



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

# Enseñanza en valores en la clase de ELE

El videojuego  
como recurso didáctico

**Abel Regueiro Fernández**

**Directora de tesis: María del Rosario Llorente Pinto**

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

# Enseñanza en valores en la clase de ELE

El videojuego como recurso didáctico

Autor:

**Abel Regueiro Fernández**

Directora de tesis:

**María del Rosario Llorente Pinto**

Salamanca (2021)

## DEDICATORIA

A mi madre, la mejor persona que conozco, con una sonrisa que ilumina el mundo y que, con su presencia, lo hace un lugar mejor. Gracias por todo tu amor y tu apoyo incondicional, siempre y en todo momento. Te quiero mucho.

## AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi directora de tesis, María del Rosario Llorente Pinto, por todas tus correcciones y sabios consejos, por adaptarte a mis circunstancias con la mejor disposición posible y por ser un verdadero referente en todo momento.

Gracias a mi familia: abuela, padres, hermano y pareja, por vuestro amor y por animarme a seguir con el proyecto y darme fuerzas.

Gracias a mis amigos, por los grandes momentos que me proporcionáis para coger fuerzas y seguir trabajando.

Gracias a mis profesores universitarios, por compartir su conocimiento y ayudarnos a nosotros, los nuevos docentes y lingüistas.

Gracias a ti y a todo el que lea esta tesis, espero de corazón que os sea útil.

Educar es más difícil que enseñar,  
porque para enseñar,  
usted precisa saber pero  
para educar se precisa ser.

*Joaquín Salvador Lavado Tejón “Quino”.*

## ABSTRACT

El objetivo de este proyecto es llevar a cabo una propuesta práctica de cómo integrar la enseñanza en valores dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera con el fin de mejorar la competencia cultural, disminuir los choques culturales y facilitar la adaptación del alumnado a la cultura objeto. Para ello, se utiliza el videojuego como recurso didáctico, ya que todavía no es tan usado como otros recursos en el aula de lengua extranjera, a pesar de ser el principal campo de entretenimiento en ingresos anuales, por encima de otros que sí gozan de una mayor presencia, como el cine, por ejemplo.

En primer lugar, se realiza un estado de la cuestión de la enseñanza en valores en la clase de lengua extranjera y del uso del videojuego como recurso.; posteriormente, se lleva a cabo una prueba piloto de investigación y análisis de resultados con un grupo de alumnos. Una vez realizadas estas dos partes y en base a las conclusiones obtenidas de ambas, se procede a la elaboración de una programación para un curso de español a jóvenes de nivel CI con sus respectivas unidades didácticas. Con ello, se pretende trabajar el pensamiento crítico del alumnado para favorecer el conocimiento del español y el respeto hacia su cultura, incluyendo algunos temas polémicos en la sociedad actual.

---

The objective of this project is to carry out a practical proposal of how to integrate the teaching of values within the teaching of Spanish as a foreign language to better cultural competency, reduce culture shock, and facilitate the adaptation of the student to the target culture. To do this, video games will be used as a didactic resource, since they are not yet used as much as other resources in the foreign language classroom, despite being the main form of entertainment based on annual revenue, above others that enjoy a great presence, like the cinema, for example.

Firstly, a state of the question of teaching values in the foreign language classroom and the use of video games as a resource will be established. Subsequently, a pilot test of research and analysis of results will be carried out with a group of students. Once these two parts have been completed and based on the conclusions obtained from both, a program will be drawn up for a Spanish course for young people at the CI level with the respective didactic units. With this, it is intended to work on the critical thinking of the students to favor the knowledge of Spanish and respect towards its culture, including some controversial issues in today's society.

## Índice

### PARTE I: APROXIMACIÓN TEÓRICA AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN VALORES Y EL VIDEOJUEGO COMO HERRAMIENTA PARA SU ENSEÑANZA.

<b>1. INTRODUCCIÓN: BILDUNG, CONCEPTO CLAVE EN LA DIDÁCTICA ALEMANA</b>	<b>12</b>
<b>2. WOLFGANG KLAFFKI Y SU TEORÍA SOBRE ALLGEMEINBILDUNG</b>	<b>19</b>
2.1. DIMENSIONES DEMOCRÁTICAS DE LA FORMACIÓN DE LA PERSONA ( <i>BILDUNG</i> )	20
2.1.1. AUTODETERMINACIÓN	20
2.1.2. INTERFERENCIA ACTIVA Y SOLIDARIDAD	24
2.1.3. ESTABLECIMIENTO DE LAS DIMENSIONES DEMOCRÁTICAS COMO OBJETIVOS Y CÓMO ASEGURARNOS DE HABERLOS ALCANZADO	25
2.1.4. LAS DIMENSIONES DEMOCRÁTICAS COMO CONTENIDOS	33
2.1.5. LAS DIMENSIONES DEMOCRÁTICAS COMO METODOLOGÍA. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y APRENDIZAJE BASADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	34
2.2. TEMAS DE INTERÉS COMÚN COMO MATERIAL DE FORMACIÓN DE LA PERSONA ( <i>BILDUNG</i> )	43
2.2.1. IGUALDAD COMO VALOR BASE HACIA UN <i>BILDUNG</i> PARA TODOS	46
2.2.2. EDUCACIÓN PARA LA PAZ	47
2.2.3. ECOLOGISMO Y SUSTENTABILIDAD	52
<b>3. EL VIDEOJUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO</b>	<b>56</b>
3.1. CONCEPTO E IMPACTO DEL VIDEOJUEGO	56
3.1.1. IMPACTO ECONÓMICO DE LA INDUSTRIA DEL VIDEOJUEGO	56
3.1.2. CONCEPTO DE VIDEOJUEGO	58
3.1.3. GÉNEROS DE VIDEOJUEGOS	60
3.2. LA UTILIZACIÓN DEL VIDEOJUEGO CON FINES NO PEDAGÓGICOS COMO RECURSO DIDÁCTICO	68
3.2.1. EL VIDEOJUEGO EN LA ENSEÑANZA	68
3.2.2. BENEFICIOS DEL USO DE VIDEOJUEGOS	71
3.2.3. EL VIDEOJUEGO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	71
3.2.4. PROPUESTA PERSONAL	75

## PARTE II: PROPUESTA PRÁCTICA

<b>4. PUESTA EN PRÁCTICA (PRUEBA PILOTO)</b>	<b>80</b>
4.1. UNIDAD DIDÁCTICA “I LIKE POKEMON”, ENGLISH A I	80
4.2. LIBRO DEL PROFESOR	81
4.3. LIBRO DEL ALUMNO	89
4.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	104
4.5. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS	106
<b>5. PROGRAMACIÓN DEL CURSO</b>	<b>108</b>
5.1. INTRODUCCIÓN	108
5.1.1. JUSTIFICACIÓN	108
5.1.2. DEFINICIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS	109
5.2. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO Y EL ALUMNADO	110
5.2.1. CONTEXTO Y RECURSOS DE LA ESCUELA	110
5.2.2. LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA JÓVENES, NIVEL C I	111
5.3. OBJETIVOS	112
5.3.1. OBJETIVOS GENERALES	113
5.3.2. OBJETIVOS DEL BLOQUE DE COMPRENSIÓN ORAL	114
5.3.3. OBJETIVOS DE PRODUCCIÓN ORAL	114
5.3.4. OBJETIVOS DEL BLOQUE DE COMPRENSIÓN ESCRITA	115
5.3.5. OBJETIVOS EN EL ÁREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA	116
5.4. COMPETENCIAS Y CONTENIDOS	117
5.5. METODOLOGÍA	121
5.5.1. ENFOQUE, PRINCIPAL OBJETIVO Y PRINCIPIOS	121
5.5.2. FLIPPED CLASSROOM	122
5.5.3. ESTRUCTURA DE LECCIONES DIARIAS	123
5.5.4. OTROS ASPECTOS IMPORTANTES: APRENDER A APRENDER FILTRO AFECTIVO Y AGRUPACIÓN	124
5.6. EVALUACIÓN	125
5.6.1. ¿QUÉ EVALUAR? CRITERIOS DE EVALUACIÓN	125
5.6.2. ¿CUÁNDO EVALUAR?	130
5.6.3. ¿CÓMO EVALUAR?	130
5.6.4. AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS	131
5.6.5. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA	131



