presupone la existencia de competencia cultural” (García Benito, 2009: 494). Es decir, hablar un idioma no asegura que la comunicación entre dos hablantes sea efectiva, ya que ambos perciben el mundo a su alrededor de forma diferente. Un mismo mensaje puede ser interpretado de forma muy distinta a las intenciones comunicativas originales pese a ser lingüísticamente correcto. Se corre el riesgo de producirse “malentendidos, frustración, se adquieren prejuicios sobre “el otro”, e incluso se llega a problemas sociales de cierta gravedad” (García Benito, 2009: 494-5).

La mayor parte de los estudiantes de español como lengua extranjera están interesados en adquirir conocimientos lingüísticos, pero no consideran tan importante el desarrollo de la competencia intercultural. Sin embargo, ser competente a nivel lingüístico no es suficiente para comunicarse de forma adecuada con los hablantes de una cultura extranjera. Es necesario que los profesores de lenguas extranjeras enseñen elementos culturales en clase teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos. La comunicación va más allá de la competencia lingüística e implica la conexión entre un idioma y las costumbres, prácticas y creencias de sus hablantes (Kaben, 2013: 49). Tal y como explica Rodríguez Abella (2004: 243), “Aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinfín de situaciones culturales”. Para adquirir correctamente una lengua extranjera es necesario asimilar tanto la lengua como la cultura ligada a esta (Kaben, 2013:49), ya que la cultura es inherente a la comunicación humana (Rodríguez Abella, 2004:241).

Muchos profesores de lengua extranjera no han solido dar la importancia ni atención que deberían al factor intercultural en el aula. Los motivos de ello son diversos y entre ellos se encuentran la falta de horarios adecuados, grupos numerosos o la ausencia de materiales pedagógicos apropiados. Sin embargo, su papel debe ser el de un mediador que da acceso a sus alumnos a la cultura meta. Para ello debe hacer abordable el aprendizaje guiando a los estudiantes a través de los contenidos curriculares. Por otra parte, los alumnos deben adquirir autonomía y responsabilizarse de su propio aprendizaje. Dentro del llamado enfoque intercultural, el objetivo de los alumnos no debe ser emular a los nativohablantes. Su propósito debe consistir en tomar conciencia de su identidad y cultura propias, de la forma en que los demás la perciben, y aprender acerca de la cultura e identidad de los hablantes con los que se relaciona (Kaben, 2013: 49-50).

Hasta tiempos recientes, los aspectos culturales trabajados en las aulas de lenguas extranjeras se centraban en la cultura extranjera estudiada (Rodríguez Abella, 2004: 244). Ese era el llamado “enfoque monocultural” descrito por Murphy en el año 1988 (en García Benito, 2009: 495). Se fundamenta en la idea de cultura ligada a un pueblo y una lengua concreta, excluyendo las interacciones entre distintas culturas. En cambio, el llamado “enfoque intercultural” se apoya en una noción de cultura que admite que las diferentes culturas interactúan y se relacionan entre sí de forma

estructural. Aunque dirigida a la cultura del país donde se habla la lengua meta, toma en cuenta también el país y la cultura de los estudiantes así como la interacción con otros países y culturas. A través de la comparación y contraste entre la cultura propia y la ajena florece una postura crítica con respecto a la propia. Este factor y otros de tipo emocional son los que diferencian esta visión del enfoque multicultural. Sin embargo, conocer la cultura ajena no necesariamente evita conflictos durante encuentros interculturales, sino que es posible que se intensifiquen los tópicos y estereotipos. Por esta razón que es necesario trabajar la competencia intercultural en clase, definida por Amnon (1991, en García Benito, 2009: 495-496) como “una competencia que permite al alumno desempeñar el papel de mediador entre las dos culturas y emplear el idioma objeto de estudio como lengua de contacto con personas que la tienen como su primera lengua” (García Benito, 2009: 495-496).

Taylor (2010: 20) identifica tres aproximaciones principales a la enseñanza de la cultura en el aula de lengua extranjera. Representan distintas percepciones del concepto de cultura, diferentes niveles de concepción de la relación entre lengua y cultura y distintas maneras de entender el lugar de la cultura en la educación lingüística. La primera aproximación se basa en enseñar historia, arte, literatura, geografía y política. Se trata de familiarizar al estudiante con la civilización de la cultura meta. En este caso, la competencia cultural es vista como un corpus de conocimientos para entender la lengua y la sociedad. La segunda consiste en enseñar a los estudiantes a observar las normas de la cultura extranjera que permiten a sus miembros vivir en paz y armonía entre ellos y su entorno. Define la cultura como un conjunto de normas sociales, prácticas y valores que la caracterizan. Este enfoque trata de forzar a los alumnos a entender la nueva cultura desde dentro de su propio paradigma cultural. La última enseña a los alumnos a interactuar con la nueva lengua y cultura, viendo la cultura como un conjunto de prácticas. Trata de sensibilizar a los estudiantes acerca de una amplia gama de contextos en los que deben actuar. El objetivo del alumno es desarrollar una perspectiva intercultural en el que la comparación entre la cultura y lengua nativa y la extranjera le ayude a desarrollar habilidades comunicativas interculturales.

En la actualidad, existe consenso respecto a la necesidad de comenzar con un análisis cultural enfocado a cuestionar la propia identidad y elementos culturales conocidos, combatiendo prejuicios y predisposiciones lingüísticas. Mediante esta

reflexión personal sobre la cultura propia se consigue que los alumnos tomen conciencia del hecho de que el idioma que están estudiando es una forma de expresión de una cultura distinta a la suya, aunque posiblemente también contenga elementos parecidos. El siguiente paso es realizar una comparación y contraste entre la cultura del estudiante y la nueva cultura con el objetivo de llegar a una comprensión intercultural adecuada. Es decir, tomar conciencia de la existencia sobre la cultura meta sin llegar a poseer necesariamente esa cultura. El último paso consiste en observar, estudiar y reflexionar acerca de la nueva cultura. El objetivo es adaptarse y no actuar siguiendo las pautas culturales propias de la lengua materna, es decir, comportarse siguiendo las normas y convenciones de los hablantes del idioma estudiado pero sin perder en ningún momento la propia identidad (Rodríguez Abella, 2004: 244-246).

Rodríguez Abella (2004: 247) argumenta que la competencia intercultural está formada por tres dimensiones: la afectiva (relacionada con abrirse de mente), la cognitiva (relacionada con los conocimientos sobre el país del que se está estudiando el idioma) y la comunicativa (relacionada con la adopción del comportamiento adecuado a la situación e interlocutores de la cultura meta). Desarrollar la competencia intercultural permite adoptar una actitud de verdadera tolerancia y dejar de pensar que ciertas pautas de comportamiento son extrañas o erróneas (Lado, 1973: 9). En el aula de lengua extranjera, su enseñanza no debe limitarse a dar datos, informaciones y contenidos sobre el país donde se habla la lengua, sino que debe trabajarse como una parte integral de la competencia comunicativa. Otro aspecto relevante es que la competencia intercultural se desarrolla de forma individual de manera que cada estudiante obra sus propias habilidades interculturales (Rodríguez Abella, 2004: 246). Tal y como afirma Nauta (1992: 12) “Más que proporcionar datos culturales, lo que tendríamos que hacer sería ofrecer pistas para que el aprendiz vaya encontrando su camino en el campo común de los datos culturales y lingüísticos”.

Álvarez González (2011: 44) establece trece parámetros que determinan la enseñanza intercultural:

- Promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos mediante la enseñanza-aprendizaje de valores, habilidades, actitudes, conocimientos...de la nueva lengua-cultura.
- Facilitar el mantenimiento de la identidad y las características culturales

- Trabajar en un contexto no excluyente. Eliminar la jerarquización: las dos culturas en un mismo plano
- Descubrir que un conocimiento tiene el mismo valor que el otro
- Adquirir un punto de vista propio
- Favorecer el conocimiento del otro y modificar los prejuicios sobre los distintos grupos culturales
- Conocer mejor su propia cultura
- Promover el enfoque holístico e inclusivo
- Crear un espacio común de convivencia
- Eliminar el etnocentrismo: favorecer la comprensión
- Modificar estereotipos
- Crear una relación de empatía: ser capaz de compartir emociones
- Propiciar una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo

Meyer (1991 en García Benito, 2009: 496-497) describe tres fases en el proceso de desarrollo de la competencia intercultural, siendo las dos últimas las deseables de alcanzar:

- Nivel monocultural: en este nivel la persona se basa mentalmente en su cultura. La cultura extranjera se ve y se interpreta según la perspectiva de la propia cultura. Prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos. [...] la audacia con la que se suelen interpretar las conductas de los usuarios de una lengua, sin conocer la mayor parte de las veces, la verdadera intención que las ha guiado, porque casi siempre cobran su verdadero sentido dentro de la totalidad de la cultura de origen. Observamos la otra cultura con las gafas de nuestra propia cultura y ésta nos aporta una determinada forma de ver el mundo, de percibir e interpretar la realidad.
- Nivel intercultural: el estudiante está mentalmente situado entre las dos culturas. El conocimiento que tiene de la cultura extranjera le permite hacer comparaciones entre ambas y posee suficientes recursos para explicar las diferencias culturales.
- Nivel transcultural: la persona se sitúa por encima de las culturas implicadas, con una cierta distancia, permitiéndole colocarse en una situación de mediador

entre ambas. Cada uno se aleja de los estilos habituales de mirar su entorno para poder así adoptar puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural.

Existen dos documentos que resultan de especial interés para determinar los contenidos culturales específicos que se deben enseñar a los estudiantes. Estos son el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER), publicado por el Consejo de Europa (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC): Niveles de referencia para el español (2006). El primero hace referencia a la importancia de la interculturalidad de la siguiente manera (Consejo de Europa, 2002: 47):

el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüísticas y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales.

Dentro del capítulo llamado *Las competencias del usuario o alumno* se encuentra el apartado *El conocimiento del mundo*, el cual señala que es “De especial importancia para el alumno de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo al país o países en el que se habla el idioma; por ejemplo sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas” (Consejo de Europa, 2002: 100). En el apartado sobre *El conocimiento sociocultural*, se mencionan las “características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura [como, por ejemplo] la vida diaria, las relaciones personales, las convenciones sociales” (Consejo de Europa, 2002: 100). El tercer apartado, llamado *La conciencia intercultural*, explica lo siguiente (Consejo de Europa, 2002: 101):

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el 'mundo de origen' y el 'mundo de la comunidad objeto de estudio' (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con una conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ambas en su contexto.

Finalmente se describe una serie de destrezas y habilidades interculturales (Consejo de Europa, 2002: 102):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* está compuesto por tres tomos. En cada uno de ellos están presentes los siguientes niveles de referencia: *Referentes culturales*, en el que “se presenta un tratamiento no solo de los aspectos culturales de la realidad española sino también de aquellos que son más significativos en las culturas de los países hispanos” (Referentes culturales. Introducción: s.a.-b); *Saberes y comportamientos culturales*, que “hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc.” (Saberes y comportamientos socioculturales. Introducción: s.a.-c), y por último las *Habilidades y actitudes interculturales*, que suponen “una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades” (Habilidades y actitudes interculturales. Introducción: s.a.-a). Juntos conforman la dimensión cultural del aprendizaje y enseñanza del español.

Los textos escritos son una herramienta pedagógica adecuada no solo para trabajar aspectos lingüísticos y comunicativos como la comprensión y expresión orales y escritas, sino también para dar a conocer aspectos culturales. A la hora de seleccionar un texto adecuado para un grupo de alumnos se debe tener en cuenta dos factores principales: la motivación (el tema debe resultar de interés para los estudiantes) y el nivel (para poder mostrar interés por el tema del texto necesitan tener la capacidad de comprenderlo). Otro factor importante es la diversidad cultural y, en el caso del español, es conveniente seleccionar textos de autores originarios de distintos países hispanohablantes. Es importante exponer a los estudiantes a distintas variedades del español, ya sea a nivel diatópico, diastrático o diafásico. Conviene también integrar el uso de expresiones coloquiales en textos y diálogos como reflejo de su uso en la vida real con el objetivo de aumentar los conocimientos culturales de los alumnos (Kaben, 2013: 50-51).

Además del texto, hay multitud de maneras de trabajar estas competencias como las canciones, que reflejan pensamientos y sentimientos, o el cine, que ofrece la posibilidad de observar la realidad social e histórica de cierta cultura y muestra además de forma visual escenarios y lenguaje no verbal (Kaben 2013: 52). Por su parte, Rodríguez (2003: 71) propone ver programas de televisión y analizar el comportamiento verbal y no verbal de las personas, en concreto su jerga y gestos, así como aquellas cosas que resulten apropiadas y no apropiadas para ciertas culturas. Otra idea es seleccionar un tema de interés para los alumnos, como por ejemplo música, vestimenta o comida, y realizar comparaciones y contrastes entre la propia cultura y la ajena. Ramajo Cuesta (2014: 596) comprobó que la instrucción explícita, específicamente los juegos de rol, son beneficiosos para reforzar la competencia pragmática y cultural de los estudiantes de lenguas extranjeras. Otro estudio llevado a cabo por Karabinar y Guler (2012: 123) sobre las actitudes de los profesores de inglés hacia la enseñanza de la cultura demostró que la estrategia más común para integrar la cultura en el aprendizaje de lenguas extranjeras es animar a los alumnos a participar en programas de intercambio internacionales.

Es importante no descuidar los intereses de los alumnos y su capacidad de comprensión a la hora de seleccionar los materiales usados en clase. El papel del profesor debe centrarse en conseguir que los alumnos valoren y aprecien la cultura ajena

sin sentir rechazo por la suya propia, para lo cual es conveniente realizar una comparación entre ambas (Kaben, 2013: 52). El docente no solo debe tener conocimientos culturales sobre los países de los idiomas que enseña, sino también saber influir en las actitudes de los alumnos y para ello es esencial que desarrolle previamente su propia competencia intercultural. Debe pasar de ser simplemente un transmisor o informador de conocimientos culturales a desarrollar un papel de mediador cultural (García Benito, 2009: 497). Edelhoff (1987: 76 en García Benito, 2009: 498) señala las siguientes cualidades con las que debe contar un profesor para ser capaz de enseñar interculturalidad a sus alumnos:

(i) Actitudes

- Los profesores que pretenden educar a sus alumnos sobre el aprendizaje internacional e intercultural deben ser también alumnos internacionales e interculturales.
- Los profesores deben estar dispuestos a considerar cómo los ven otras personas y a tener curiosidad por saber sobre sí mismo y sobre otros.
- Los profesores deben intentar adoptar la función y el papel de intérpretes sociales e interculturales.

(ii) Conocimientos

- Los profesores deben tener conocimientos y estudiar más sobre el entorno e historia cultural de la comunidad o comunidades, país o países que utilizan la lengua objeto de estudio.
- Los profesores deben tener conocimientos y estudiar más sobre su propio país y comunidad y sobre la manera en que otros los perciben.
- Los conocimientos de los profesores deberán ser activos y estar listos para ser aplicados e interpretados y para hacerlos accesibles a la situación de aprendizaje y a los diversos estilos de sus alumnos.