5.7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	134
5.7.1. MEDIDAS GENERALES	134
5.7.2. MEDIDAS ESPECÍFICAS	134
<b>6. UNIDADES DIDÁCTICAS</b>	<b>138</b>
6.1. LIBRO DEL PROFESOR	138
6.1.1. LAS GENTES DE HYRULE: UNIDAD DIDÁCTICA DE NIVEL CI, BASADA EN EL VIDEOJUEGO THE LEGEND OF ZELDA: BREATH OF THE WILD, PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL EN LA SOCIEDAD.	140
6.1.2. LA PRINCESA ZELDA: UNIDAD DIDÁCTICA DE NIVEL CI, BASADA EN EL VIDEOJUEGO THE LEGEND OF ZELDA: BREATH OF THE WILD, PARA TRABAJAR LA IGUALDAD ENTRE SEXOS	151
6.1.3. LA DECISIÓN DE CECIL: UNIDAD DIDÁCTICA DE NIVEL CI, BASADA EN EL VIDEOJUEGO FINAL FANTASY IV, PARA TRABAJAR EL PAPEL QUE JUEGAN LA OBEDIENCIA Y LA REBELDÍA EN LA SOCIEDAD.	162
6.1.4. ¡ATAQUE PLACAJE!: UNIDAD DIDÁCTICA DE NIVEL CI, BASADA EN EL VIDEOJUEGO POKÉMON (LET'S GO PIKACHU!, LET'S GO EEVEE!, EDICIÓN AMARILLA) PARA TRABAJAR LOS DERECHOS DE LOS ANIMALES.	172
6.1.5. DESPUÉS DEL APOCALIPSIS: UNIDAD DIDÁCTICA DE NIVEL CI, BASADA EN DIVERSAS OBRAS DE DIFERENTES MEDIOS, PARA TRABAJAR EL ECOLOGISMO	196
6.2. LIBRO DEL ALUMNO	204
6.2.1. LAS GENTES DE HYRULE.	206
6.2.2. LA PRINCESA ZELDA.	222
6.2.3. LA DECISIÓN DE CECIL.	241
6.2.4. ¡ATAQUE PLACAJE!	257
6.2.5. DESPUÉS DEL APOCALIPSIS.	277
<b>7. CONCLUSIONES</b>	<b>297</b>
<b>8. BIBLIOGRAFÍA:</b>	<b>301</b>
8.1. BIBLIOGRAFÍA DE ENSEÑANZA EN VALORES	301
8.2. BIBLIOGRAFÍA DE ELE Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	303
8.3. BIBLIOGRAFÍA DEL USO DEL VIDEOJUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO	306

**PARTE I:**  
**APROXIMACIÓN TEÓRICA**  
**AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN VALORES**  
**Y EL VIDEOJUEGO COMO HERRAMIENTA**  
**PARA SU ENSEÑANZA.**



## 1. INTRODUCCIÓN: BILDUNG, CONCEPTO CLAVE EN LA DIDÁCTICA ALEMANA

Los sistemas educativos apuestan por un tipo de educación que forme al aprendiz de forma integral, más allá de una simple transmisión de conocimiento formal (*scientia* y *conscientia*, a lo que se hará referencia más adelante). Han sido numerosos los autores (fundamentalmente en la didáctica y la pedagogía alemanas) que han trabajado en este campo para así estructurar lo que en un principio se plantea como un estudio bastante abstracto y subjetivo. De esta manera, se ha construido el concepto de *bildung*<sup>1</sup> como pilar central de la didáctica alemana, que ha sido definido por Peter Menck (2000) como *el proceso por el cual los seres humanos adquieren las características propias del ser humano*.

Menck llega a afirmar que, cuando la persona nace, no es capaz de efectuar determinadas acciones, como caminar, leer, o, incluso, contar mentiras, propias del ser humano. Será posteriormente cuando el niño o niña adquiere los primeros atributos que lo harán humano. Según este autor, el papel de las escuelas es garantizar que los infantes adquieran los mínimos estipulados por la sociedad. Además, añade que este aprendizaje no llega a su fin en el momento de adquisición de estos mínimos, sino que, obviamente, continuará el resto de la vida.

Herder (1982) puntualiza al respecto que aun sin todavía poder razonar, un bebé tiene la capacidad para ello; ya que, aunque todavía no haya sido formado en su “humanidad”, al menos sí tiene la capacidad de llegar a hacerlo.

Este razonamiento lleva directamente a la pregunta de qué es lo que hace al humano ser humano. En concreto, de una manera más general que realizar una extensa lista de actividades del tipo de las que anteriormente se citaban. Como identifica Menck en su obra, citando al estudioso Wilhelm von Humboldt, lo que forma como persona es la propia interacción libre del individuo con el mundo en general. Por otro lado, para Marx, lo que forma a la persona es el propio conocimiento sobre el ser humano y su interacción. Así, a través de representaciones de la cultura humana, como una pieza musical o una pintura, las meras herramientas físicas (ojos, oído...) pasan a convertirse en sentidos capaces de distinguir el ideal de *belleza*. Se trata,

<sup>1</sup> Concepto de la didáctica alemana, traducido como “formación integral” de una persona, muy utilizado por Wolfgang Klafki.

pues, de dos concepciones distintas, pero que ambas responden al desdoblamiento de la persona como ser individual y ser social.

Klafki<sup>2</sup> (2000) afirma que, en la historia de las teorías alemanas sobre didáctica (*Bildungstheorien*), también se alude frecuentemente a esta separación entre la parte individual y colectiva de la persona como objetivos en el proceso de formación de cada individuo (*Bildung*). En esta tradición, se ha entendido siempre que la realización individual no se constituye como una limitación o un corte en la validación de lo universal. Más bien, se entiende como una condición para el desarrollo de la riqueza potencial colectiva. Los autores clásicos alemanes entienden este aspecto *individual* como tal y no como *individualista*, no se trata de un aislamiento. Por el contrario, se refiere a la individualidad fundamental, que se caracteriza por la relación del individuo con su entorno.

Klafki (2000) ilustra este desdoblamiento en la adquisición de la competencia comunicativa de una lengua. El lenguaje permite, en su opinión, innumerables realizaciones completamente individuales, haciendo uso de la regularidad de la gramática y el vocabulario. De esta manera, este autor afirma que, aunque la formación del lenguaje (*Sprachbildung*) se lleva a cabo gracias a la realización individual del lenguaje, porque lo procesa y emite la persona individualmente; debido a que el elemento básico del lenguaje es la comunicación, esto es, el intercambio recíproco de información, también conlleva un elemento imprescindible de relación interpersonal. Klafki considera, por lo tanto, que el lenguaje solo se adquiere a través de realizaciones generadas de manera individual en contexto e intercambio con otras realizaciones de otros hablantes.

De esta misma manera, la formación completa en una lengua extranjera conlleva dos caras de una misma moneda<sup>3</sup>:

1. La realización individual de producciones orales o escritas.
2. La realización de dichas producciones en un contexto determinado, que conlleva una interacción directa o indirecta con otros hablantes y con el mundo en general.

En definitiva, si nos comunicamos es para hacerlo con alguien. Y si queremos aprender a comunicarnos, debe ser a base de poner en práctica dicha comunicación. Es a través de la interacción con otros cómo la persona, de manera individual, va creando una imagen de la realidad, lo que se conoce como *Weltbild* en la didáctica alemana. Esto se produce a través del intercambio de opiniones y experiencias con otros hablantes, que tienen una visión similar,

<sup>2</sup> Wolfgang Klafki, nacido el 1 de septiembre de 1927 en Wegorzewo, Prusia Oriental (actual Polonia). Profesor de varias universidades alemanas a lo largo de su vida, se dedicó al estudio de la didáctica. Falleció el 24 de agosto de 2016 en Marburg, Alemania.

<sup>3</sup> A continuación se exponen dos puntos, los cuales son una traducción y resumen del texto original.

diferente o totalmente diferente de la propia. Por lo tanto, desarrollar nuestro *Sprachbildung* conlleva crear o ampliar nuestro *Weltbild*. Dicho en otros términos, formarse en la lengua materna significa adquirir una determinada visión del mundo, mientras que formarse en una lengua extranjera adicional nos llevará a ampliar (y, por lo tanto, mejorar) dicha visión.

Peter Menck ha analizado dos obras que intentan transmitir un determinado *Weltbild* para extraer semejanzas y diferencias: *Orbis Sensualium Pictus*<sup>4</sup>, de Comenio (1658) y *Elementarwerk* de Johann Bernhard Basedow (1774). La primera se considera el primer libro con ilustraciones para la educación de los niños y niñas. La segunda sigue un esquema bastante similar, a pesar de las inmensas diferencias entre las dos obras. Ambas responden a un objetivo pedagógico, esto es, a la transmisión de los mínimos de cultura que la persona necesita adquirir, a los que antes se hacía referencia. Estos mínimos, en las dos obras, no están en relación únicamente con el conocimiento formal o científico del entorno, sino del uso que el ser humano debe hacer de los elementos que conforman la realidad. Es lo que tradicionalmente se ha conocido como *scientia* y *conscientia*: ciencia y conciencia del uso correcto que se hace del entorno.

Como Menck explica, ninguna de las dos es definitiva ni está libre de cambios de paradigma. El conocimiento científico evoluciona y son habituales estos cambios de paradigma a lo largo de la historia. Así mismo, los valores que regulan la interacción con el entorno también cambian y dependen de la sociedad en cada momento. Así, la obra del obispo Comenio y la obra de Basedow utilizan las imágenes y el texto para transmitir una determinada manera de cómo entender el mundo y de cómo hacer uso de él. Menck nos lo ilustra con un ejemplo en *Orbis Sensualium Pictus*. Aquí podemos encontrar una explicación de qué es el fuego a través de la imagen de una chimenea (algo propio de la vida cotidiana) y otra imagen de una casa ardiendo, con la inscripción de “uso y abuso”.

Las visiones de cada libro son, por supuesto, muy diferentes entre sí. Mientras que la obra de Comenio mantiene un enfoque teocrático propio de la profesión de su autor y de la época en la que es escrita, la obra de Basedow está en consonancia con el ambiente burgués del momento y el lugar en el que fue producida.

Incluso en una misma época también pueden aparecer diferentes ideas de *bildung* en función de lo que distintos autores o diversos sectores de la sociedad intentan transmitir. Un ejemplo de esto lo encontramos en las leyes impulsadas por los diferentes ministerios de educación en España: dependiendo del partido político que se encuentre en el poder y de las circunstancias del momento, la perspectiva sobre el concepto de educación puede variar mucho.

<sup>4</sup> A modo de enciclopedia, se considera el primer libro ilustrado para niños.

Veamos un ejemplo en el primer párrafo del preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (2006) y el primer párrafo del anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, que fue posteriormente modificado en su versión definitiva<sup>5</sup>:

### PREÁMBULO LOE (2006) – Primer párrafo

Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

### ANTEPROYECTO DE LOMCE (2012) – Primer párrafo

La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de nivel de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global.

Queda de manifiesto que se trata de dos concepciones totalmente diferentes sobre la finalidad de la educación en la sociedad. En la LOMCE, impulsada en un contexto de crisis económica, se subraya la importancia de la educación como herramienta para conseguir mejoras en la economía del estado y, así, una mejor posición en la comunidad internacional. También prioriza el éxito profesional del individuo como meta principal de la educación. Sin

<sup>5</sup> Se compara aquí la LOE con el anteproyecto LOMCE, que modifica y complementa a la LOE. La versión definitiva del preámbulo se parece más al de la LOE que su anteproyecto.

embargo, desde una perspectiva más próxima a las principales corrientes de didáctica alemanas, la LOE otorga mayor importancia al desarrollo integral de la persona como ciudadano. De esta manera, relaciona la educación con términos como “construir su personalidad”, “identidad personal”, “configurar su comprensión de la realidad”, la solidaridad, la mejora de la sociedad a nivel cultural, la cohesión social, etc. También recalca su papel como garante de los valores democráticos y la sociedad democrática en sí (aspectos que son fundamentales para Wolfgang Klafki).

Tanto los materiales de enseñanza elaborados por Comenio como Basedow, como los que se crean hoy en día, las leyes que puedan surgir, etc. van a determinar la acción del docente en el aula y de la comunidad educativa en general. Es competencia de la comunidad educativa el ser capaz de identificar los aspectos concretos de la enseñanza que responden a los mínimos para la formación de las personas, surgidos de la interacción de estas con el entorno. Este contenido teórico de la didáctica puede ser discutido desde cuatro puntos de vista, según Menck (2000)<sup>6</sup>:

- Desde un punto de vista político: qué elementos de la cultura deben ser tenidos en cuenta como resultado de una necesidad política. Los países democráticos buscarán en sus individuos una predisposición positiva hacia la democracia y todo lo que ello conlleva.
- Desde el punto de vista de la *disciplina*: cómo de eficaz resulta una disciplina (lo que se conoce como *materia* o *asignatura*) de cara al desarrollo íntegro del alumno.
- Desde un punto de vista centrado en el *tema*: cómo contribuye un determinado tema, sea el que sea, al *bildung*, la formación de la persona. Un tema puede ser un apartado específico de la disciplina o puede referirse también a cualquier aspecto que se trate en el aula y que pueda relacionarse con diferentes contenidos de las disciplinas. Respecto a este asunto, Wolfgang Klafki (2000) señala cuatro preguntas que pueden realizarse para identificar el potencial educativo (*Bildungsgehalt*) de cada tema:
  - ▶ De qué manera el tema representa a la disciplina y qué importante campo de la cultura humana se abre con él.
  - ▶ Qué importancia podría tener para el presente y el futuro de las vidas de los estudiantes.
  - ▶Cuál es su estructura, lo que tiene que ser evaluado en el contexto de la disciplina por un lado, y los intereses de los aprendices, por otro.

<sup>6</sup> Los puntos que van a continuación son un resumen y traducción de las ideas del texto original.



- ▶ Cómo se debe de abordar el tema y qué formas de aprendizaje se precisarán en el aula (qué tipo de metodología necesitaremos usar).

Desde la perspectiva de la clase: cómo deberíamos organizarla para que los alumnos sean capaces de darse cuenta de cómo contribuye la acción educativa a su propia formación como personas. Esto tiene mucho que ver con la idea del aprendiz como sujeto activo y la necesidad de tomar en cuenta las necesidades, intereses y habilidades de nuestros alumnos.