(iii) Destrezas

- Los profesores deberán dominar y perfeccionar destrezas de comunicación apropiadas para la negociación, tanto en el aula como en situaciones de comunicación internacional, tanto en el propio país como fuera del mismo.

Según Taylor (2010: 102), pese a que la relación entre cultura y lengua es crítica, los profesores de lenguas extranjeras no reciben la formación necesaria para prepararlos para enseñar cultura. García Benito (2009: 498) advierte que vivir en otro país incluso por un periodo de tiempo considerable no necesariamente le convierte en un mediador intercultural adecuado. Para ello, propone diversas estrategias entre las que se encuentran de un modo prioritario los cursos de formación de profesores. Explica que los docentes no nativos se encuentran en un proceso continuo de aprendizaje tanto lingüístico como cultural y tienen la necesidad de continuar aprendiendo, mientras que los profesores nativos necesitan aprender a relacionarse con la lengua y cultura de sus estudiantes. Otra idea sugerida es emplear materiales pedagógicos creados específicamente para promover la competencia intercultural en lugar de simplemente limitarse a informar sobre la cultura meta.

Desafortunadamente, muchos de los materiales que se suelen utilizar están anticuados, contienen datos excesivamente generalizados e ignoran los encuentros interculturales. Sercu (2001: 269) propone, en cambio, usar aquellos recursos que proporcionen una perspectiva realista, actual, completa y representativa de los aspectos tanto positivos como negativos de la sociedad en cuestión, utilizando personajes que sean representativos, un lenguaje libre de opiniones, connotaciones, juicios de valor implícitos e imágenes negativas y que inviten a los estudiantes a reflexionar sobre su propia cultura, adquirir una nueva perspectiva y capacitarlos con las habilidades necesarias para afrontar un encuentro con personas pertenecientes a culturas diferentes. Señala el debate como una herramienta eficaz para facilitar la comprensión de la cultura extranjera.

García Benito (2009: 501) discute el tema de la evaluación en lo referente a la competencia intercultural. Admite las dificultades que implica verificar que los alumnos han abandonado tópicos, estereotipos y prejuicios sobre la cultura meta para pasar a convertirse en mediadores interculturales después de la realización de las actividades oportunas en clase. Sugiere la realización de un registro de datos en los que el profesor anote sus observaciones de cada alumno a lo largo del desarrollo de las lecciones sobre los siguientes aspectos:

- a) Concepción global del mundo.

- b) Descenso del autoritarismo.
- c) Descenso del etnocentrismo.
- d) Control interno.
- e) Capacidad de diálogo.
- f) Capacidad de aceptación de las diferencias.
- g) Desarrollo de la sensibilidad social.
- h) Capacidad para analizar conflictos.
- i) Capacidad para resolver conflictos.
- j) Capacidad para negociar.
- k) Capacidad para relativizar.
- l) Ductilidad.
- m) Otros.

El hecho de poder comparar las fichas de distintos estudiantes hará posible la comprobación del progreso de su competencia intercultural. Sin embargo, es importante tener en cuenta que este tipo de cambios llevan tiempo y solo son visibles a largo plazo. Cada estudiante partirá de un punto distinto y tendrá un ritmo diferente al de sus compañeros. El tiempo que necesite probablemente será mayor al que ocupen las lecciones y en cuestión de evaluación quizá sea el alumno mismo quien deba tener la última palabra (García Benito, 2009: 502).

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 Contextualización

Esta propuesta se dirige a un grupo de dieciocho alumnos irlandeses de cuarto curso de educación secundaria que va a realizar un viaje escolar a Barcelona. Cuentan con un nivel A2 de español que han adquirido a lo largo de los tres años previos de educación secundaria obligatoria.

El cuarto curso de educación secundaria en Irlanda se conoce como “Transition Year” (Año de Transición). Es considerado como una de las mayores innovaciones del sistema educativo irlandés. Es un programa de un año que se realiza entre la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Brinda la oportunidad a los estudiantes de vivir una amplia gama de experiencias educativas, incluyendo prácticas laborales, a lo largo de un año libre de exámenes formales (Department of Education and Science, 2004: 13). El objetivo del Transition Year es promover el desarrollo personal, social, educativo y profesional de los alumnos y prepararlos para su papel de miembros autónomos, participativos y responsables de la sociedad. Cada colegio tiene la oportunidad de diseñar su propio programa de Transition Year dentro de las pautas establecidas para satisfacer las necesidades e intereses de sus estudiantes. Se hace énfasis en que este curso debe ofrecer a los alumnos un espacio para aprender, madurar y desarrollarse en ausencia de la presión de exámenes (Department of Education and Science, s.a.: 2).

Algunas de las actividades más populares en el Transition Year son las salidas fuera del colegio, incluyendo excursiones, viajes e intercambios. En un estudio llevado a cabo por el Sindicato de Estudiantes de Secundaria de Irlanda (Irish Second-Level Students’ Union, 2014: 26) para explorar la experiencia de los estudiantes de Transition Year, los viajes fueron destacados como la mejor del año. En concreto, los alumnos describieron los viajes de intercambio lingüístico como una oportunidad única en la vida en la que adquirieron multitud de habilidades como independencia, la oportunidad de encontrarse a sí mismos, conocer otra cultura y mejorar sus habilidades de expresión oral. Muchos de ellos recomendarían hacerlo a los demás.

4.2 Descripción

Esta propuesta consiste en el diseño de una didáctica de 12 sesiones de 1 hora que cubrirá aspectos tanto lingüísticos como culturales que los estudiantes necesitarán para enfrentarse a las diversas situaciones que vivirán en su viaje a Barcelona. Está pensada para ser llevada a cabo en los meses previos para que sirva de preparación lingüística e intercultural. En ella se profundizará sobre la riqueza y diversidad de las diferentes expresiones de la cultura española y en especial de la ciudad de Barcelona. Y se animará a los alumnos a expresar sus opiniones, puntos de vista e impresiones, así como a relacionarlos y contrastarlos con su cultura de origen. La última sesión servirá además para planificar las actividades que llevarán a cabo durante el viaje.

4.3 Objetivos

En cuanto al desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y conductual y tomando como referencia el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, s.a.-a), los objetivos que planteo son los siguientes:

- Que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa en español necesaria para su viaje tomando en cuenta diversos elementos como la fluidez, la corrección y la pragmática.
- Que conozcan la realidad social y cultural de Barcelona desde diversas perspectivas.
- Que desarrollen una actitud favorable hacia la cultura meta desde la aceptación, la tolerancia y la empatía.
- Que se deshagan de posibles estereotipos o ideas negativas preconcebidas.

4.4 Contenidos

4.4.1 Conceptos culturales

De acuerdo con las necesidades y objetivos concretos de este grupo de alumnos, los conceptos enseñados en esta unidad se corresponden con los siguientes referentes

culturales (Instituto Cervantes: s.a.-b), saberes y comportamientos socioculturales (Instituto Cervantes: s.a.-c) extraídos del Plan Curricular del Instituto Cervantes:

- Clima
- Organización territorial y administrativa
- Moneda
- Medios de transporte
- Lenguas oficiales y cooficiales
- Identificación personal
- Duración y horarios habituales de la jornada laboral
- Horarios de los establecimientos públicos y otros servicios
- Prohibición de fumar en espacios públicos
- Horarios de los transportes públicos
- Horarios de las comidas principales y alimentos asociados a cada comida
- Concepto de tapa
- Convenciones sociales relacionadas con la organización del menú, los alimentos que se asocian a cada plato y el orden de consumo de los alimentos
- Formas de tratamiento con los camareros y formas de pedir
- Actividades más frecuentes realizadas durante el tiempo de ocio
- Tipos de vivienda
- Mercadillos al aire libre
- Convenciones sociales relacionadas con la interacción entre cliente y dependiente
- Modalidades de pago
- Convenciones en la forma de colocar los precios
- Principales medios de transporte urbano
- Tipos de billete
- Seguridad y lucha contra la delincuencia
- Principales fiestas populares

4.4.2 Contenidos lingüísticos

- Léxico de alimentos y bebidas
- Léxico de comidas del día

- Léxico de platos de restaurante
- Expresiones para pedir comida y/o bebida
- Expresiones para pedir la cuenta
- Expresiones para preguntar precios
- Expresiones para entender y expresar precios
- Léxico de métodos de pago, monedas y billetes
- Léxico de crímenes
- Léxico de transporte público
- Léxico de actividades de ocio

4.4.3 Destrezas lingüísticas

Los estudiantes practicarán la comprensión lectora para:

- Leer un texto sobre información y costumbres de Barcelona.
- Leer y decidir si una serie de afirmaciones sobre las costumbres gastronómicas española son verdaderas o falsas.
- Leer diálogos de gente preguntando precios.
- Conocer información sobre fiestas populares de Barcelona.
- Leer consejos sobre cómo evitar ser robado en Barcelona.
- Leer acerca de los diferentes tipos de billetes y abonos de transporte público disponibles en Barcelona.
- Leer una guía de ocio de Barcelona.
- Leer y seleccionar información en una página web sobre ocio de Barcelona.

Los estudiantes practicarán la comprensión auditiva para:

- Ver un vídeo con información sobre Barcelona.
- Conocer información sobre costumbres gastronómicas españolas.
- Ver escenas de gente pidiendo comida o bebida en un bar o restaurante.
- Ver un vídeo sobre un mercadillo de Barcelona.
- Escuchar información sobre fiestas populares presentadas por los compañeros.
- Ver un vídeo con información sobre el transporte público de Barcelona.
- Escuchar a cinco personajes hablando sobre lo que les gusta hacer en su tiempo libre con el fin de recomendarles ofertas de ocio en Barcelona.

- Escuchar las propuestas de actividades de ocio para realizar en el viaje presentadas por los compañeros.

Los estudiantes practicarán la expresión escrita para:

- Rellenar un texto sobre información de Barcelona con palabras clave.
- Elaborar un póster sobre una fiesta popular de Barcelona.
- Rellenar un formulario de denuncia por un hurto imaginario.
- Describir rutas de transporte público en Barcelona.
- Elaborar una presentación de Google Slides con una propuesta de actividades de ocio para realizar en el viaje.

Los estudiantes practicarán la expresión oral para:

- Explicar si han visitado antes Barcelona y qué conocen de ella.
- Compartir lo que saben sobre la cultura gastronómica española.
- Comparar y contrastar la cultura gastronómica española e irlandesa.
- Explicar los conceptos de menú del día y tapas.
- Comparar y contrastar las costumbres de restauración de España e Irlanda.
- Preguntar y expresar precios en un mercadillo imaginario.
- Explicar una fiesta popular de Barcelona.
- Comparar y contrastar las fiestas populares de Barcelona con las de Irlanda.
- Explicar qué sucede en un vídeo mudo sobre un crimen.
- Comparar y contrastar el transporte público de Barcelona y Dublín.
- Comparar y contrastar los hábitos de desplazamiento en Barcelona y Dublín.
- Explicar qué suelen hacer un fin de semana en Dublín.
- Presentar una propuesta de actividades de ocio para realizar en el viaje a Barcelona.

4.5 Distribución temporal

Temas	Número de sesiones
Información y costumbres	1
Gastronomía y restauración	3
Compras	1

Fiestas populares	2
Crimen y seguridad	1
Transporte urbano	1
Ocio	3
Total de sesiones: 12	

4.6 Metodología

4.6.1 AICLE

Esta unidad didáctica se enmarca dentro del enfoque AICLE debido a que:

- Tiene como objetivo enseñar contenidos tanto culturales como lingüísticos en español como lengua extranjera (Sulistova, 2013: 47).
- Las actividades incluidas son de diversa naturaleza e incluyen ejercicios de comprensión escrita y auditiva en español, lo cual les permite conocer expresiones que se usan en diversas situaciones (Sulistova, 2013: 48-50).
- Invita a los alumnos a participar en situaciones semejantes a la vida real en las que se usa la lengua extranjera como medio de comunicación. Les permite ser conscientes de cómo se usa la lengua, desarrollar habilidades orales y aumentar la fluidez (Sulistova, 2013: 48-50).
- Se pone el foco de atención tanto en el significado como en la forma, convirtiendo el aprendizaje en un proceso comunicativo y natural y reduciendo el filtro afectivo (Krashen, 1988 en Nieto 2020: 119).
- Potencia la atención y el interés de los alumnos por aprender los contenidos extralingüísticos y no solo la lengua en sí (Fernández Fontecha, 2001: 219).
- A lo largo de la unidad se incluyen materiales auténticos como páginas web, vídeos, periódicos y gráficos con el propósito de acercar a los alumnos la realidad de la ciudad que van a visitar (Van Lier, 1996: 144-145).
- El trabajo en parejas y grupos permite que colaboren entre sí para resolver las tareas y actividades propuestas, así como para compartir impresiones y puntos de vista (Van Lier, 1996: 144-145).

- Enfatiza la participación activa de los estudiantes. El papel del profesor en el aula consiste en guiar, monitorear y asistir a los alumnos (Sulistova, 2013: 48-50).
- Aumenta la conciencia intercultural y permite deshacerse de prejuicios y del miedo a viajar fuera del país de origen (Sulistova, 2013: 50).

4.7 Recursos TIC

Para llevar a cabo las tareas y actividades propuestas a lo largo de la unidad se necesitan los siguientes recursos TIC:

- Un ordenador y un proyector para que se puedan ver en una pantalla grande las fotos, los vídeos y las presentaciones de los alumnos.
- Ordenadores portátiles para que los alumnos puedan tener acceso a las páginas web y a las aplicaciones requeridas para llevar a cabo las tareas planteadas.
- Una impresora para que los alumnos puedan imprimir imágenes para crear un póster.

4.8 Actividades

4.8.1 Información y costumbres de Barcelona

1. Lluvia de ideas	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Grupo-clase.
Objetivo	- Practicar la expresión escrita y oral. - Activar conocimientos previos sobre la ciudad de Barcelona.
Descripción	El profesor preguntará a los alumnos si han visitado alguna vez Barcelona y qué saben sobre ella. Les enviará un enlace de Google Jamboard para que puedan escribir las ideas que vayan surgiendo y después las comentarán todos juntos.

Materiales	- Ordenadores portátiles. - Google Jamboard.
-------------------	---

2. Información sobre Barcelona	
Duración	20 minutos.
Dinámica	Individual y grupo-clase.
Objetivos	- Practicar la comprensión auditiva con un vídeo sobre Barcelona. - Conocer información básica sobre la ciudad de Barcelona. - Contrastar los aspectos vistos en el vídeo con Dublín.
Descripción	Los alumnos verán un vídeo sobre Barcelona con el objetivo de contestar unas preguntas. Después del primer visionado, el profesor pedirá a los alumnos que compartan sus primeras impresiones sobre la ciudad y comenten qué aspectos les recuerdan a Dublín y qué cosas son diferentes. Les sugerirá pensar en aspectos como la vivienda (en Dublín la gente normalmente vive en casas en lugar de pisos) o el clima (en Dublín llueve muy frecuentemente a diferencia de Barcelona).
Materiales	- Ordenador. - Proyector. - https://www.youtube.com/watch?v=nAtNtonmL-s - Ficha del alumno (Apéndice A).

3. Costumbres de Barcelona	
Duración	15 minutos.
Dinámica	Individual y grupo-clase.
Objetivo	- Practicar la comprensión lectora. - Conocer costumbres de Barcelona.

	- Contrastar la información con las costumbres de Dublín.
Descripción	Los estudiantes leerán un texto sobre costumbres de Barcelona y contestarán a unas preguntas de comprensión. Durante la corrección de la actividad el profesor pedirá a los alumnos que reflexionen sobre las similitudes y diferencias entre las costumbres de Barcelona y las de Dublín.
Materiales	- Ficha del alumno (Apéndice A).

4. Información de interés	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Individual.
Objetivo	- Practicar la expresión escrita. - Conocer información de interés sobre la ciudad de Barcelona. - Usar vocabulario clave sobre el tema.
Descripción	En esta actividad, los alumnos rellenarán los huecos de un texto sobre información de interés acerca de Barcelona con palabras clave.
Materiales	- Ficha del alumno (Apéndice A).

4.8.2 Gastronomía y restauración

4.8.2.1 Primera sesión: alimentos, bebidas, comidas y horarios

1. Conocimientos previos	
Duración	5 minutos.
Dinámica	Individual, pareja y grupo-clase.
Objetivo	- Practicar la expresión escrita y oral.

	- Activar conocimientos previos sobre la cultura gastronómica española.
Descripción	El profesor pedirá a los estudiantes que escriban lo que sepan sobre la cultura gastronómica española y las rutinas asociadas con las comidas. Podrán discutirlo en pareja y después lo comentarán con el resto de la clase.

2. ¿Verdadero o falso?	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Individual, parejas.
Objetivo	- Practicar la comprensión lectora. - Realizar hipótesis sobre la cultura gastronómica española.
Descripción	Los estudiantes deberán decidir si una serie de afirmaciones sobre las costumbres gastronómicas españolas son verdaderas o falsas. Podrán comentarlo en parejas.
Materiales	- Ficha del alumno (Apéndice B).

3. Vídeo	
Duración	15 minutos.
Dinámica	Individual.
Objetivo	- Practicar la comprensión auditiva. - Conocer información sobre las costumbres gastronómicas españolas. - Confirmar o desmentir las hipótesis realizadas en la actividad anterior.
Descripción	Los estudiantes verán un vídeo sobre costumbres gastronómicas

	españolas para comprobar si sus hipótesis de la actividad anterior son correctas.
Materiales	- https://www.youtube.com/watch?v=9blRj277H1o - Ficha del alumno (Apéndice B).

4. Comidas y horarios	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Individual.
Objetivo	- Practicar el léxico relacionado con las comidas del día en España. - Asociar las comidas con sus horarios correspondientes.
Descripción	Los estudiantes volverán a ver el vídeo para relacionar los nombres de las diferentes comidas del día con la hora aproximada a la que se realizan en España.
Materiales	- https://www.youtube.com/watch?v=9blRj277H1o - Ficha del alumno (Apéndice B).

5. Alimentos y bebidas	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Grupos de tres.
Objetivo	- Practicar el léxico relacionado con alimentos y bebidas. - Asociar alimentos y bebidas con las comidas del día correspondientes.
Descripción	Los estudiantes se dividirán en grupos de tres para clasificar tarjetas con la foto y el nombre de diferentes alimentos y bebidas en una ficha DIN A3 que tendrá 5 columnas, una por cada comida del día, según la

	hora en que sea típico consumirlas. Se aclarará que algunas tarjetas pueden ir en distintas columnas.
Materiales	- Tarjetas (Apéndice D). - Tabla de clasificación (Apéndice E).

6. Reflexión final	
Duración	5 minutos.
Dinámica	Grupo-clase.
Objetivos	- Comparar y contrastar la cultura gastronómica de España con la de Irlanda. - Compartir impresiones y opiniones personales sobre el tema.
Descripción	Para concluir la clase, el profesor pedirá a los alumnos que comenten sobre lo que les ha gustado más y si se han sorprendido por algún contenido. La discusión tendrá como propósito reflexionar sobre lo aprendido.

4.8.2.2 Segunda sesión: restauración

1. Menú del día	
Duración	5 minutos.
Dinámica	Grupo-clase.
Objetivos	- Practicar la expresión oral. - Activar conocimientos previos sobre el tema de la restauración - Introducir el concepto de “menú del día”.
Descripción	El profesor proyectará una foto de una pizarra de un bar o restaurante y pedirá a los alumnos que digan dónde se puede encontrar esto. Después les pedirá que se fijen en el título de “Menú del día” y les

	preguntará si saben a qué se refiere. Se explicará este concepto.
Materiales	- Ordenador. - Proyector. - Ficha del alumno (Apéndice E).

2. Menú de restaurante	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Individual.
Objetivos	- Practicar la comprensión lectora. - Introducir léxico de platos típicos de un bar o restaurante español. - Conocer el concepto de “tapa”.
Descripción	Los estudiantes leerán un menú y comentarán si hay algún nombre de comida o bebida que no entiendan o conozcan. El profesor mostrará fotos en Google para que vean lo que es y explicará su significado. Les pedirá que presten atención a la sección de tapas y les preguntará si saben qué son. Explicará este concepto y después les animará a decir qué les gustaría pedir de este menú si estuvieran en un restaurante.
Materiales	- Ordenador. - Proyector. - Google Imágenes http://www.google.com/imghp?hl=es&gl=es - Ficha del alumno (Apéndice E).

3. Pidiendo en un restaurante	
Duración	15 minutos.
Dinámica	Individual.
Objetivos	- Practicar la comprensión auditiva.

	- Practicar la expresión escrita. - Introducir expresiones para pedir comida y bebida en un bar o restaurante.
Descripción	Los alumnos verán un vídeo con tres escenas de gente pidiendo comida o bebida en un bar o restaurante. Escucharán los diálogos y harán un ejercicio de rellenar huecos con las expresiones que faltan.
Materiales	- Ordenador. - Proyector. - https://www.youtube.com/watch?v=aQFt0bmcJmI (del minuto 00:09 al 01:19). - Ficha del alumno (Apéndice E).

4. Expresiones para pedir comida y bebida	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Individual.
Objetivos	Trabajar expresiones para entender a un camarero y pedir comida y bebida en un bar o restaurante.
Descripción	El profesor explicará el significado de las expresiones para pedir comida y bebida de los diálogos anteriores. Les pedirá que se fijen en el tercer diálogo de la actividad anterior. Les preguntará qué les parece la forma de pedir de los comensales. Explicará que, aunque pueda parecer demasiado directa, en España es aceptable expresarse de esa forma en un bar o restaurante.
Materiales	- Ficha del alumno (Apéndice E).

5. Expresiones para pedir la cuenta	
Duración	10 minutos.

Dinámica	Individual.
Objetivos	- Trabajar la comprensión auditiva. - Trabajar expresiones y lenguaje corporal para pedir la cuenta en un bar o restaurante.
Descripción	Los estudiantes verán el vídeo entre los minutos 01:20 y 02:16 para escribir qué expresiones usan los clientes para pedir la cuenta. El profesor explicará qué significa “¿juntos o separados?” en el contexto de pagar una consumición. Después volverán a ver el tercer diálogo (2:03 a 2:16) con el objetivo de prestar atención al lenguaje corporal que usan para llamar la atención del camarero y pedir la cuenta.
Materiales	- Ordenador. - Proyector. - https://www.youtube.com/watch?v=aQFt0bmcJmI - Ficha del alumno (Apéndice E).

6. Reflexión final	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Grupo-clase.
Objetivos	- Comparar y contrastar las costumbres de restauración de España con las de Irlanda. - Compartir impresiones y opiniones personales sobre el tema.
Descripción	Para concluir la clase, el profesor pedirá a los alumnos que comenten y opinen sobre lo que les ha gustado más y si se han sorprendido por algún contenido. La discusión tendrá como propósito reflexionar sobre lo aprendido.

4.8.2.2 Tercera sesión: juego de rol en el restaurante

1. Juego de rol	
Duración	60 minutos.
Dinámica	Parejas o grupos de tres.
Objetivos	- Practicar la expresión oral. - Trabajar expresiones y lenguaje corporal para pedir la cuenta en un bar o restaurante.
Descripción	Los estudiantes se dividirán en parejas o grupos de tres para preparar un juego de rol en el que uno de ellos será el camarero y los demás los clientes. Escribirán el guion, lo practicarán y lo expondrán delante del profesor y los compañeros al final de la clase. La evaluación será por parte del profesor y de los compañeros, usando una ficha en la que indicarán lo que han hecho bien, lo que pueden mejorar y una sugerencia de cómo hacerlo.
Materiales	- Rúbrica de evaluación del profesor (Apéndice F). - Rúbrica de evaluación de los compañeros (Apéndice G).

4.8.3 Compras

1. Mercadillos	
Duración	5 minutos.
Dinámica	Grupo-clase.
Objetivos	- Introducir el tema de las compras y los mercadillos. - Activar conocimientos previos.
Descripción	El profesor preguntará a los alumnos si conocen algún mercadillo en Dublín, qué tipo de cosas venden allí y si van habitualmente.
Materiales	- Ficha del alumno (Apéndice H).

2. Los Encantes	
Duración	15 minutos.
Dinámica	Individual.
Objetivos	- Practicar la comprensión auditiva. - Conocer información sobre el Mercadillo de Los Encantes de Barcelona.
Descripción	El profesor explicará que van a ver un vídeo sobre un mercadillo de Barcelona conocido como Mercadillo de Los Encantes. Les pedirá que presten atención y que digan qué tipo de cosas se venden allí. Después volverán a ver el vídeo con el objetivo de rellenar una ficha de información. Compararán sus respuestas en parejas y lo corregirán todos juntos.
Materiales	- Ordenador. - Proyector. - https://www.youtube.com/watch?v=ytwLkOR1PHM - Ficha del alumno (Apéndice H).

3. Preguntando precios	
Duración	15 minutos.
Dinámica	Grupo-clase.
Objetivos	- Practicar la comprensión lectora. - Trabajar expresiones para preguntar el precio. - Entender la diferencia entre “vale” y “valen” y “cuesta” y “cuestan”.
Descripción	El profesor pedirá a los alumnos que lean cuatro diálogos de gente preguntando precios en un mercadillo y los relacionen con las fotos correspondientes. Después de la corrección, el profesor explicará que

	hay dos verbos que se usan para preguntar por el precio de algo en español: “valer” y “costar”. A continuación les pedirá que piensen la diferencia entre “vale” y “valen” y “cuesta” y “cuestan” fijándose en el sustantivo que les acompaña. Aclarará la diferencia entre ellos escribiendo este esquema en la pizarra: cuesta/vale + sustantivo singular cuestan/valen + sustantivo plural
Materiales	- Ficha del alumno (Apéndice H). - Pizarra.

4. Tarjeta, monedas y billetes	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Grupo-clase e individual.
Objetivos	- Trabajar el léxico de métodos de pago, monedas y billetes. - Entender y expresar precios en español.
Descripción	El profesor repasará los métodos de pago recordando la pregunta “¿En efectivo o con tarjeta?” y su significado. A continuación, repasará el nombre de las monedas y billetes en español con una infografía. Hará hincapié en la pronunciación de la palabra euro que se escribe igual en inglés, pero se pronuncia de forma diferente. Después, escribirá en la pizarra esta frase extraída de uno de los diálogos anteriores: “esta revista vale dos euros con cuarenta y cinco céntimos”. Subrayará “dos euros con cuarenta y cinco céntimos” y explicará a los alumnos cómo se expresa los precios en español a través del siguiente esquema: número + euros + con + número + céntimos. Para practicar, los estudiantes escribirán con palabras los precios de varias etiquetas. El profesor les pedirá que se fijen que, en español, entre los euros y los céntimos se escribe una coma, en lugar de un punto como en inglés.
Materiales	Ficha del alumno (Apéndice H).

5. Mercadillo en clase	
Duración	15 minutos.
Dinámica	Grupo-clase.
Objetivos	Practicar expresiones para preguntar y expresar precios.
Descripción	El profesor explicará que van a montar un mercadillo en clase. Moverá las mesas del aula de forma que haya cuatro puestos. Pondrá una serie de ropa y objetos en cada uno de ellos. Pedirá voluntarios entre los alumnos para encontrar a cuatro que vayan a hacer de vendedores. Al resto de los estudiantes se les entregará monedas y billetes falsos. La tarea final consistirá en que los alumnos vayan alrededor de los puestos preguntando precios y comprando con el dinero falso aquello que les interese.
Materiales	- Ropa. - Objetos. - Monedas y billetes falsos. - Mesas.

4.8.4 Fiestas populares

4.8.4.1 Primera sesión: fiestas populares de Barcelona

1. Introducción	
Duración	5 minutos.
Dinámica	Grupo-clase.
Objetivos	- Practicar la expresión oral. - Introducir el tema de las fiestas populares.

Descripción	Los estudiantes observarán una fotografía y el profesor les pedirá que comenten qué creen que sucede en ella. Si nadie ha llegado a la conclusión, el profesor explicará que se trata de una escena de una celebración catalana. A continuación pedirá a los alumnos que mencionen fiestas y celebraciones que se llevan a cabo en Irlanda.
Materiales	- Ordenador. - Proyector. - Ficha del alumno (Apéndice I).

2. Fiestas populares de Barcelona	
Duración	15 minutos.
Dinámica	Individual.
Objetivos	- Practicar la comprensión lectora. - Conocer información general sobre las fiestas populares de Barcelona.
Descripción	El profesor explicará a los estudiantes que van a leer un texto en línea para conocer información sobre las fiestas populares que se celebran en Barcelona y contestarán a unas preguntas en la fotocopia.
Materiales	- Ordenadores portátiles. - https://yourguidebarcelona.com/es/travel-guide/about-the-city/history-traditions/popular-festivals/ - Ficha del alumno (Apéndice I).

3. Póster	
Duración	40 minutos.
Dinámica	Grupos de tres.
Objetivos	- Practicar la comprensión lectora.

	- Practicar la expresión escrita. - Descubrir información sobre una fiesta popular de Barcelona.
Descripción	Para esta actividad, los alumnos se dividirán en grupos de tres. El profesor les pedirá que echen un vistazo a las miniaturas de las seis fiestas populares que aparecen en la página web anterior y cada grupo deberá escoger la que más le llame la atención (cada uno una diferente, no se podrán repetir). Entrarán en la página web para leer la información y, a partir de ella, elaborarán un póster en una cartulina DIN A3 con imágenes e información sobre la fiesta popular asignada.
Materiales	- Ordenadores portátiles. - Impresora. - https://yourguidebarcelona.com/es/travel-guide/about-the-city/history-traditions/popular-festivals/ - Cartulinas DIN A3.