## 2. WOLFGANG KLAFKI Y SU TEORÍA SOBRE ALLGEMEINBILDUNG

Wolfgang Klafki ha dedicado parte de su trayectoria profesional al estudio de las teorías sobre *Bildung* y, a partir de este análisis y sus propios aportes, ha elaborado lo que ha denominado como *Allgemeinbildung*, una perspectiva personal sobre la idea de formación íntegra de la persona. *Allgemeinbildung* es entendido como *Bildung* para todos, una “Formación Integral Universal”<sup>7</sup>, que versa sobre los mismos principios de lo que él entiende sobre qué es *ser persona*, influenciado por otros autores alemanes. Distingue una serie de dimensiones en su concepción de *Allgemeinbildung*, distintos valores, temas de interés y capacidades que llevarán a la persona a formarse como tal en armonía y cooperación con el resto de la sociedad en un entorno de participación, solidaridad y desarrollo personal, un entorno democrático. Klafki identifica el valor de democracia como el eje vertebrador de su concepción de formación de la persona.

Mazzina (2003) se ocupa también de estos valores, temas y capacidades de manera indirecta cuando afirma que educar en y para la democracia implica crear las condiciones que hacen posible la vivencia y la práctica de dichos valores. Así mismo, defiende también por ello la educación es un instrumento fundamental para la democracia, porque no solo se deben transmitir conocimientos o contenidos (por ejemplo, aprender de memoria nuestros derechos constitucionales), sino “generar conductas sociales responsables que serán las que obrarán como el mejor guardián de los derechos inalienables de todos y cada uno de nosotros”.

Por lo tanto, las dimensiones que deben ser trabajadas, según Klafki (2000), para que la persona se forme como tal son las siguientes<sup>8</sup>:

- a. Los valores o principios democráticos de autodeterminación, solidaridad e interferencia activa.

<sup>7</sup> Traducción libre del autor

<sup>8</sup> Las dimensiones del *bildung* son una traducción del original.

- b. El conocimiento y debate crítico sobre aquellos temas que nos conciernen a todos nosotros, de manera global y en la época que nos ha tocado vivir. Son temas que nacen de la convivencia en sociedad y se tratan para la cohesión social e, incluso, global.
- c. La potenciación de todas las capacidades humanas, inherentes a la persona, que han sido descubiertas hasta el día de hoy: leer, razonar, argumentar, etc.

Cuando hablamos de una educación democrática, estamos afirmando algo más que una educación política para la prevalencia de la democracia como sistema. Según Mazzina (2003), la educación del ciudadano debe estar destinada no solo a consolidar la democracia como régimen político, sino a potenciar y fortalecer el desarrollo de la democracia como un estilo de vida que favorece nuestra convivencia. Educar para la democracia significa aprender a vivir en democracia. Ello implica la capacidad de actuar cívica y responsablemente, teniendo presentes valores como la justicia, la libertad, la responsabilidad, la legalidad, el pluralismo, la tolerancia, el respeto mutuo, la participación y la democracia propiamente dicha. Además, el mismo autor explica que también implica que se creen las condiciones para la vivencia y práctica de dichos valores. De esta manera, se conforma una verdadera educación para la democracia, una educación que trasciende la transmisión de contenidos teóricos sobre la democracia y que intenta hacer aflorar una serie de valores en la persona y que esta sienta la responsabilidad sobre su propia formación, en interacción con los demás. Una realización personal a través de intercambios interpersonales, como en el caso del *Sprachbildung* que se comentaba con anterioridad.

Se desarrolla a continuación una explicación más detallada de los apartados a) y b) indicados por Klafki.

## 2.1. DIMENSIONES DEMOCRÁTICAS DE LA FORMACIÓN DE LA PERSONA (*BILDUNG*)

### 2.1.1. AUTODETERMINACIÓN

Klafki (2000) afirma que el primer elemento del *Bildung* es denominado en los textos básicos con términos como “autodeterminación”, “libertad”, “emancipación”, “autonomía”, “responsabilidad”, “razón” e “independencia”. En estos textos, se entiende el concepto de

*Bildung* como una capacidad para una autodeterminación razonable, que incluye la emancipación de la determinación de otros. Klafki explica que se define como una capacidad de autonomía, de libertad por el pensamiento individual y de toma de decisiones. Klafki admite estar muy influenciado por Kant (1784, *¿Qué es la Ilustración?*) cuando explica el significado de la Ilustración como la superación de la incapacidad de hacer uso de la propia razón sin la orientación de otra persona<sup>9</sup>.

Por su parte, para Elliot W. Eisner (1991), la naturaleza de la educación, que él denomina como *metáfora biológica*, está relacionada con el sentimiento de autodeterminación, aunque no lo denomine con estas palabras, y tiene una importancia vital. Considera que aquellas personas que ven la educación desde la metáfora biológica están mucho más sensibilizadas con conseguir objetivos más elevados, así como para ayudar a las personas a desarrollar su potencial único, con el desarrollo de un sentimiento de respeto por uno mismo y autonomía intelectual y emocional que podrá ser utilizada el resto de sus vidas.

Además, añade que la educación es vista como una experiencia que tiene que ver con la mejora de la calidad de vida del individuo, ayudándolo a llevar a cabo elecciones auténticas, unas decisiones que, según este autor, debe ser resultado de su propia reflexión y que dependan del ejercicio de juicio libre.

Eisner (1991) también reflexiona sobre el papel del profesor, afirmando que la práctica educativa requiere que los profesores sean grandes observadores de los aprendices, que sigan y guíen a estos en su desarrollo personal.

Por supuesto, Kant, Eisner y Klafki no han sido los únicos autores en resaltar esta cualidad, que también está presente de una forma u otra en la cultura popular. Un ejemplo de ello sería el movimiento contracultural *DIY* (siglas de *Do it yourself*, “hazlo tú mismo”, en inglés), que se refiere a hacer por uno mismo todo aquello que sea posible, aunque conlleve un esfuerzo creativo grande, que surge para superar obstáculos económicos. Este movimiento fue especialmente conocido por las bandas de música *punk*, que siguieron y popularizaron el movimiento al ser ellos mismos los que grababan su música, la distribuían y la promocionaban. En definitiva, se trata de tomar consciencia de la responsabilidad que tiene uno mismo para conducir su vida y no esperar que otros lo hagan en su lugar. Así mismo, hoy en día encontramos plenitud de productos con la etiqueta *DIY* o, incluso, tutoriales en internet para fabricar nuestros propios productos a partir de materiales que se encuentran en la mayoría de los hogares o que podemos conseguir fácilmente<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> La autonomía del alumno se establece como uno de los objetivos principales por la mayoría de los centros de Educación Primaria en sus proyectos de centro.

<sup>10</sup> Se debe entender este párrafo como un claro ejemplo de la capacidad descrita por Klafki en la cultura popular.

Es en este punto cuando Klafki va más allá y extrapola esta forma de actuar al campo de la didáctica y la pedagogía. Desde la educación se debe trabajar esta capacidad, esta toma de consciencia de ser uno mismo el responsable de su vida. Klafki (2000) señala que la educación debe ser, simultáneamente, el camino y la expresión de dicha capacidad de autodeterminación. El alumnado debe aprender a “tomar las riendas” de su vida a través de una metodología en la que ellos mismos se sienten protagonistas y ejecutores de la misma.

Feri Peralta (2008), en su artículo titulado “Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos” expone la idea de Wehmeyer y Field (2007) de que la autodeterminación no es solo una forma de elaborar planes individualizados o de proporcionar servicios, es sobre todo un proceso educativo que tiene la finalidad de capacitar a las personas para que asuman el control sobre sus vidas. El grado de autodeterminación de cada uno se puede describir de acuerdo a las características funcionales de sus acciones o conductas.