4.8.4.2 Segunda sesión: presentando las fiestas populares

1. Presentando las fiestas populares	
Duración	50 minutos.
Dinámica	Grupos de tres.
Objetivos	- Practicar la expresión oral. - Practicar la comprensión auditiva. - Descubrir información sobre fiestas populares de Barcelona.
Descripción	Los estudiantes utilizarán la primera parte de esta sesión para terminar sus pósteres. Al final de la clase, se colgará cada póster en una zona del aula. Los estudiantes se moverán por la clase para observar el trabajo de sus compañeros y habrá un representante de cada grupo (que irá rotando) que se encargará de explicar su fiesta popular a los demás alumnos. El profesor evaluará el póster y la presentación oral

	utilizando una rúbrica.
Materiales	- Ordenadores portátiles. - Impresora. - https://yourguidebarcelona.com/es/travel-guide/about-the-city/history-traditions/popular-festivals/ - Cartulinas DIN A3. - Rúbrica de evaluación (Apéndice J).

2. Reflexión final	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Grupo-clase.
Objetivos	- Practicar la expresión oral. - Comparar las fiestas populares de Barcelona con las de Irlanda. - Expresar puntos de vista sobre el tema.
Descripción	Al finalizar las presentaciones, el profesor pedirá a los estudiantes que reflexionen sobre lo que han aprendido acerca de las fiestas populares de Barcelona, que comenten si ven algunas similitudes entre ellas y las celebraciones de Irlanda y si hay algo que les haya sorprendido. Finalmente les preguntará cuál es su favorita y si les gustaría participar en alguna de ellas.

4.8.5 Crimen y seguridad

1. Titular	
Duración	5 minutos.
Dinámica	Parejas.
Objetivos	- Practicar la expresión oral.

	- Dar a conocer la realidad social de Barcelona relacionada con los robos y atracos.
Descripción	El profesor mostrará este titular a los alumnos y les pedirá que compartan sus impresiones.
Materiales	- Ordenador. - Proyector. - Ficha del alumno (Apéndice K).

2. Vídeos	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Parejas.
Objetivos	- Practicar la expresión oral. - Conocer tipos de crímenes comunes que afectan a los turistas en Barcelona.
Descripción	Los estudiantes se dividirán en parejas. Uno de ellos verá un vídeo sobre un carterista actuando en el metro de Barcelona y tendrá que explicarlo a su compañero que se habrá dado la vuelta para no verlo. Después, la otra persona hará lo mismo con otro vídeo sobre unos ladrones robando móviles en bicicleta. Finalmente, el profesor les pedirá que piensen algunas ideas sobre cómo se pueden prevenir este tipo de situaciones.
Materiales	- Ordenador. - Proyector. - https://www.youtube.com/watch?v=bwBQlMJi37Q - https://www.antena3.com/noticias/sociedad/asi-robaban-moviles-dos-ladrones-bicicleta-barcelona_20210429608acee4a58b3f0001d0061e.html

3. 10 consejos anti-carteristas	
Duración	15 minutos.
Dinámica	Individual.
Objetivos	- Practicar la comprensión lectora. - Conocer consejos para evitar ser robados por carteristas en Barcelona.
Descripción	Los estudiantes leerán un texto sobre consejos para evitar ser robados por carteristas en Barcelona. Después relacionarán cada título con el párrafo correspondiente del texto.
Materiales	Ficha del alumno (Apéndice K).

4. Léxico de crímenes	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Individual.
Objetivos	- Trabajar el léxico relacionado con crímenes comunes en Barcelona.
Descripción	Los estudiantes relacionarán el léxico vinculado con los crímenes con las fotografías correspondientes. Durante la realización del ejercicio, el profesor explicará la diferencia entre atraco (“Asalto con propósito de robo” (Wordreference, s.a., definición 2)) y hurto (“Robo sin violencia” (Wordreference, s.a., definición 1)).
Materiales	Ficha del alumno (Apéndice K).

5. Escribiendo una denuncia	
Duración	20 minutos.

Dinámica	Individual y grupos de tres.
Objetivos	- Practicar la expresión escrita. - Aprender a rellenar un formulario con datos personales. - Redactar una denuncia imaginaria por hurto.
Descripción	Los estudiantes rellenarán un formulario de denuncia con sus datos y escribirán sobre un hurto imaginario. El profesor les ayudará con el vocabulario y expresiones que necesiten y también podrán consultar un diccionario en línea en sus ordenadores portátiles. Después, intercambiarán sus escritos con sus compañeros en grupos de tres y los evaluarán a través de una ficha.
Materiales	- Ficha del alumno (Apéndice K). - Ordenadores portátiles. - Ficha de evaluación de los compañeros (Apéndice G). - Ficha de evaluación del profesor (Apéndice L).

4.8.6 Transporte urbano

1. Introducción	
Duración	5 minutos.
Dinámica	Parejas y grupo-clase.
Objetivos	- Introducir el tema del transporte. - Activar conocimientos previos. - Dar a conocer el aspecto de los taxis de Barcelona.
Descripción	Los alumnos verán una fotografía de un taxi de Barcelona y el profesor les pedirá que digan qué es lo que ven en la foto, si saben qué tipo de coche es. Una vez aclarado que se trata de un taxi, explicará que en Barcelona todos son de color amarillo y negro. Les preguntará si en Dublín los taxis también tienen un color característico para

	distinguirlos de los demás vehículos. Después, les preguntará si alguna vez cogen un taxi y qué tipos de transporte usan más. Explicará que hoy van a tratar el tema del transporte en Barcelona.
Materiales	- Ordenador. - Proyector. - Ficha del alumno (Apéndice M).

2. Transporte público en Barcelona	
Duración	15 minutos.
Dinámica	Individual.
Objetivos	- Practicar la comprensión auditiva. - Conocer información de los principales medios de transporte público de la ciudad de Barcelona. - Comparar el transporte público de Barcelona con el de Dublín.
Descripción	El profesor preguntará a los alumnos qué medios de transporte público creen que existen en la ciudad de Barcelona. A continuación, verán un vídeo sobre los principales medios de transporte público de la ciudad de Barcelona con el objetivo de confirmar sus hipótesis. Después, volverán a ver el vídeo para decir si una serie de afirmaciones son verdaderas o falsas. Tras corregir esta actividad, solicitará que reflexionen en parejas sobre las diferencias y similitudes entre el transporte público de Barcelona y el de Dublín. Les pedirá que piensen en estos aspectos: - Medios de transporte (En Dublín no hay metro) - Tarjeta de transporte (en Barcelona es de un solo uso mientras que en Irlanda existe una tarjeta de plástico reutilizable) - Transbordos (En Dublín hay que volver a pagar otro viaje si haces transbordo) - Servicios nocturnos (En Dublín, durante los fines de semana, el

	tranvía no funciona toda la noche como el metro, pero sí que existe un servicio de autobuses nocturno como en Barcelona)
Materiales	- Ordenador. - Proyector. - https://www.youtube.com/watch?v=3pluosop45w&t=67s - Ficha del alumno (Apéndice M).

3. Léxico de transportes	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Individual.
Objetivos	Trabajar léxico relacionado con el transporte público.
Descripción	En esta actividad, los estudiantes relacionarán vocabulario referente al transporte público con sus correspondientes fotografías.
Materiales	Ficha del alumno (Apéndice M).

4. ¿Cómo se mueve la gente?	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Grupo-clase.
Objetivos	- Practicar la expresión oral. - Comparar y contrastar los hábitos de desplazamiento en Barcelona y Dublín.
Descripción	En esta actividad, los estudiantes observarán dos gráficos que muestran cómo se desplazan los residentes de Barcelona y Dublín en un día laborable. El profesor les pedirá que los comparen y comenten en parejas las diferencias que observan entre ellos.
Materiales	Ficha del alumno (Apéndice M).

5. Billetes y abonos de transporte	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Individual.
Objetivos	- Practicar la comprensión lectora. - Conocer los billetes y abonos de transporte disponibles en Barcelona.
Descripción	En esta actividad, los alumnos dispondrán de información acerca de los diferentes billetes y abonos de transporte que se venden en Barcelona en la página web de TMB. Deberán leer el texto de forma individual y después decidir en parejas cuál es el título de transporte más adecuado para cada personaje. Finalmente, el profesor les pedirá que piensen cuál es el tipo de billete que les conviene más para su estancia de intercambio en Barcelona.
Materiales	Ficha del alumno (Apéndice M).

6. Rutas de transporte	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Individual.
Objetivos	- Practicar la expresión escrita. - Describir cómo llegar de un lugar a otro en transporte público.
Descripción	En esta actividad, los estudiantes deberán buscar información en Google Maps sobre cuál es la manera más eficiente de llegar en transporte público desde unos lugares a otros. Deberán describir brevemente el itinerario mencionando los nombres de las paradas, el tipo de transporte y el número de línea siguiendo el ejemplo proporcionado.
Materiales	Ficha del alumno (Apéndice M).

4.8.7 Ocio

4.8.7.1 Primera sesión: actividades de ocio

1. Introducción	
Duración	10 minutos.
Dinámica	Parejas, grupo-clase.
Objetivos	- Practicar la expresión oral. - Introducir el tema del ocio.
Descripción	El profesor pedirá a los alumnos que hablen en parejas sobre qué suelen hacer un fin de semana en Dublín. Después lo compartirán con la clase.
Materiales	Ficha del alumno (Apéndice N).

2. Pregunta a tus compañeros	
Duración	15 minutos.
Dinámica	Grupo-clase.
Objetivos	- Practicar la expresión oral. - Trabajar el léxico de actividades de ocio. - Preguntar y expresar gustos.
Descripción	En esta actividad, los alumnos se levantarán de su sitio para preguntar a los compañeros qué actividades de la lista les gusta hacer. Escribirán sus nombres al lado de las que prefieran.
Materiales	Ficha del alumno (Apéndice N).

3. Cosas que hacer en Barcelona
--

Duración	15 minutos.
Dinámica	Parejas.
Objetivos	- Practicar la comprensión lectora - Practicar la expresión oral - Conocer quince actividades que se pueden realizar en Barcelona - Trabajar el léxico de actividades de ocio
Descripción	El profesor explicará que la página web TimeOut ha recopilado una lista de 101 cosas que hacer en Barcelona y les repartirá una fotocopia con 15 de ellas. Les pedirá que las lean y piensen cuáles les llaman más la atención y cuáles les gustaría hacer. Lo hablarán en parejas y después el profesor pedirá a algunos alumnos que compartan sus impresiones con la clase.
Materiales	Ficha del alumno (Apéndice N).

4. ¿Qué pueden hacer?	
Duración	15 minutos.
Dinámica	Individual.
Objetivos	- Practicar la comprensión auditiva. - Trabajar el léxico de actividades de ocio.
Descripción	El profesor explicará que van a escuchar a cinco personas hablando sobre lo que les gusta hacer en su tiempo libre. Deberán prestar atención y hacer recomendaciones sobre qué pueden hacer en Barcelona basándose en la lista de la actividad anterior. Podrán escuchar las grabaciones dos veces.
Materiales	- Ficha del alumno (Apéndice N). - https://tinyurl.com/ydonl56x

	- https://tinyurl.com/yjej9cpq - https://tinyurl.com/yeky2xg7 - https://tinyurl.com/yjzjj5ln - https://tinyurl.com/yzpbh4wh
--	--

4.8.7.2 Segunda sesión: planificando el viaje

1. Planificando el viaje	
Duración	60 minutos.
Dinámica	Grupos de tres.
Objetivos	- Practicar la comprensión lectora. - Practicar la expresión escrita. - Preparar una propuesta de actividades para realizar durante el viaje.
Descripción	En grupos de tres, los alumnos prepararán una propuesta de planificación del viaje que van a realizar a Barcelona. Para ello, entrarán en la web de Tripadvisor para descubrir aún más lugares y cosas que hacer en Barcelona. Podrán consultar descripciones de los sitios, cómo llegar, costes y opiniones de otros visitantes. Guardarán los elementos que les interesen dentro de la página web clicando en el icono del corazón. Cuando terminen, podrán clicar en “Ver tu viaje” para visualizar las ubicaciones de los distintos lugares que han seleccionado en un mapa. Deberán organizar un horario de actividades a realizar a lo largo de los días que pasen en Barcelona y preparar una presentación con Google Slides con su propuesta para explicarla delante de la clase. Contarán con las dos siguientes sesiones para trabajar en ello.
Materiales	- Ordenadores portátiles. - https://www.tripadvisor.es/

	- Google Slides.
--	------------------

4.8.7.3 Tercera sesión: presentaciones y votación

1. Presentaciones y votación	
Duración	60 minutos.
Dinámica	Grupos de tres.
Objetivos	- Practicar la expresión oral. - Practicar la comprensión auditiva. - Escoger la mejor propuesta de actividades para el viaje.
Descripción	Durante la sesión, los alumnos presentarán sus propuestas de organización del viaje frente a la clase a través de Google Slides. Al finalizar las presentaciones, el profesor enviará un enlace a una encuesta en línea creada con la página web Poll-maker.com para que los alumnos puedan votar por su propuesta favorita. Esta será la que llevarán a cabo en el viaje. Las presentaciones orales serán evaluadas por el profesor a través de una rúbrica.
Materiales	- Ordenador. - Proyector. - Ordenadores portátiles. - https://www.poll-maker.com/ - Rúbrica de evaluación (Apéndice O).

4.9 Evaluación

La evaluación de esta unidad didáctica combinará las modalidades formativa y sumativa a la hora de examinar los componentes lingüísticos y culturales determinados por los objetivos de aprendizaje. A medida que avancen las clases, el profesor tendrá en cuenta el esfuerzo, la atención y la participación, así como la realización y resultado de las actividades propuestas a lo largo de las lecciones. Determinadas actividades orales y

escritas serán evaluadas a través de rúbricas tal y como se describe el apartado anterior. También estará presente la evaluación por parte de los compañeros en determinados momentos a través de una ficha en la que podrán comentar las cosas que han hecho bien, las que pueden mejorar y cómo hacerlo. Debido a la naturaleza del contexto de esta unidad didáctica, se pretende que la autoevaluación tenga un gran protagonismo. Será llevada a cabo por medio del Portfolio Europeo de las Lenguas (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, s.a.: 1):

El PEL un documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden una lengua —ya sea en la escuela o fuera de ella— pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas.