Peralta (2008) añade que, según Wehmeyer y Field, la conducta autodeterminada se refiere a las acciones volitivas dirigidas a lograr un fin, que nos capacitan para actuar como el principal agente causal de la propia vida y para mantener, o mejorar, la calidad de la misma (concepto que incluye elementos como “bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos”). Ser agente causal significa ser el catalizador para lograr que las cosas sucedan como nos hemos propuesto. También hace referencia a una serie de “características esenciales de la conducta autodeterminada”, que deberían ayudar a los educadores de dos distintas maneras:

1. Como indicadores del nivel de desarrollo madurativo, o el estado en el que se encuentra el proceso de *bildung* de la persona.
2. Como capacidades que la persona debería desarrollar en su proceso de *bildung*.

Es decir, Peralta detalla una serie de características a desarrollar en el proceso educativo y que, además, su nivel de desarrollo son indicadores del nivel de desarrollo del *bildung*, o formación integral, de la personal. Identifica dichas capacidades de la siguiente manera<sup>11</sup>:

- a. La persona actúa con *autonomía*. Es decir, la persona actúa según sus intereses y valores, libre de interferencias o influencias externas. Por lo tanto, se trata de un paso desde la dependencia a la autosuficiencia e interdependencia. Es muy importante que se pueda diferenciar este estado de autosuficiencia e interdependencia del de aislamiento<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Las capacidades expuestas (a, b, c, d) podemos encontrarlas en la obra de Peralta (2008) explicadas de manera más extensa, ya que lo aquí descrito es un resumen y traducción del original.

<sup>12</sup> Sobre lo que se profundizará más adelante en este apartado.

- b. La conducta es *autorregulada*. La persona es capaz de actuar en respuesta a un análisis de su entorno. Además, obra y evalúa sus actos tomando en consideración las circunstancias de su ambiente.
- c. La persona posee *capacidad de autocontrol*. Esto se refiere a ser capaz de controlar, hasta cierto nivel, las emociones o cómo lidiar con los sentimientos, la propia motivación hacia una tarea, el rendimiento intelectual, etc.
- d. La persona actúa con *autoconocimiento* y *autoconciencia*. Lo que quiere decir que uno es consciente de sus limitaciones, de sus carencias, pero también de sus puntos fuertes y de su potencial.

De esta manera, los educadores deben ser muy conscientes sobre el grado de desarrollo de nuestros alumnos y cómo contribuir a su mejora, sobre todo si se trata de enseñanza obligatoria. Podrá haber situaciones educativas en las que el desarrollo de la autodeterminación del alumno no sea nuestro objetivo principal y la responsabilidad no recaiga directamente sobre los educadores, ya sea, por ejemplo, por tratarse de enseñanza no reglada o por la edad de los alumnos. En estos casos, se debe, al menos, garantizar una metodología que deje espacio para el desarrollo de estas capacidades (aunque este no sea el objetivo primero de la acción como profesores) y respete el sentimiento de autodeterminación de los alumnos.

En cualquier caso, es muy importante que no se confunda esta idea de la autodeterminación con convertirse en una persona cerrada, que siga sus pensamientos sin tener en cuenta al resto (interdependencia versus aislamiento). Lo que Klafki, y otros autores antes que él, intenta explicar es la capacidad del ser humano para decidir individualmente y sentirse responsable con su decisión. Obviamente, este proceso puede (incluso, “debe”) incluir el escuchar las indicaciones y opiniones de otras personas. De hecho, se podría decir que esta capacidad engloba la de pensamiento crítico, desde el punto de vista de que la persona debe mirar hacia su propio ser, sus valores, como referencia a la hora de escuchar consejos u opiniones y tomar decisiones.

Esta interacción con otros individuos tiene relación con las otras dos capacidades identificadas por Klafki: “interferencia activa” (o “participación”) y “solidaridad”.

### 2.1.2. INTERFERENCIA ACTIVA Y SOLIDARIDAD

Aunque la capacidad de autodeterminación está vinculada al mundo interno de la persona, no podemos obviar el hecho de que el ser humano es un animal social, como ya apuntaba Aristóteles. Se debe tener la determinación para conducir nuestra vida a través de nuestras decisiones, pero sin olvidar que estas tendrán consecuencias en el entorno. Se debe tomar en cuenta también estas consecuencias hasta el punto que, incluso, se pueda llegar a realizar acciones que perjudican directamente a uno mismo para ayudar en otras causas.

En las obras de Klafki, este identifica otras de las capacidades que deberían componer la formación o *Bildung* de una persona: la interferencia activa y la solidaridad. La interferencia activa se refiere al derecho de las personas a tomar parte en la configuración de la sociedad y la responsabilidad de cada uno hacia este proceso<sup>13</sup>. Para reafirmar esto, Klafki dice basarse en la afirmación de Kant de que los niños no deben ser criados de acuerdo con la condición de la humanidad del día presente, sino con una futura y posiblemente mejor concepción. De esta manera, se hace referencia a la necesidad imperiosa de que la gente esté educada de manera que sientan la responsabilidad de colaborar con el resto de la sociedad.

Aunque no lo denomine de esta forma, Ávila (2012) también realiza una serie de apuntes relacionados con la capacidad de interferencia activa:

**La educación o formación ciudadana apunta a insertar creativa y dinámicamente a la persona dentro de una sociedad democrática. Se trata de lograr que la persona asuma su ciudadanía en forma activa, de un modo creativo que le permita un mayor desarrollo de sí mismo y que, consecuentemente, beneficiará al conjunto de la sociedad de la cual forma parte; ya que necesariamente el ser humano alcanza su propio perfeccionamiento como individuo en relación con otros, en una continua interacción con otras personas.**

**Ávila (página web única)**

<sup>13</sup> Expresado de otro modo: que la persona se sienta responsable de participar activamente en determinados procesos con sus congéneres.



Por su parte, Mazzina (2003: 2) pone de relieve que la educación para la ciudadanía “apunta a insertar creativa y dinámicamente a la persona dentro de una sociedad democrática”. Así mismo, se trata de lograr que la persona participe activamente, creativamente, creciendo como persona y que, consecuentemente, esto producirá un efecto positivo al conjunto de la sociedad de la que forma parte. La razón de esto, explica, es que el ser humano solamente se puede desarrollar plenamente en continua relación con otros.

Además, Mazzina coincide con muchos otros autores, como Klafki, en que este proceso de formación en participación activa promueve el enriquecimiento y el desarrollo de nuestra sociedad. Esto lo explica en el sentido de mejora y cambios en el sistema, ya que no siempre hemos gozado del mismo, pero tampoco debemos conformarnos con el actual, coincidiendo también con afirmaciones de Klafki.

Este concepto de interferencia activa está relacionado con el de solidaridad, el otro valor o capacidad a la que Klafki hace referencia. Klafki señala que las personas deben sentir una necesidad de ayudar a aquellas otras que no disponen de una capacidad de autodeterminación o interferencia activa<sup>14</sup>. Por lo tanto, si por interferencia activa entendemos la colaboración en mejora de la sociedad, por solidaridad se hace referencia a la colaboración en mejora de la situación de una persona o grupo de personas concreto.

### 2.1.3. ESTABLECIMIENTO DE LAS DIMENSIONES DEMOCRÁTICAS COMO OBJETIVOS Y CÓMO ASEGURARNOS DE HABERLOS ALCANZADO

Eisner (1991) establece dos tipos de objetivos: *instruccionales* y *expresivos*. Los objetivos instruccionales son los objetivos que especifican, sin ambigüedad, la adquisición de un determinado conocimiento, tras haber llevado a cabo una serie de actividades de aprendizaje.