Previamente al inicio de la unidad didáctica, los estudiantes entrarán en la página web del Portfolio Europeo de las Lenguas (<https://www.educacion.gob.es/e-pel/>) y crearán su propia cuenta. Rellenarán los apartados de “Datos Personales” y completarán la sección de “Biografía” con reflexiones acerca de sus experiencias lingüísticas y competencia intercultural. Realizarán la Tabla de Autoevaluación del nivel A2. Durante el desarrollo de la unidad didáctica, subirán los trabajos que hayan ido realizando en clase en el apartado de “Dossier”. Una vez terminada la unidad didáctica y antes de realizar el viaje a Barcelona, actualizarán el apartado de Movilidad añadiendo la nueva experiencia del futuro viaje. Completarán los apartados “Sobre mi estancia” y “Reflexiones antes de mi estancia”. Se animará a los alumnos a que rellenen la sección “Reflexiones durante mi estancia” a lo largo del viaje. Cuando regresen a Dublín, en la siguiente clase los estudiantes completarán el apartado de “Reflexiones a mi regreso” y actualizarán el apartado de “Interculturalidad”, así como la Tabla de Autoevaluación del nivel A2. De esta forma, podrán medir su progreso en el desarrollo de la competencia intercultural y lingüística antes, durante y después de su estancia en Barcelona.

5. CONCLUSIONES

A partir de lo analizado en el marco teórico, se puede afirmar que el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) es un enfoque que incluye una gran diversidad de prácticas y concepciones que varían según el contexto en el que se lleve a cabo. Una de las principales diferencias consiste en si el foco de atención se centra en la enseñanza de la lengua extranjera, en los contenidos o en ambos. A través del AICLE se consigue un aprendizaje más comunicativo y natural de la lengua, se reduce el filtro afectivo, se incrementa la motivación, aumenta la atención, se promueve la conciencia intercultural, se mejora el pensamiento crítico, permite deshacerse de prejuicios y del miedo a viajar fuera del país de origen, promueve la adquisición de habilidades y patrones comunicativos y otorga a los alumnos un papel activo en el aula. A nivel lingüístico, se ha demostrado que incrementa la competencia léxica y gramatical, siendo el área de la producción oral la más destacable. Lo ideal es que se usen materiales auténticos en el aula y el trabajo en grupo es un recurso que facilita la puesta en práctica de esta metodología. Sin embargo, se deben tener en cuenta posibles problemas que pueden surgir como la posible reducción de la participación de los alumnos en clase, las dificultades para adquirir la lengua y/o el contenido y el agotamiento por sobreesfuerzo tanto por parte de los alumnos como del profesorado. Además, estos últimos necesitan contar con una formación específica y un alto nivel de la lengua extranjera para poder llevar a cabo la enseñanza de AICLE con éxito. En Irlanda, es una forma de enseñanza que solo se ha introducido en forma de programa piloto muy recientemente y a partir del cual se ha desarrollado una guía con recursos y explicaciones con el objetivo de popularizar esta práctica pedagógica en el país.

De la revisión de literatura referente a la enseñanza de la cultura en el aula de lengua extranjera se extrae la importancia de no limitarse a promover únicamente la competencia lingüística y comunicativa en clase, sino también la intercultural. A través de la comparación entre la cultura y la lengua nativa y la extranjera es posible desarrollar una nueva perspectiva que permita interactuar con los hablantes nativos de la lengua meta con éxito. Permite a los alumnos adoptar una actitud de tolerancia y dejar de pensar que ciertas pautas de comportamiento son extrañas o erróneas, todo ello sin renunciar a la propia identidad cultural. Tanto el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) como el Plan Curricular Instituto Cervantes actúan como una guía para

determinar las competencias y contenidos culturales para enseñar a los estudiantes. Es importante que el profesor se encuentre en un proceso continuo de aprendizaje del país de la lengua meta y del país en el que enseña para que pueda actuar como mediador intercultural. Otro elemento que se debe tener en consideración son los materiales utilizados, los cuales se recomienda que sean de diverso tipo y que ofrezcan una perspectiva realista, completa, actual y representativa de los aspectos tanto positivos como negativos de la sociedad en cuestión. Evaluar la competencia intercultural es complicado debido a que el desarrollo de la misma es un proceso personal y que va más allá del aula, por lo que la autoevaluación es sugerida como posiblemente la forma más adecuada.

En la propuesta didáctica desarrollada para este trabajo se han integrado la adquisición de conocimientos y contenidos culturales y el desarrollo de la competencia intercultural, al mismo tiempo que se trabajan vocabulario, expresiones y destrezas lingüísticas, poniendo el foco de atención tanto en el significado como en la forma. Una vez completada esta unidad los alumnos estarán más preparados para comunicarse con éxito con hablantes nativos de la ciudad de Barcelona en diversas situaciones de la vida cotidiana y partirán con una base de conocimientos culturales sobre una variedad de aspectos de la ciudad, enmarcados dentro de los temas de información y costumbres, gastronomía y restauración, compras, fiestas populares, crimen y seguridad, transporte urbano y ocio. A lo largo de las sesiones tendrán la oportunidad de conocer, comparar y contrastar la cultura de la ciudad que van a visitar con la suya propia y de expresar sus puntos de vista, opiniones y sentimientos, además de planificar las actividades que llevarán a cabo durante su estancia en Barcelona. La evaluación de las competencias lingüísticas será llevada a cabo principalmente por el profesor y ocasionalmente por los compañeros, mientras que el Portfolio Europeo de las Lenguas tendrá un papel esencial en la autoevaluación de la competencia intercultural y lingüística antes, durante y después de la unidad. Se espera que esta unidad didáctica ayude y anime a los estudiantes a poner finalmente en práctica en un contexto real la lengua que llevan años estudiando en el aula al mismo tiempo que conocen una nueva ciudad. La limitación de este trabajo es que la muestra cultural de Barcelona es inmensa y la unidad didáctica solo ofrece una muestra representativa, por lo que el resto deberán descubrirlo por sí mismos en persona.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADMIRAAL, W., Westhoff, G. y de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12, 75–93. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13803610500392160>
- AIREY, J. (2009). Estimating undergraduate bilingual scientific literacy in Sweden. *International CLIL Research Journal*, 1, 26–35. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A308985&dswid=7345>
- AIREY, J. y Linder, C. (2006). Language and the experience of learning university physics in Sweden, *European Journal of Physics*, 27(3), 553–560. https://www.researchgate.net/publication/228628606_Language_and_the_experience_of_learning_university_physics_in_Sweden
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, S. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 9, 40-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779307>
- AMMON, U. (1991). *Die internationale stellung der deutschen sprache*. Walter de Gruyter.
- BANEGAS, D. L. (2011). A Review of “CLIL: content and language integrated learning”, *Language and Education*, 25(2), 182-185. https://www.researchgate.net/publication/254327640_A_Review_of_CLIL_content_and_language_integrated_learning
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (s.a.-a). *Habilidades y actitudes interculturales: Introducción*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (s.a.-b). *Referentes Culturales. Introducción*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (s.a.-c). *Saberes y comportamientos socioculturales. Introducción*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

CLAXTON, G. (2001). *Aprender*. Paidós.

COMISIÓN EUROPEA (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: Hacia la sociedad cognitiva*, 1–66.
http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

COMISIÓN EUROPEA (2003): *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Plan de acción 2004–2006*, 1–29.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d>

COMISIÓN EUROPEA (2008): *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*, 1–15.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52008DC0566&from=EN>

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.

DALTON-PUFFER, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles?. *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182-204.
https://www.academia.edu/download/35535744/ARAL_2011_CLIL_article.pdf

DALTON-PUFFER, C. y Smit, U. (2013). Content and Language Integrated Learning: A research agenda, *Language Teaching*, 46(4), 545-559.
https://www.researchgate.net/profile/Christiane_Dalton-Puffer/publication/259436609_Content_and_Language_Integrated_Learning_A_research_agenda/links/0f317530330cc5000f000000/Content-and-Language-Integrated-Learning-A-research-agenda.pdf

DALTON-PUFFER, C., Huttner, J., Jexenflicker, S., Schindelegger, V., y Smit, U. (2008). *Content and language integrated learning an Österreichs Hoheren Technischen Lehranstalten. Forschungsbericht*. Universitat Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst.

DAY, E. y Shapson, S. (1996). *Studies in immersion education*. Multilingual Matters.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (2004). *A Brief Description of the Irish Education System*.
<https://assets.gov.ie/24755/dd437da6d2084a49b0ddb316523aa5d2.pdf>

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (s.a.). *Transition Year Programmes – Guidelines for Schools*.

- https://ncca.ie/media/2512/ty_transition_year_school_guidelines.pdf
- EUBUSSINESS (2008). *A guide to languages in the European Union*.
<https://www.eubusiness.com/topics/Languages/eu-languages-guide/>
- LIM FALK, M. (2008). Svenska i engelskspråkig skolmiljö: Ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklaser. *Stockholm Studies in Scandinavian Philology*, 46.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:199897/FULLTEXT01.pdf>
- FERNÁNDEZ FONTECHA, A. (2001). Una selección bibliográfica sobre el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera). *Contextos Educativos*, 4, 217-239
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/494>
- GARCÍA BENITO, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*: Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008 (pp. 493-506).
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
- GENÉ GIL, M. (2015). *Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera: Un estudio longitudinal* [Tesis Doctoral, Universitat de les Illes Balears].
https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/149067/Gene_Gil_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- GÓMEZ MUÑIZ, S. (2013). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples aplicada a la Enseñanza con Metodología AICLE* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo]
https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/19279/TFM_G%C3%B3mez%20Mu%C3%B1iz,%20Silvia.pdf?sequence=6
- INSTITUTO CERVANTES (s.a.-a). *Habilidades y actitudes interculturales. Inventario*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_inventario.htm
- INSTITUTO CERVANTES (s.a.-b). *Referentes culturales. Inventario*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm
- INSTITUTO CERVANTES (s.a.-c). *Saberes y comportamientos socioculturales. Inventario*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm

- IRISH SECOND-LEVEL STUDENTS' UNION (2014). *Transition Year: Exploring the Student Experience*.
<https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Transition-Year-Exploring-the-Student-Experience.pdf>
- JEXENFLICKER, S. Y DALTON-PUFFER, C. (2010). The CLIL differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology, en C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit (eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms*, John Benjamins, págs. 169–190.
https://www.researchgate.net/publication/310748696_The_CLIL_potential_Comparing_the_writing_of_CLIL_and_non-CLIL_students_in_higher_colleges_of_technology
- KABEN, A. (2013). *El factor intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad»*. Instituto Cervantes de Orán, 49-53.
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/08_kaben.pdf
- KARABINAR, S., y Guler, C.Y. (2012). The attitudes of EFL teachers towards teaching culture and their classroom practices, *Journal of Educational and Social Research*, 2(2), 113-126.
<http://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/11813/11419>
- LADO, R. (1973). *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Ediciones Alcalá.
- LASAGABASTER, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated learning, *Open Applied Linguistics Journal*, 1(1), 30–41.
<https://benthamopen.com/ABSTRACT/TOALJ-1-30>
- LO, Y. Y. y Murphy, V. A. (2010). Vocabulary knowledge and growth in immersion and regular language-learning programmes in Hong Kong. *Language and Education*, 24(3), 215–238.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780903576125>
- MCDUGALD, J. (2015). Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(1), 25-41.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012346412015000100002&script=sci_arttext&tlng=en
- MARTÍNEZ ADRIÁN, M. y Gutiérrez Mangado, M. J. (2015). L1 Use, Lexical Richness, Accuracy and Syntactic Complexity in the Oral Production of CLIL and NON-CLIL Learners of English. *ATLANTIS Journal of the Spanish Association of*

- MEYER, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign en D. Buttjes y M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 136-158). [https://books.google.ie/books?hl=en&lr=&id=7RGKhexeoygC&oi=fnd&pg=PA136&dq=Meyer,+M.+\(1991\).+Developing+transcultural+competence:+case+studies+of+advanced+foreign+language+learners,+ed.+de+D.+Butjes+y+M.+Byram:+Developing+Languages+and+Cultures.&ots=T1gbibsFZS&sig=7D1W1d5i8X9VOZIlor6y0Retu3E&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ie/books?hl=en&lr=&id=7RGKhexeoygC&oi=fnd&pg=PA136&dq=Meyer,+M.+(1991).+Developing+transcultural+competence:+case+studies+of+advanced+foreign+language+learners,+ed.+de+D.+Butjes+y+M.+Byram:+Developing+Languages+and+Cultures.&ots=T1gbibsFZS&sig=7D1W1d5i8X9VOZIlor6y0Retu3E&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- MURPHY, E. (1988). The cultural dimension in foreing language teaching: four models. *Language, culture and curriculum*, 1(2), 147-163. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908318809525033>
- NAUTA, J. P. (1992). ¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural. *Cable-Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 10, 10-14.
- NEVILLE, C. (2019a). *Proposal for Pilot for introduction of Content Language Integrated Learning (CLIL) in Post-Primary schools to support the learning of MFL*. <https://ppli.ie/wp-content/uploads/2019/05/Content-Language-Integrated-Learning-CLIL-Pilot-Proposal-for-Ireland.pdf>
- (2019b). *Pilot for introduction of Content Language Integrated Learning (CLIL) in post-Primary schools to support the learning of MFL: Final Report*. <https://ppli.ie/wp-content/uploads/2019/05/CLIL-Pilot-Final-Report.pdf>
- NIETO, E. (2020). Mother tongue development in bilingual programs type CLIL in secondary school: A comparative study on written production. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 58(2), 117-136. https://www.researchgate.net/publication/348885756_MOTHER_TONGUE_DEVELOPMENT_IN_BILINGUAL_PROGRAMS_TYPE_CLIL_IN_SECONDARY_SCHOOL_A_COMPARATIVE_STUDY_ON_WRITTEN_PRODUCTION_1_EL_DESARROLLO_DE_LA LENGUA MATERNA_EN_PROGRAMAS_BILINGUES_TIPO_AICLE_UN_ESTUDI
- POST-PRIMARY LANGUAGES IRELAND (s.a.). *CLIL Pedagogical Guide*. <https://ppli.ie/clil-pedagogical-guide/>
- POST-PRIMARY LANGUAGES IRELAND (2019). *CLIL Pilot in Cork and Maynooth*. <https://ppli.ie/teaching-and-learning/clil/?gresource=clil-pilot-in-cork-and-maynooth>

- RAMAJO CUESTA, A. (2014). Lengua y cultura en el aula de lengua. La adquisición de la competencia intercultural en aprendientes árabes de español. *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 575-588. En línea: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_587.pdf
- RODRÍGUEZ ABELLA, R. (2004). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En D. A. Cusato, L. Frattale, G. Morelli, P. Taravacci, B. Tejerina (Eds.), *La memoria delle lingue : la didattica e lo studio delle lingue della Penisola Iberica in Italia* (Vol. 2, pp. 241-250). Associazione Ispanisti Italiani. https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf
- RODRÍGUEZ, M. (2003). Culture in the foreign language classroom, *HOW Journal*, 10(1), 67-72. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/370/420>
- RODRÍGUEZ SABIOTE, Clemente, Madrid, Daniel, Ortega Martín, José Luis y Pearse Hughes, Stephen (2018): “Resultados y Conclusiones sobre la Calidad de los programas AICLE en España”, en J. L. Ortega Martín, S. Hughes y D. Madrid (eds.), *Influencia de la política educativa en la enseñanza bilingüe*, Madrid, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD), págs. 141-159. En línea: https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Madrid/publication/324587767_Resultados_y_Conclusiones_sobre_la_Calidad_de_los_Programas_AICLE_en_Espana/links/5ad72a0baca272fdaf7ecaca/Resultados-y-Conclusiones-sobre-la-Calidad-de-los-Programas-AICLE-en-Espana.pdf
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque country. *International CLIL Research Journal*, 1, 60–73. <http://www.icrj.eu/11/article5.html>
- (2010): “Written production and CLIL: An empirical study”, en C. Dalton-Puffer, T. Nikula, y U. Smit (eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (págs. 191–212). John Benjamins <https://benjamins.com/catalog/aals.7.10rui>
- SERVICIO ESPAÑOL PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN (s.a.). *e-PEL: Portfolio Europeo de las Lenguas*. <http://sepie.es/doc/portfolio/folleto-epeldef.pdf>
- SANTOS MENEZES, E. (2014). *Ansiedad y disposición a comunicarse en el aprendizaje del inglés como segunda lengua: Estudio de las influencias del modelo formativo (AICLE) y enseñanza formal* [Tesis Doctoral, Universitat de les Illes Balears]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/291816/tesm1de1.pdf?sequence=2.txt>

- SERCU, L. (2001). Formación de profesores en ejercicio y adquisición de la competencia intercultural, en *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 254-286). Cambridge University Press.
- SERRANO, S. (1988). *Signos, lengua y cultura*. Anagrama.
- ŠULISTOVÁ, J. (2013). The Content and Language Integrated Learning Approach in Use. *Acta Technologica Dubnicae*, 3(2), 47-54.
https://www.researchgate.net/publication/277613774_The_Content_and_Language_Integrated_Learning_Approach_in_Use
- TAYLOR, K. J. (2010). *Teaching Language as Culture in the Foreign Language Classroom* [Tesis Doctoral, University of Texas].
<https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/ETD-UT-2010-08-1630>
- VAN DE CRAEN, P., Ceuleers, E. y Mondt, K. (2007). Cognitive development and bilingualism in primary schools: Teaching maths in a CLIL environment en D. Marsh & D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts—converging goals: CLIL in Europe* (pp. 185-200). Frankfurt am Main.
<https://researchportal.vub.be/en/publications/cognitive-development-and-bilingualism-in-primary-schools-teachin>
- VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Longman.
- VOLLMER, H. J., Heine, L., Troschke, R., Coetzee, D., & Küttel, V. (2006, August). Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany. En *ESSE8 Conference in London* (Vol. 29).
- WALKER, E. (2010). Evaluation of a support intervention for senior secondary school English immersion. *System*, 38(1), 50–62.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X09001432>
- WORDREFERENCE. (s.a). Atracar. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 20 de junio de 2021. <https://www.wordreference.com/definicion/atracar>
- WORDREFERENCE. (s.a.). Hurto. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 20 de junio de 2021. <https://www.wordreference.com/definicion/hurto>
- ZHETPISBAYEVA, B. A., Kitibayeva, A. K., Kazimova, D. A., Akbayeva, G. N. y Zatyneiko, M. A. (2018). Assessment issues in content and language integrated

learning (CLIL). *Journal of Advanced Pharmacy Education and Research*, 8(4), 32-38.

https://www.researchgate.net/publication/348482476_Assessment_issues_in_content_and_language_integrated_learning_CLIL

Apéndice A. Información y costumbres

1. Lluvia de ideas

¿Has visitado alguna vez Barcelona? ¿Qué sabes de ella? Compártelo en Google Jamboard.



clipartkey.com

2. Información sobre Barcelona

Mira el vídeo y contesta a las siguientes preguntas sobre la ciudad de Barcelona:



youtube.com

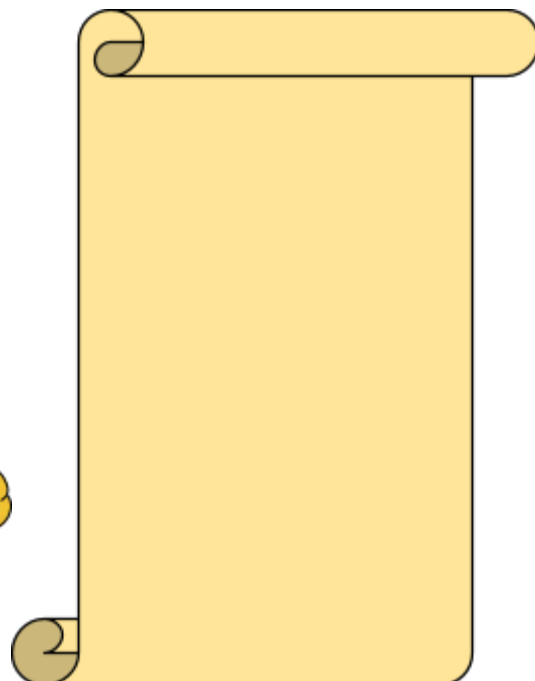
- a) ¿Cuántos habitantes tiene Barcelona?
- b) ¿Cuál es el monumento más famoso?
- c) ¿De qué estilo son muchos de los edificios emblemáticos de la ciudad?
- d) ¿Qué hay en Las Ramblas?

¿Qué aspectos te recuerdan a Dublín? ¿Qué diferencias ves?

Clima

Vivienda

...



3. Costumbres de Barcelona

Lee este texto sobre costumbres de Barcelona y contesta a las preguntas:

En Barcelona y en toda Cataluña existen dos idiomas oficiales: el catalán, que es la lengua propia de los catalanes, y el castellano, que es la lengua oficial del resto del Estado Español. El sistema horario que rige en Barcelona es el GMT, el mismo que en Catalunya y en el de la mayoría de países europeos, y se avanza una hora respecto a la hora solar en invierno y dos horas en verano. Estos ajustes se realizan dos veces al año. España se halla dentro de la zona euro y ésta es su moneda oficial. El cambio de monedas se hace en los bancos (de lunes a viernes de 8,30 a 14h) y en las diversas oficinas de cambio que funcionan diariamente en el centro de Barcelona y también con horarios más amplios, en las estaciones de ferrocarril y en la Estación del Norte, terminal de autobuses y Aeropuerto.

La jornada laboral en Barcelona suele empezar a las 8 o las 9 de la mañana y finaliza sobre las 6 o las 7 de la tarde, con una pausa de una o dos horas para comer sobre las 2 del mediodía. Este es el día a día y la rutina que responde a la fama de trabajadores y ahorradores que tienen los catalanes en el resto del Estado. La hora de comer y cenar es un poquito más tarde que en el resto de Europa; el horario de los restaurantes es aproximadamente de 1 a 4 al mediodía y de 8 a 11 para cenar. No existe obligación de dar propina, pero se suele dejar un 5% si el servicio ha sido satisfactorio. El horario de los comercios es muy extenso, de las 10 de la mañana a las 2 del mediodía y de 4,30 a 8 o 8,30. En el centro, la mayoría de tiendas no cierran al mediodía, y los grandes centros comerciales abren en verano hasta las 10 de la noche.

En cuestión de precios, Barcelona goza de una amplísima oferta en todos los ámbitos, lo que permite encontrar alojamientos, compras y servicios al alcance de todos los bolsillos. Éstos son algunos precios orientativos en Barcelona: 2,40 € el billete sencillo de transporte público, entre 1 i 1,50 € un café; un menú de mediodía puede oscilar entre los 8 y los 15 €, una entrada de cine cuesta unos 10 €; entre 3 y 4 € un bocadillo, y 1,30 € un periódico.

En Barcelona, los fumadores se encontrarán con la prohibición de fumar en todos los establecimientos y espacios públicos cerrados.

disfrutabarcelona.com

- a) ¿Cuánto duran las pausas para comer en el trabajo?
- b) ¿Qué dice el texto sobre la propina?
- c) ¿A qué hora cierran las tiendas?
- d) ¿Cuánto cuesta un café?
- e) ¿Dónde está prohibido fumar?



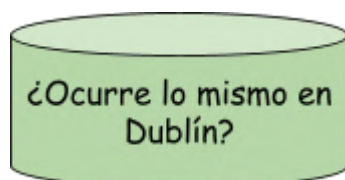
ugt.es



ledgerinsights.com



pinterest.com



4. Información de interés

Rellena los huecos del texto con las palabras del recuadro:

población idiomas Cataluña moneda España

Barcelona es la capital de _____. Se encuentra situada en el noreste de _____, a escasa distancia de Francia y de los Pirineos.

La ciudad tiene una _____ de 1.700.000 habitantes, siendo la ciudad más poblada de España por detrás de Madrid. El área metropolitana de Barcelona está constituida por 36 municipios con una población de más de 5 millones de habitantes.

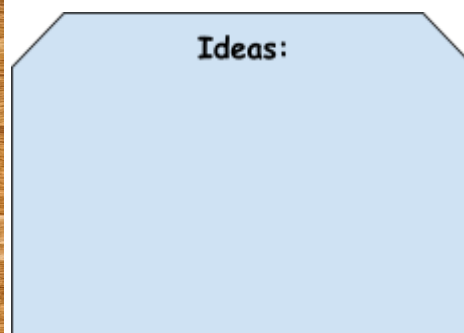
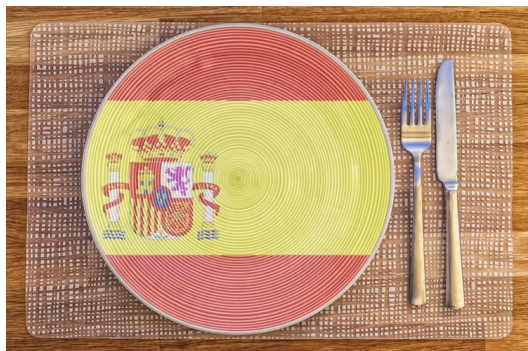
En Barcelona existen dos _____ oficiales, el castellano y el catalán.

Al igual que en toda España y la mayor parte de Europa, la _____ oficial de Barcelona es el Euro (€).

disfrutabarcelona.com

1. Conocimientos previos

¿Qué sabes sobre la gastronomía española? Coméntalo con tu compañero/a.



swedishnomad.com

2. ¿Verdadero o falso?

Decide si las siguientes afirmaciones sobre la cultura gastronómica española son verdaderas (V) o falsas (F):

Los españoles hacen cinco comidas al día.	V / F
Se cena entre las 18:00 y las 19:00.	V / F
La comida del mediodía está formada por un primer plato, un segundo plato y un postre.	V / F
Las galletas son un desayuno.	V / F
La comida más abundante es la cena.	V / F



dreamstime.com

3. Vídeo

Mira el vídeo y comprueba si tus respuestas son correctas.



youtube.com

4. Comidas y horarios

Vuelve a ver el vídeo y relaciona las diferentes comidas del día con su hora aproximada:

Merienda	14.00 - 15.00
Almuerzo	7.00 - 9.00
Cena	17.00 - 18.30
Desayuno	11.00 - 11.30
Comida	21.00 - 22.00



lagastronomía.com

Apéndice C. Tarjetas de comidas y bebidas

Carne 	Cereales 	Tostadas 	Yogur 
Natillas 	Bocadillo 	Pescado 	Vaso de leche 
Arroz 	Dulce 	Verduras 	Arroz con leche 
Fruta 	Café con leche 	Legumbres 	Zumo de naranja 

Apéndice D. Ficha de clasificación de comidas y bebidas

Desayuno	Almuerzo	Comida	Merienda	Cena

1. Menú del día

Observa la foto. ¿Dónde podemos encontrar esto? ¿Sabes qué significa "Menú del día"?



flick.com

2. Menú de restaurante

Lee el menú de la siguiente página y contesta las preguntas:

¿Hay alguna comida o bebida que no conozcas?

¿Sabes qué son las tapas?

¿Qué te gustaría probar de este menú?



Menú



Bg



ENTRANTES

Gazpacho	3,00€
Salmorejo	3,00€
Sopa de mariscos	5,9€
Ensalada mixta	5,9€
Ensalada César	5,9€

TAPAS

Jamón ibérico	12,00€
Queso manchego	4,90€
Calamares	6,00€
Croquetas (3 ud)	2,70€
Pulpo a la gallega	7,50€
Huevos rotos	4,00€
Revuelto de espárragos	5,20€
Rabo de cerdo	3,90€
Patatas bravas	3,50€
Tortilla española	3,50€
Chipirones	6,00€



ESPECIALIDADES

Paella mixta/mariscos	9,00€
Cocido madrileño	9,00€
Fabada asturiana	9,00€



CARNES

Pechugas de pollo	6,90€
Chuletas de cerdo	7,50€
Solomillo ibérico	10,90€
Entrecot de ternera	13,90€
Pluma ibérica	13,90€

PESCADOS



Bacalao rebozado	18,00€
Merluza en salsa	8,90€
Sepia a la plancha	10,90€
Lubina al horno	19,00€
Dorada a la sal	19,00€

BEBIDAS

Agua	2,50€
Refrescos/ Cerveza	3,50€
Vino blanco Albariño	10,20€
Vino rosado R. del Duero	11,00€
Vino tinto Rioja	14,00€



POSTRES

Tarta de limón	2,90€
Bizcocho de chocolate	3,50€
Crema catalana	3,50€
Fruta	2,50€
Miguelitos de la Roda	3,00€



¡No olvide comunicar cualquier alergia!

www.betterinspanish.com

betterinspanish.es

3. Pidiendo en un restaurante

Vas a ver tres escenas de gente pidiendo comida y bebida en un bar o restaurante. Escucha las conversaciones y rellena los huecos con las expresiones que faltan:

Escena 1

- Hola, buenos días.
- Hola, buenos días, ¿_____?
- Pues ponme un café con leche, por favor.
- Ahora mismo.



youtube.com

Escena 2

- Hola, buenos días.
- Hola, _____ un café solo, por favor.
- Muy bien, ¿algo más? ¿algo para comer?
- No, gracias.
- _____ un zumo de naranja y unas tostadas
- Muy bien, ahora os lo traigo.
- Gracias.



youtube.com

Escena 3

- Hola, ¿qué van a tomar?
- Hola, yo una caña.
- Pues me pone una caña también para mí.
- ¿_____?
- Un pincho de tortilla.
- Para mí lo mismo.
- Vale, ¿_____?
- Nada más, gracias.



youtube.com

4. Expresiones para pedir comida y bebida

Camarero

- ¿Qué vas/vais/va/van a tomar?
- ¿Algo para comer?
- ¿Algo para beber?
- ¿Algo más?

Cliente

- Quería...
- Ponme...
- Para mí...