Por otra parte, Eisner apunta que los objetivos expresivos no especifican la parcela de conocimiento que el estudiante debe adquirir después de haber realizado una serie de actividades. En vez de eso, describe un *encuentro educacional*: identifica una situación en la cual los niños deben trabajar en un problema que deben superar, pero no especifica qué deben aprender del encuentro, situación, problema o tarea. Añade también estos objetivos no especifican lo que el estudiante es capaz de hacer después de la actividad educacional, sino que identifica el tipo de encuentro que va a tener<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> La solidaridad permite, por lo tanto, colaborar para suplir las carencias de las otras capacidades.

<sup>15</sup> Este hecho dificulta, en ocasiones, encontrar la justificación para establecer un objetivo de este tipo.

Siguiendo este razonamiento, y aplicándolo al campo de la “Enseñanza de Lenguas Extranjeras” podemos establecer cuatro tipos de objetivos, en vez de dos, que pasan a ser ilustrados en las tablas de las páginas siguientes:

**EJEMPLO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (E-ELE)**

<b>Tipo de objetivo</b>	<b>Ejemplos</b>	<b>Naturaleza del contenido vinculado</b>	<b>Explicación</b>
<b>Objetivo instruccional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los diferentes horarios de comida en las sociedades hispanas</li> <li>• Distinguir los usos del <i>pretérito perfecto</i> y del <i>pretérito imperfecto</i></li> <li>• Adquirir vocabulario nuevo referente al tema de los animales</li> </ul>	Datos sociolingüísticos y aspectos formales de la lengua (información gramatical, vocabulario, etc.)	Hacen referencia a la adquisición de un conocimiento determinado, sea cual sea su naturaleza.
<b>Objetivo competencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno sea capaz de contestar a una carta de un amigo</li> <li>• Que el alumno sea capaz de comprar un billete de tren en la estación</li> </ul>	Contenidos situacionales o funcionales que se refieren a capacidades comunicativas	Son objetivos procedimentales que el alumno debería ser capaz de hacer; una nueva capacidad o competencia que debería adquirir
<b>Objetivo expresivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examinar y apreciar algunos extractos de piezas musicales que utilizan la guitarra española</li> <li>• Interpretar la moraleja del cuento infantil popular de España “x”</li> </ul>	Son contenidos procedimentales en los que el propio desarrollo de la actividad es el objetivo	Son objetivos totalmente abiertos, donde no se espera un efecto concreto sobre el aprendiente, sino que la propia realización de la actividad lleva a cabo la consecución del objetivo
<b>Objetivo actitudinal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno tenga una actitud de respeto hacia las características de alternación de turnos de palabra de la sociedad española</li> </ul>	Los contenidos son valores que intentamos alcanzar	El profesor persigue que los alumnos adquieran un valor o actitud determinada

**EJEMPLO PARA LA MATERIA DE “LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS”  
EN EL SISTEMA DE ENSEÑANZA REGLADA EN ESPAÑA (EFL-T):**

Tipo de objetivo	Ejemplos	Naturaleza del contenido vinculado	Explicación
<b>Objetivo instruccional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los alimentos que se suelen ingerir en un desayuno típico de los países anglosajones.</li> <li>• Distinguir los usos del <i>present simple</i> y <i>present continuous</i>.</li> <li>• Adquirir vocabulario nuevo referente al tema del “desayuno”.</li> </ul>	Datos sociolingüísticos y aspectos formales de la lengua (información gramatical, vocabulario, etc.)	Hacen referencia a la adquisición de un conocimiento determinado, sea cual sea su naturaleza.
<b>Objetivo competencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno sea capaz de contestar a una carta de un amigo</li> <li>• Que el alumno sea capaz de comprar un billete de tren en la estación</li> </ul>	Contenidos situacionales o funcionales que se refieren a capacidades comunicativas	Son objetivos procedimentales que el alumno debería ser capaz de hacer; una nueva capacidad o competencia que debería adquirir
<b>Objetivo expresivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examinar y apreciar algunos extractos de piezas de rock de bandas británicas.</li> <li>• Analizar varias secuencias de <i>sketches</i> de programas de humor británico.</li> </ul>	Son contenidos procedimentales en los que el propio desarrollo de la actividad es el objetivo	Son objetivos totalmente abiertos, donde no se espera un efecto concreto sobre el aprendiente, sino que la propia realización de la actividad lleva a cabo la consecución del objetivo
<b>Objetivo actitudinal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno tenga una actitud de respeto hacia las diferentes formas de humor de las sociedades anglosajonas.</li> </ul>	Los contenidos son valores que intentamos alcanzar	El profesor persigue que los alumnos adquieran un valor o actitud determinada

Si volvemos a la división entre *scientia* y *conscientia*, podemos darnos cuenta que los objetivos que se van a desarrollar desde la “ciencia”, van a ser totalmente instruccionales o competenciales<sup>16</sup>. Sin embargo, los objetivos derivados de la “consciencia”, es decir, las actitudes hacia el entorno, combinada con el importantísimo factor que es el pensamiento crítico (y que forma parte de la capacidad de autodeterminación), deberían orientarse desde objetivos expresivos.

Por lo tanto, si estamos trabajando un contenido que forma parte del plano *conscientia*, del que queremos obtener una determinada actitud de los alumnos hacia un objetivo, esto se trataría de un objetivo actitudinal. La diferencia es que, con un objetivo actitudinal,

<sup>16</sup> Concretos, cuya consecución es fácil de identificar.

perseguimos la adquisición de un valor determinado, ya sea legítima esta práctica o no, mientras que con un objetivo expresivo no perseguimos unos resultados en concreto, sino que el alumno continúe formando su imagen del mundo al enfrentarse a una determinada situación o problema. Por lo tanto, el único resultado preestablecido debería ser el desarrollo del pensamiento crítico. Por este motivo, el propio proceso de realización de la actividad es el objetivo<sup>17</sup>.

Sobra decir que con esta reflexión no se pretende restar importancia a ninguno de los otros tipos de objetivos, ya que todos pueden resultar totalmente legítimos y necesarios dependiendo de la situación. De hecho, en la mayoría de unidades y sesiones de actividades que se propongan en cualquier área, se podrá identificar objetivos de casi todos los tipos.

Una vez establecidos, debemos también preguntarnos cómo asegurarnos de haberlos alcanzado. Newton (2000) afirma que un problema a la hora de evaluar la comprensión es la dificultad en acceder a las construcciones mentales de la persona. El autor pone de manifiesto con esta cita lo difícil que es evaluar las construcciones mentales del alumnado. De la misma manera, nos resulta extremadamente difícil saber cómo se están desarrollando las dimensiones de su *bildung*.

En parte, puede que esto sea así porque estamos acostumbrados a un tipo de educación que prima la evaluación de la adquisición de los contenidos formales o teóricos, o, lo que es lo mismo, *objetivos instruccionales* (Eisner 1991).

Para la evaluación de la consecución de otros tipos de objetivos, como pueden ser los actitudinales y expresivos, no se puede hacer uso de las técnicas tradicionales de evaluación, que por otra parte resultan mucho más objetivas. La comprensión (o entendimiento de algo) no es directamente accesible a otros, y nosotros no podemos fiarnos completamente de las opiniones de alguien sobre ello. En vez de eso, normalmente debemos fiarnos en lo que puede ser inferido desde determinados comportamientos de nuestros alumnos. Newton (2000) también nos habla de que podemos utilizar para observar de qué manera nuestros alumnos alcanzan estos objetivos, a través de algunas de las técnicas o “ventanas al entendimiento”<sup>18</sup>.