5. Expresiones para pedir la cuenta

Observa a los clientes del vídeo pedir la cuenta y escribe las expresiones que usan:

--	--	--

¿Sabes qué significa "¿junto o separado?"?

Fíjate en el lenguaje corporal al pedir la cuenta.

Apéndice F. Juego de rol: rúbrica de evaluación

Criterio	Descripción	Nota
Cumplimiento de la tarea	- Cumplen con el objetivo de la tarea. - La información incluida es relevante.	
Vocabulario	- Utilizan vocabulario y expresiones adecuadas para el tema.	
Gramática	- Utilizan de forma mayoritariamente correcta las formas verbales. - Cometen pocos errores gramaticales.	
Fluidez	- Se expresan de forma fluida y sin pausas largas. - No dependen demasiado de guiones escritos.	
Tono y volumen de voz	- Emplean un tono y volumen de voz apropiados.	
Pronunciación	- Pronuncian las palabras correctamente.	
Lenguaje corporal	- Hacen un uso adecuado y natural de gestos y lenguaje corporal.	

Apéndice G. Ficha de evaluación de los compañeros

Grupo _____
Lo que habéis hecho bien es...
Una cosa que podéis mejorar es...
La próxima vez podéis intentar...

Apéndice H. Compras

1. Mercadillos

¿Conoces algún mercadillo en Dublín? ¿Qué tipo de cosas venden allí? ¿Vas habitualmente?

2. Los Encantes

Mira el vídeo sobre el Mercadillo de Los Encantes de Barcelona y di qué tipo de cosas venden allí.



youtube.com

Vuelve a ver el vídeo y completa esta ficha:

Ubicación	
Días de apertura	
Horario	
Número de puestos	
Visitantes semanales	

3. Preguntando precios

Lee estos diálogos de gente preguntando precios en un mercadillo y relaciónalos con las fotografías correspondientes:

- Buenos días, ¿cuánto cuestan estos zapatos?
- Buenos días, estos zapatos cuestan veinticinco euros.
- Vale, gracias.

- Hola, ¿cuánto vale esta revista?
- Hola, esta revista vale dos euros con cuarenta y cinco céntimos.
- De acuerdo, gracias.

- Buenas tardes, ¿cuánto valen los abrigos?
- Buenas tardes, los abrigos valen diez euros.
- Perfecto, gracias.

- Hola, ¿cuánto cuesta esta figura?
- Hola, esta figura cuesta tres euros con cincuenta céntimos.
- Muchas gracias.



disfrutandodemadrid.blogspot.com



cadenaser.com



artigoo.com



eluniversalqueretaro.mx

4. Tarjetas, monedas y billetes



Spanishdict.es



Un céntimo
1 cént.



Dos céntimos
2 cts.



Cinco céntimos
5 cts.



Diez céntimos
10 cts.



Veinte céntimos
20 cts.



Cincuenta céntimos
50 cts.



Un euro
1 €



Dos euros
2 €



Cinco euros
5 €



Diez euros
10 €



Veinte euros
20 €



Cincuenta euros
50 €



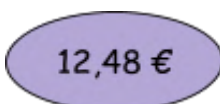
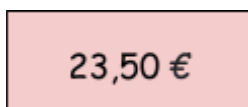
Cien euros
100 €



pinterest.com

número + euros + con + número + céntimos

Expresa con palabras los siguientes precios:



1. Introducción

Observa esta fotografía. ¿Qué crees que sucede en ella?



idealista.com

2. Fiestas populares de Barcelona

Entra en el siguiente enlace para leer información sobre las fiestas populares que se celebran en Barcelona y contesta a las preguntas:

<https://yourguidebarcelona.com/es/travel-guide/about-the-city/history-traditions/popular-festivals/>

- a) ¿Con qué religión se relacionan algunas festividades catalanas?
- b) ¿Qué se celebra en San Juan?
- c) ¿En honor de quién se celebran las fiestas mayores de cada pueblo y ciudad?
- d) ¿Qué tres elementos están presentes en todas las fiestas catalanas?
- e) ¿Qué son los correfocs?

3. Póster + presentación oral

En grupos de tres, elegid la fiesta popular que más os llame la atención de la página web y elaborad un póster con imágenes e información para presentarla oralmente a los compañeros.

Apéndice J. Fiestas populares: rúbrica de evaluación

Criterio	Descripción	Nota
Cumplimiento de la tarea	- Cumplen con el objetivo de la tarea. - La información incluida es relevante.	
Organización	- Organizan las ideas claramente. - La información está estructurada de forma coherente.	
Vocabulario y ortografía	- Utilizan vocabulario y expresiones adecuados para el tema. - Cometan pocos errores ortográficos.	
Gramática y puntuación	- Utilizan de forma mayoritariamente correcta las formas verbales. - Cometan pocos errores gramaticales. - Hacen un buen uso de la puntuación.	
Expresión oral	- Expresan las ideas de forma clara y concisa. - No dependen demasiado de guiones escritos. - Emplean un tono y volumen de voz apropiados. - Pronuncian adecuadamente las palabras.	

1. Titular

Lee el siguiente titular de noticia y coméntalo:

CRISIS DE SEGURIDAD

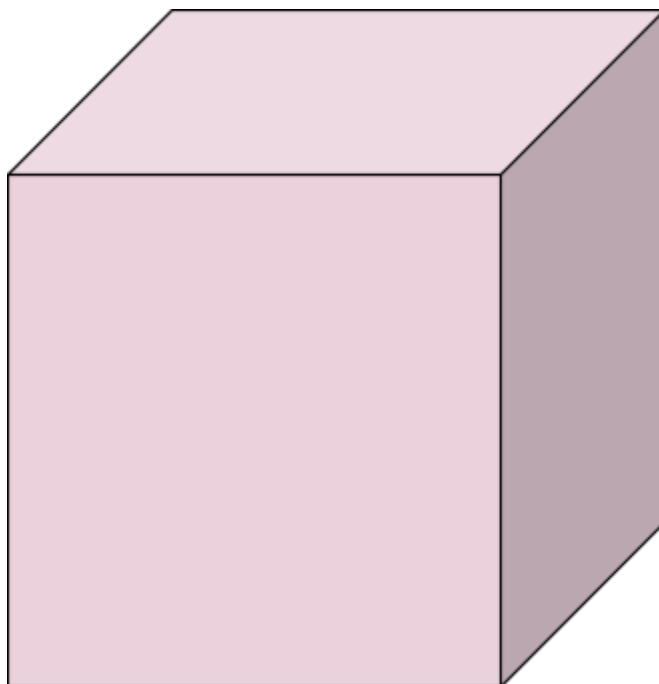
Los robos a personas se disparan en Barcelona

- Las sustracciones con violencia o intimidación crecieron un 30,5% durante el primer semestre y los delitos, globalmente, un 8,2%

lavanguardia.com

2. Vídeos

Mira el vídeo y explícale a tu compañero/a qué sucede en él. Puedes tomar notas en el recuadro:



emaze.com

3. 10 consejos anti-carteristas

Lee estos diez consejos para evitar que te roben en Barcelona y relaciona los títulos con los consejos siguiendo el ejemplo:

- 1) Hay que tener cuidado especialmente en: las Ramblas, el barrio gótico, el Raval, el metro, los autobuses y la playa.
- 2) Evita llevar el atuendo típico de turista: gorra de colores, cámara de fotos al cuello, pantalones cortos, mochila. Inclínate más por un atuendo y unos colores más discretos. Puede que no sea tan divertido, pero llamarás menos la atención de los carteristas.
- 3) Visita Barcelona sin bolso y guarda el dinero en el bolsillo interior de la chaqueta o los bolsillos delanteros del pantalón. Evita guardarlo todo en el mismo bolsillo.
- 4) Sal con el mínimo de dinero posible, lleva sólo una tarjeta de crédito y un único documento de identidad. Deja el resto de la documentación y objetos de valor en un sitio seguro, en una consigna, por ejemplo, en caso de que el lugar donde te alojes no tenga nada previsto para este tipo de situaciones.
- 5) Si no puedes salir sin bolso, evita la mochila e inclínate más por un bolso cruzado, lo puedes cruzar y llevar delante de ti. Llévalo con una mano encima siempre. En invierno, escóndelo bajo la chaqueta o el abrigo.
- 6) ¿Te has perdido entre las calles del centro? Es posible, le pasa a mucha gente. Evita abrir el mapa en medio de la calle, ponte junto a una pared, de cara a la calle. De este modo, pasarás más desapercibido y sobre todo, serás menos vulnerable.
- 7) No dejes nunca el bolso en los pies o en la silla de un restaurante, cafetería o terraza. Guárdalo entre las rodillas. En la barra de algunos bares, tienen a disposición de los clientes unos ganchos para guardar el bolso entre las piernas, se recomienda hacer uso de ellos.

En la playa de Barcelona, no vayas al agua dejando todas tus pertenencias en la arena. Si estás con un grupo, será mejor hacer turnos para vigilar las cosas. No te fíes tampoco de las personas que ofrezcan sus servicios (masajes, por ejemplo).

- 8) A la hora de sacar una foto, sujeta la cámara por la cinta y al guardarla cierra bien la bolsa y llévala bien sujeta contra tu cuerpo. Si eres un adicto al Smartphone, no te abstraigas demasiado y ten cuidado porque los carteristas aprovechan la menor de las distracciones para robar.
- 9) Los carteristas suelen tratar de mezclarse en la multitud y se hacen pasar por turistas. Se hacen los perdidos y abren un mapa enorme de la ciudad con objeto de camuflar sus gestos cuando intentar robar.
- 10) Si un grupo de personas te rodea para hacerte firmar una petición, si alguien te empuja o grita al ladrón, ten cuidado, son técnicas muy típicas de los carteristas.

bueno-bonito-barcelona.com

Título	Consejo nº
Cafeterías, terrazas o la playa	7
Documentación y dinero	
Falsos turistas	
Bolso cruzado	
Bolsillo interior	
Otras técnicas de los carteristas	
Cámara de fotos o teléfono móvil	
Mapa de Barcelona	
Ropa	
Sitios turísticos y el metro	

4. Léxico de crímenes

Relaciona las palabras del recuadro con su fotografía correspondiente:

Documentación - Atraco - Cartera - Dinero - Mochila - Hurto - Bolso



grupo-asepro.es



tripsavvy.com



21buttons.com



definicion.de



cyzone.com



lucasfrancoabogados.com



elconfidencial.com

5. Escribiendo una denuncia

Imagina que has sufrido un hurto en Barcelona. Escribe una denuncia imaginaria rellenando el siguiente formulario:



www.gencat.net

Denuncias por Internet



POLICIA DE CATALUNYA

Datos y dirección de la persona denunciante

Denuncia de una sustracción

Persona denunciante

* Primer apellido Segundo apellido * Nombre

* Sexo ☐ Hombre ☐ Mujer * Nacionalidad

Datos nacimiento

* País de nacimiento * Población de nacimiento * Fecha de nacimiento / /

Datos del documento identificativo

Tipo Número País

Nombre del padre Nombre de la madre

Dirección habitual

* Tipo de vía * Vía * Número Escalera Bloque Piso Puerta

* Municipio Comarca

Provincia * País Teléfono

Dirección temporal

Tipo de vía Vía Número Escalera Bloque Piso Puerta

Municipio Comarca

Provincia País Teléfono

Hasta el día / /

*Campos obligatorios

Fecha, hora y lugar de los hechos

Denuncia de una sustracción

Fecha

* Fecha inicio / / * Hora inicio : Fecha fin / / Hora fin :

Lugar

Lugar

Tipo de vía Vía Número Escalera Bloque Piso Puerta

* Municipio Comarca * Provincia

Circunstancias

Circunstancias

* Desconocidas ☐ Sí ☒ No

Descripción

*Campos obligatorios

Objetos sustraídos

Denuncia de una sustracción

Objetos sustraídos

* Lista

--

*Campos obligatorios

[Volver](#)

[Continuar](#)

denuncies.dgp.interior.gencat.cat

Apéndice L. Denuncia: rúbrica de evaluación

Criterio	Descripción	Nota
Cumplimiento de la tarea	- Cumple con el objetivo de la tarea. - La información incluida es relevante.	
Organización	- Organiza las ideas claramente. - La información está estructurada en párrafos.	
Vocabulario y ortografía	- Utiliza el vocabulario y expresiones relevantes para el tema. - Comete muy pocos errores ortográficos.	
Gramática y puntuación	- Utiliza de forma mayoritariamente correcta las formas verbales. - Comete pocos errores gramaticales. - Hace un buen uso de la puntuación.	

1. Introducción

¿Qué ves en esta foto? ¿Sabes qué tipo de coche es?



tripadvisor.com

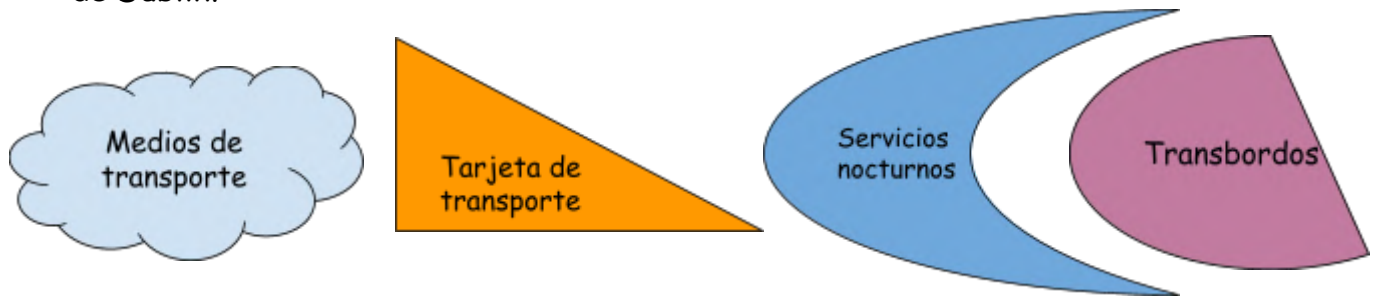
2. Transporte público en Barcelona

¿Qué medios de transporte público crees que existen en Barcelona? Mira el vídeo y compruébalo.

Vuelve a ver el vídeo y di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F):

- a) La tarjeta de transporte más popular permite realizar 10 viajes.
- b) Si haces transbordo es necesario pagar otro viaje.
- c) El metro cierra a las 00:00 de lunes a jueves y a las 02:00 el viernes y sábado.
- d) No hay servicio de autobús nocturno.

¿Qué diferencias y similitudes ves entre el transporte público de Barcelona y el de Dublín?