- Pedir explicaciones a sus respuestas u opiniones a través de preguntas abiertas: Cuando tratamos temas polémicos o de actualidad, podemos encontrarnos con que nuestros alumnos dan respuestas “prediseñadas”, por haberlas oído en repetidas ocasiones. Opiniones muy difundidas en la sociedad, pero que no son realmente opiniones, sino

<sup>17</sup> El no poder observar un resultado concreto dificultará el encontrar una justificación de establecer dicho objetivo a muchos docentes.

<sup>18</sup> A continuación, una serie de tipos de actividades, inspiradas en las descritas en Newton (2000).

argumentos de “corta y pega”, tanto positivos, como negativos, como neutros. De hecho, Newton afirma que la ausencia de palabras correctas no tiene que significar la ausencia de comprensión. De la misma manera, usar las palabras correctas no siempre va a indicar comprensión. Este tipo de actividades se pueden hacer también por escrito, dependiendo de otras variables, como si queremos que nuestro alumnado disponga de tiempo para expresar su opinión (por escrito) o si preferimos que sean respuestas espontáneas (por oral).

- Charlas, entrevistas y debates: cuando se abre un tema y se da rienda suelta al alumnado para expresar sus opiniones, podemos hacernos una idea de cómo piensan. Para ello, podemos darle un guion de los puntos a tocar, si es un tema muy complejo o con el que se han familiarizado hace poco. Este tipo de técnicas son especialmente útiles para trabajar la argumentación y otras capacidades relacionadas con las lenguas, así como mejorar la competencia en las lenguas extranjeras en niveles más avanzados. Este tipo de actividades pueden darse con el gran grupo, es decir, la clase al completo, pero también en grupos pequeños y por parejas.
- Actividades basadas en la resolución de problemas: Barrows y Tamblyn (1980) establecen lo que denominan como *Problem-based learning*. En este tipo de técnicas, los estudiantes deben enfrentarse a un problema, que simula la realidad, sin que haya habido una preparación o estudio previo<sup>19</sup>. Dicho problema debe permitir el razonamiento y la aplicación de estrategias para su resolución, de una manera acorde al nivel del alumno. Se pretende que al enfrentarse a estos problemas los alumnos pongan en juego los conocimientos y estrategias que ya tienen, las mejoren e incluso desarrollen algunas novedosas para solucionar el problema, a la vez que sus dimensiones de *bildung* (participación, autodeterminación...) son trabajadas. A través de este tipo de actividades se puede observar cómo los estudiantes interactúan, se expresan y, finalmente, las opiniones y valores que empujan a estas acciones.

Para ilustrar esto y su relación con las diferentes esferas que contempla la idea de *Bildung* de Klafki, se exponen las siguientes actividades para dos sesiones de 50 minutos de E-ELE (*Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*) a partir del nivel C1. Más adelante, encontraremos otro ejemplo para EFL-T (*English as a Foreign Language Teaching*).

<sup>19</sup> Esta característica convierte a este tipo de actividades en muy útiles a la hora de enseñar lenguas extranjeras y estudiar el uso de la lengua en contexto.

**EJEMPLO PARA E-ELE:**

**BIENVENIDOS A EUROPA**

MATERIALES: Noticias de periódicos, vídeos descargados y reproductor u ordenador con conexión a internet, plantilla para entrevista	NIVEL: CI	DURACIÓN: 100 minutos en dos sesiones
---	--------------	---------------------------------------

**OBJETIVOS:**

<b>Tipo de objetivo:</b>	<b>Dimensiones del Bildung (Klafki 2000) que trabaja:</b>
<p><i>Instruccional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender España como receptor de inmigrantes</li> <li>• Entender España como país de emigrantes</li> <li>• Utilizar las expresiones “en mi opinión”, “creo que” y “estoy de acuerdo, pero...”.</li> </ul>	Tema de/para cohesión social/global
<p><i>Competencial:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la capacidad de argumentar, contrargumentar y, en definitiva, defender la opinión propia</li> <li>• Mejorar la comprensión lectora con noticias de periódicos</li> <li>• Que los alumnos sean capaces de distinguir las opiniones implícitas en noticias de periódicos supuestamente objetivas (inferencia)</li> </ul>	Desarrollo de capacidades humanas
<p><i>Expresivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los alumnos construyan su propia opinión sobre cómo actuar ante la situación de los inmigrantes en España.</li> <li>• Que los alumnos sean capaces de distinguir las opiniones implícitas en noticias de periódicos supuestamente objetivas</li> </ul>	AUTODETERMINACIÓN (Pensamiento crítico)
<p><i>Actitudinal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los alumnos/as participen de forma activa y sientan interés por un tema global, como es la inmigración</li> <li>• Que los alumnos/as sean capaces de respetar el turno de palabra de sus compañeros/as</li> <li>• Generar un sentimiento de empatía con el colectivo inmigrante</li> </ul>	INTERFERENCIA ACTIVA SOLIDARIDAD



## ACTIVIDADES:

### Sesión 1

1. Calentamiento- Introducción: Charla con el gran grupo (clase entera) sobre qué es la inmigración, la emigración, qué diferencia hay, qué casos conocen en el barrio y quién tiene a alguien en la familia que haya emigrado. (10 minutos)
2. El profesor/a reparte una serie de noticias de actualidad relativas a la inmigración a grupos pequeños. Los alumnos deben unir el cuerpo de la noticia con el titular. Después, cada grupo debe seleccionar una de las noticias que le haya tocado y contar qué dice la noticia. (15 minutos)
3. Con cada noticia, los alumnos deben ahora, siguiendo sus impresiones e intuiciones, intentar distinguir qué posición defiende dicho periódico en cuanto al tema de la inmigración. Después, se pone en común. (15 minutos)
4. A continuación el profesor/a les pregunta a los alumnos por qué creen que algunos de estos periódicos tienen una visión negativa de la inmigración y qué puntos negativos le ven ellos, el alumnado, a la llegada de inmigrantes (el profesor/a deberá poner especial atención en la detección estereotipos, conductas xenófobas etc.). (10 minutos).
5. Por el último, el profesor pide a los alumnos que investiguen si en sus familias tienen familiares que emigraron y no lo sabían y que les pregunten a esas personas cómo se sintieron, haciéndoles una pequeña entrevista. Si no tienen familiares, buscan a una persona que entrevistar del barrio. Se les puede ayudar con una plantilla con posibles cuestiones, aunque se procure la creatividad. (5 minutos)

### Sesión 2

1. Los alumnos/as son divididos en grupos e intercambian impresiones sobre las entrevistas que realizaron y buscan similitudes en cómo dicen haberse sentido esas personas. Después se pone en común y se intenta llegar a conclusiones sobre cómo fue, en general, la experiencia de emigrar: ¿un proceso fácil? ¿difícil? ¿por ansias de aventura? ¿necesidad? Etc. (20 minutos)
2. Los alumnos leen un artículo sobre ventajas y desventajas de la inmigración y el profesor/a realiza preguntas de comprensión lectora (10 minutos)
3. Los alumnos son divididos en dos grupos. Aleatoriamente, uno de los grupos defenderá una postura de abrir más las puertas a inmigrantes, mientras que otro, de cerrarlas. (10 minutos)
4. Se les pedirá que reflexionen sobre lo que han visto sobre la inmigración y que elaboren un pequeño escrito expresando su opinión sobre el tema. El profesor/a puede pedirles que se centren en aquellos puntos más conflictivos y que propongan soluciones. También puede ofrecer varias líneas sobre posibles sub-temas para que el alumnado reflexione sobre el punto de vista que han ido elaborando. Si no lo terminan, pueden continuar en sus hogares. (5 minutos)

## EVALUACIÓN

Se evaluará tanto el proceso como las actividades finales para valorar si los alumnos han alcanzado los objetivos, en qué medida y qué actividades de refuerzo se pueden diseñar para suplir ciertas carencias.