3. Léxico de transportes

Relaciona las palabras del recuadro con las fotografías correspondientes:

**Billete - Autobús - Máquina expendedora de billetes - Asiento - Metro
Coche - Taxi - Moto - Boca de metro**



clubdelmotorista.com



trenscat.com



okdiario.com



pinterest.com



timeout.es



tripadvisor.com



shbarcelona.com



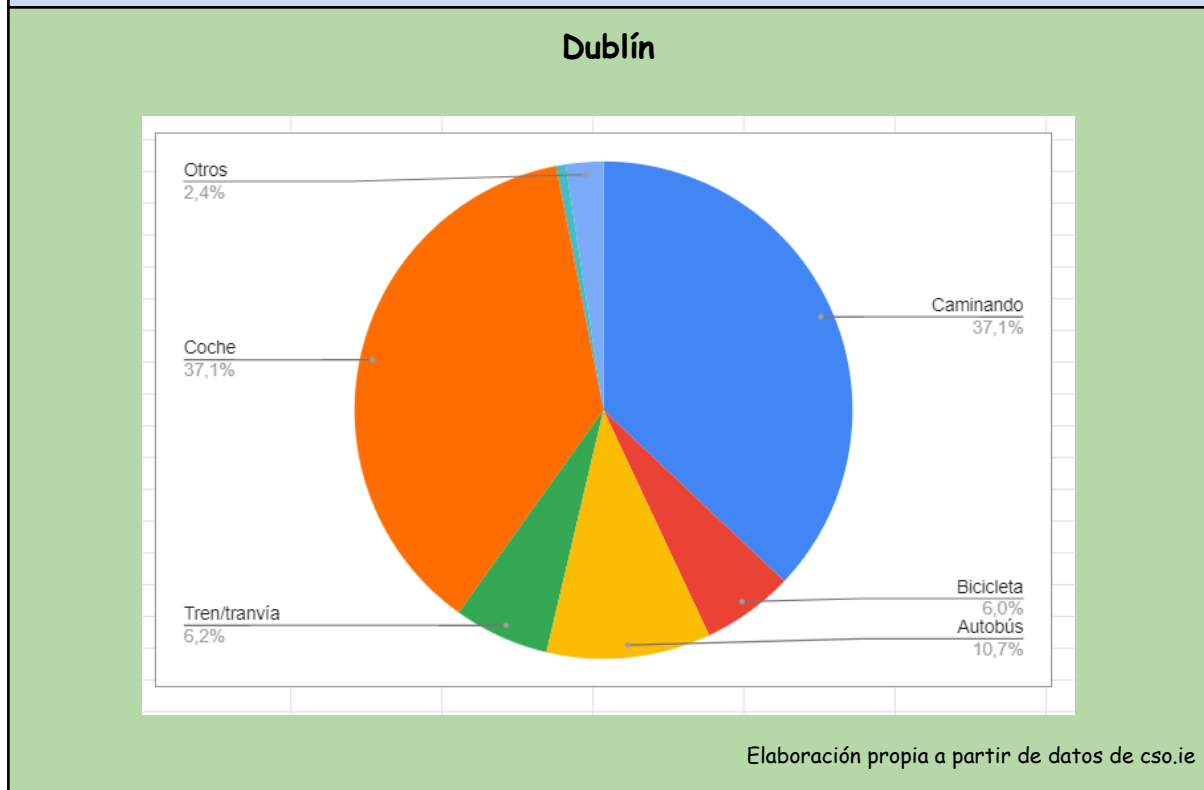
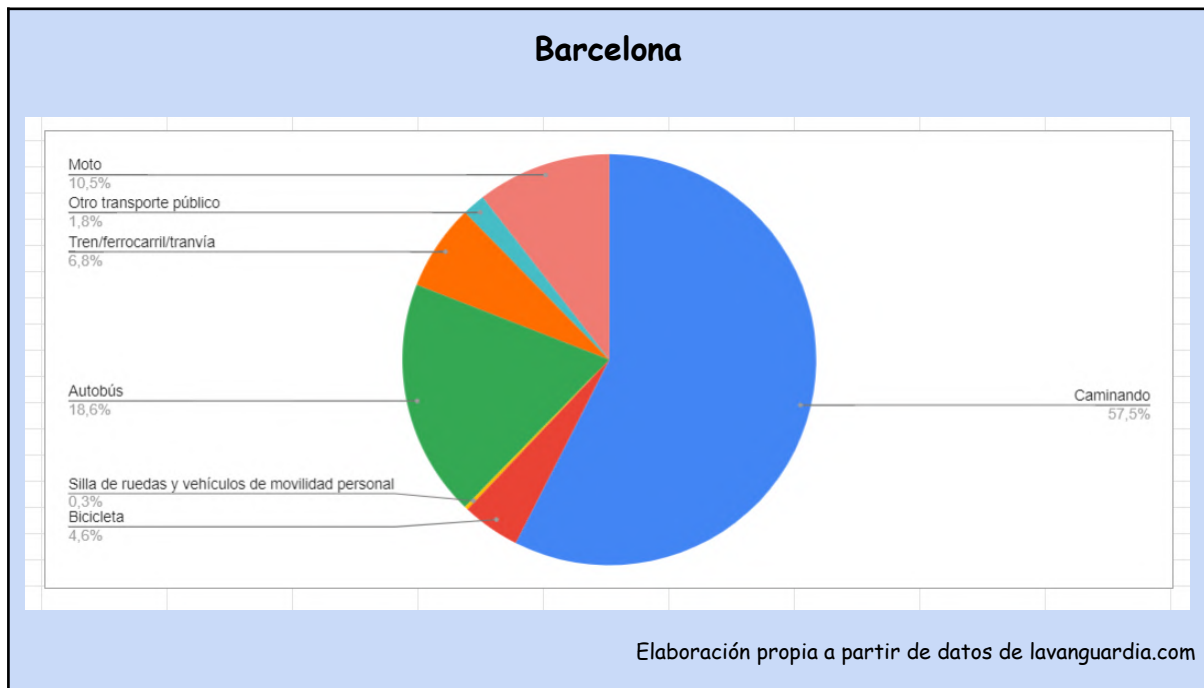
barcelonaturisme.com



autobuild.es

4. ¿Cómo se mueve la gente?

Observa estos dos gráficos que muestran cómo se desplazan los residentes de Barcelona y Dublín en un día laborable. Compáralos y comenta las diferencias con tu compañero/a:



5. Billetes y abonos de transporte

Lee acerca de los diferentes billetes y abonos de transporte que se venden en Barcelona y decide cuál es el más adecuado para cada personaje:

T-casual

Tarjeta de transporte unipersonal con 10 viajes.



Número de viajes: 10

Validez: Hasta el cambio de tarifas

Precio: 1 zona / 11,35 €

[Comprar online](#)

T-usual

Tarjeta de transporte personalizada de viajes ilimitados durante un mes.



Número de viajes: Ilimitado

Validez: Mensual

Precio: 1 zona / 40 €

[Comprar online](#)

T-grup

Tarjeta de transporte multipersonal para realizar 70 viajes en 30 días.



Número de viajes: 70

Validez: Mensual

Precio: 1 zona / 79,45 €

[Comprar online](#)

T-jove

Tarjeta de transporte para menores de 25 años.



Número de viajes: Ilimitado

Validez: Trimestral

Precio: 1 zona / 80 €

[Comprar online](#)

T-dia

Tarjeta de transporte unipersonal de viajes ilimitados durante un día.



Número de viajes: Ilimitado

Validez: Diaria

Precio: 1 zona / 10,50 €

[Comprar online](#)

T-familiar

Tarjeta de transporte multipersonal para realizar 8 viajes en 30 días.



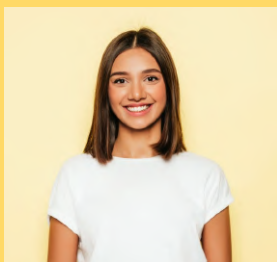
Número de viajes: 8

Validez: Mensual

Precio: 10 €

[Comprar online](#)

Laura



freepik.es

Laura es una estudiante universitaria de 23 años. Vive en el barrio de Gracia y coge el metro cada día para ir a la universidad.

Juan y María



yosoytupsicologa.com

Juan y María son una pareja que vive en Nou Barris. Los domingos cogen el tranvía para ir a comer a casa de los padres de María.

Isabel



freepik.es

Isabel está jubilada y vive en el barrio del Raval. Una vez al mes coge el autobús para ir a la playa.

Ricardo



freepik.es

Ricardo es de Tarragona y ha venido a pasar un día a Barcelona. Quiere ver todas las atracciones turísticas posibles en un solo día.

Club de Fútbol de Sarriá



futboljuvenil.es

El Club de Fútbol de Sarriá es una asociación deportiva. Sus miembros juegan partidos en distintos puntos de la ciudad los fines de semana. Se desplazan en varios tipos de transporte.

Antonio

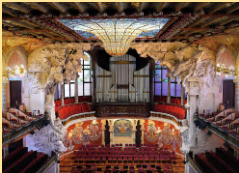


freepik.es

Antonio es un empresario de Madrid. Su empresa lo ha destinado a trabajar un mes a Barcelona y debe desplazarse cada día en metro.

6. Rutas de transporte

Busca información en Google Maps y completa la tabla con la mejor manera de llegar de un lugar a otro en transporte público. Sigue el ejemplo:

Para ir de...	...a...	...hay que...
La Sagrada Familia  itinari.com	El Camp Nou  fifa.com	<i>coger la línea 5 de metro en la estación Sagrada Familia y bajar en la estación Collblanc.</i>
El Parque del Laberinto  barcelonaturisme.com	La Casa Milà  casabatllo.es	
El Palau de la Música  shbarcelona.com	El Museo de Arte Contemporáneo  barcelonacheckin.com	
El Acuario  barcelonacheckin.com	El Tibidabo  elfac.org	
El Zoo  tourisminbarcelona.com	La Torre AGBAR  commons.wikimedia.org	

1. Introducción

¿Qué sueles hacer un fin de semana en Dublín?

2. Pregunta a tus compañeros

Encuentra a alguien a quien le guste...	Nombre
visitar museos	
salir a comer fuera	
ir a conciertos	
ver partidos de fútbol	
ir a la playa	
pasear por el parque	
ir a la montaña	



3. Cosas que hacer en Barcelona

La página web TimeOut ha recopilado una lista de 101 cosas que hacer en Barcelona. Vas a leer 15 de ellas. Piensa cuáles te llaman más la atención y cuáles te gustaría hacer.



101 cosas para hacer en Barcelona

8. Visitar CosmoCaixa

Museos e instituciones Ciencia y tecnología
Sant Gervasi - La Bonanova

¿Qué es? El Museo de Ciencia de Barcelona.



© Maria Dias

15. Subir al teleférico del puerto

Lugares de interés Torres y miradores

¿Qué es? El teleférico que os llevará de Montjuïc a la Barceloneta. Y viceversa.



18. Tomarse un chocolate con churros en la calle Petritxol

Restaurantes Cafés El Gòtic

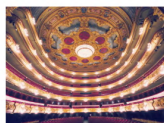
¿Qué es? Es una estrecha calle del barrio Gòtic, que va a parar a la plaza del Pi y que es famosa por sus chocolaterías.



24. Ver una ópera en el Gran Teatre del Liceu

Música Espacios de música El Raval

¿Qué es? El teatro de ópera de Barcelona.



27. Subir a la batería antiaérea del Turó de la Rovira

Museos e instituciones

¿Qué es? Además de un mirador natural extraordinario, están los restos de los cañones antiaéreos que se construyeron en 1937, en plena Guerra Civil, cuando Barcelona recibía casi 200 bombardeos al día.



Foto: Erica Aspas

28. Descubrir si las bravas del Bar Tomás son las mejores de la ciudad

Restaurantes Sarrià - Sant Gervasi € € € €

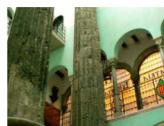
¿Qué es? Bar de tapas de Sarrià donde para muchos preparan las mejores [patatas bravas](#) de Barcelona.



29. Descubrir la Barcelona romana

Lugares de interés Visitas turísticas El Gòtic

¿Qué es? Los restos de la Barcelona romana que todavía hoy se pueden visitar.



30. Comerse una paella en la Barceloneta

Restaurantes Mediterránea La Barceloneta € € € €

¿Qué es? En el barrio marítimo de Barcelona se cocinan las mejores paellas de la ciudad.



38. Ver un partido en el Camp Nou

¿Qué es? El campo de fútbol del F.C. Barcelona. O la casa de Leo Messi.



41. Hacer una Ruta del Modernismo

Lugares de interés Monumentos

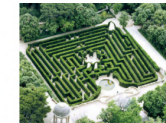
¿Qué es? Una forma de conocer el Modernismo menos turística.



46. Perderse por el Laberinto de Horta

Lugares de interés Horta - Guinardó

¿Qué es? El parque con el jardín conservado más antiguo de la ciudad.



Ajuntament Barcelona

52. Ir al Tibidabo, a Collserola y a Montjuïc

Lugares de interés Parques y jardines

¿Qué es? Barcelona tiene mar, ¡pero también montaña!



© Alexa Tucker

53. Ir a un concierto en el Jamboree

Música Espacios de música El Gòtic

¿Qué es? Una de las salas de conciertos más míticas de la plaza Reial.



© Josep Tomás

71. Hacer un picnic en el Parque de la Ciutadella

Lugares de interés Parques y jardines

Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera

¿Qué es? La [Ciutadella](#) es el gran parque de la ciudad y el más utilizado por los barceloneses, y es que sus más de 17 hectáreas dan para mucho.

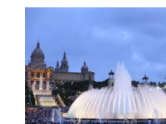


© Maria Dias

81. Ver el espectáculo de las Fuentes de Montjuïc

Lugares de interés Sants - Montjuïc

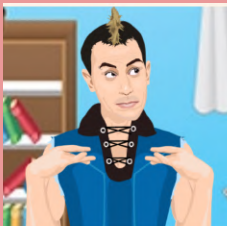
¿Qué es? Espectáculo de luz, música y agua en las Fuentes de Montjuïc.



© Elan Fleisher / Time Out

4. ¿Qué pueden hacer?

Escucha a cinco personajes hablando sobre lo que les gusta hacer en su tiempo libre. ¿Qué cosas de la lista anterior pueden hacer en Barcelona?

Nombre	Puede...
Jordi 	
Rosa 	
Jorge 	
Isabel 	
Antonio 	

Apéndice O. Planificación del viaje: rúbrica de evaluación

Criterio	Descripción	Nota
Cumplimiento de la tarea	- Cumplen con el objetivo de la tarea. - La información incluida es relevante.	
Organización	- Organizan las ideas claramente. - La información está estructurada de forma coherente.	
Vocabulario	- Utilizan vocabulario y expresiones adecuados para el tema.	
Gramática	- Utilizan de forma mayoritariamente correcta las formas verbales. - Cometan pocos errores gramaticales.	
Fluidez	- Se expresan de forma fluida y sin pausas largas. - No dependen demasiado de guiones escritos.	
Tono y volumen de voz	- Emplean un tono y volumen de voz apropiados.	
Pronunciación	- Pronuncian las palabras correctamente.	
Lenguaje corporal	- Hacen un uso adecuado y natural de gestos y lenguaje corporal.	