**EJEMPLO PARA EFL-T**

**LET'S HAVE LUNCH!**

<b>MATERIALES:</b> <i>Flashcards</i> , folletos de supermercados	<b>NIVEL:</b> A1	<b>DURACIÓN:</b> Dos sesiones
<b>OBJETIVOS:</b>		
<b>Tipo de objetivo:</b>	<b>Dimensiones del Bildung (Klafki 2000) que trabaja:</b>	
<i>Instruccional:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las diferencias entre <i>lunch</i> y nuestra comida del mediodía</li> <li>• Usar <i>Present simple</i></li> <li>• Utilizar vocabulario relativo a las comidas</li> <li>• Usar la preposición <i>for</i> (<i>I have...for lunch.</i>)</li> </ul>	Diferencias culturales y respeto por ellas	
<i>Competencial:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la capacidad de argumentar, contrargumentar y, en definitiva, defender la opinión propia</li> <li>• Mejorar la comprensión lectora con noticias de periódicos</li> <li>• Que los alumnos sean capaces de distinguir las opiniones implícitas en noticias de periódicos supuestamente objetivas (inferencia)</li> </ul>	Desarrollo de capacidades humanas	
<i>Expresivo:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumnado conozca otros horarios y otras hábitos alimenticios, lo que puede conducir a una reflexión sobre los suyos propios.</li> </ul>	<b>AUTODETERMINACIÓN (Pensamiento crítico)</b>	
<i>Actitudinal:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumnado muestre respeto e interés por otros hábitos alimenticios, independientemente de la opinión que surja del conocimiento de los hábitos anglosajones.</li> </ul>	<b>INTERFERENCIA ACTIVA</b> <b>SOLIDARIDAD</b>	





## ACTIVIDADES:

### Sesión 1

1. Calentamiento- Introducción: El profesor pregunta “*What do you eat for lunch?*” y los alumnos cuentan sus experiencias.
2. Presentación vocabulario: El profesor presenta el vocabulario sobre comidas utilizando flashcards.
3. Práctica: Los alumnos juegan a un juego de memoria utilizando flashcards de imágenes y flashcards de palabras (los nombres de las comidas).
4. Actividad final, presentación sociocultural: El profesor muestra un vídeo donde niños anglosajones se juntan para comer su lunch en el colegio y se ve un reloj en la pared. El profesor pregunta “*what do they eat for lunch?*” y “*At what time do they have lunch?*”.

### Sesión 2

1. Producción: Por equipos, utilizando recortes de folletos de ofertas de supermercados, elaboran su lunch ideal y la hora para comerlo. Lo presentan delante de sus compañeros usando las expresiones “*We have...for lunch at...*”.

## EVALUACIÓN

El profesor hace un seguimiento del trabajo de los equipos mientras diseñan su comida. También toma notas de las presentaciones de los diferentes equipos.

### 2.1.4. LAS DIMENSIONES DEMOCRÁTICAS COMO CONTENIDOS

Wagenschein (2000) critica duramente la sucesión de contenidos en la enseñanza actual. En ella, los contenidos se realizan de manera sumativa, desde lo más sencillo a lo más complejo, sin importar la materia de estudio. De esta manera se construyen de manera lógica y/o cronológica. Según el autor, es un razonamiento lógico, pero no es pedagógico. No ven al niño, sino al humano acabado que quieren conseguir en escala pequeña. Por Bildung no se entiende un proceso de añadir.

En contraposición, él defiende la construcción de “islas de conocimiento”, conectadas entre sí “por debajo del agua”. Elegir una serie de contenidos ejemplares que sean capaces de ilustrar la idea de un todo, un espejo del contenido que se quiere mostrar<sup>20</sup>.

Aunque en este ensayo no se pretende defender un cambio de metodología u organización de los contenidos determinado, sí que es cierto que las capacidades que Klafki explica (*autodeterminación, interferencia activa, solidaridad*), no pueden ser descompuestas en

<sup>20</sup> Si pretendemos trabajar un valor concreto, como puede ser la solidaridad, deberemos encontrar un contenido o serie de contenidos que inviten al crecimiento en dicho valor, como podría ser una actividad de comprensión escrita o auditiva sobre unos refugiados de guerra, por ejemplo.

“subcontenidos sumativos”. En otras palabras, es imposible conseguir que el alumnado desarrolle estas capacidades con una planificación de actividades que las trate de menor a mayor dificultad, simplemente no pueden ser trabajadas de esta manera.

Por el contrario, se deben diseñar actividades que trabajen estas capacidades desde diferentes perspectivas, actividades que *reflejen* estas capacidades y que actúen en la mente de nuestro alumnado para que su visión del mundo, y de la materia en cuestión, siga formándose, es decir, siga en proceso de *Bildung*.

### 2.1.5. LAS DIMENSIONES DEMOCRÁTICAS COMO METODOLOGÍA. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y APRENDIZAJE BASADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Cuando se planifica el tratamiento en clase de una serie de contenidos formales o teóricos (instruccionales) para llegar a una serie de objetivos relacionados, se aplican las técnicas metodológicas que se creen más oportunas para la ocasión. Dichas técnicas estarán en relación con los propios objetivos que alcanzar y con las necesidades y preferencias de nuestros alumnos, ya que debemos encontrar aquellas que nos parecen más acertadas para alcanzar nuestras metas con eficacia. Sin embargo, no todos los contenidos u objetivos van a ser del tipo instruccional.

Ahora que ya se ha visto qué significa tener presentes estos principios de interferencia activa, solidaridad y autodeterminación a la hora de establecer objetivos y contenidos en nuestro plan, se debe también reflexionar sobre qué significa aplicarlos en el propio desarrollo del aula, sea cual sea la materia o temática a tratar. Es decir, cómo convertirlos en parte de la metodología real. La razón de llevar a cabo esto es exactamente la misma que de tratarlos como contenidos: favorecer la formación de la persona en todas sus dimensiones, es decir, la finalidad última de la actividad docente. De hecho, crear un ambiente donde se manifiesten dichos valores de diversas maneras, proporcionando las oportunidades en el aula para ello, resulta indispensable si realmente queremos alcanzar este objetivo.

Los valores de autodeterminación, interferencia activa y solidaridad deben manifestarse en el aula. Dentro del contexto del aula, cuando se menciona la autodeterminación como capacidad de evaluar el entorno de manera crítica y ser capaz de tomar decisiones propias, no nos estamos refiriendo a otra cosa que a aspectos como que el alumno tome consciencia de su propio aprendizaje y emprenda la iniciativa él mismo. Es decir, un alumno que desarrolla dicha capacidad, se debería de manifestar en su trabajo individual como artífice de su educación y no como un mero sujeto pasivo.

De la misma forma, un alumno que desarrolla su interferencia activa, su participación en la sociedad, debe reflejarse en una pequeña representante de la misma: el aula. El profesorado se verá obligado, entonces, a crear las oportunidades para que esto sea así, abriendo la clase a un proceso democrático. La posibilidad de interacción entre todos sus sujetos y la posibilidad de toma de decisiones en conjunto deben estar aseguradas para que los alumnos desarrollen esta capacidad<sup>21</sup>.

En cuanto a la solidaridad, se manifestaría como la cooperación y ayuda entre los alumnos, así como la obligación por parte del profesor de asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la inclusión de todos los alumnos. Esto obliga a tener en cuenta sus necesidades específicas (a cualquier nivel) y sus preferencias.

Para mostrarlo de una manera más clara, se elabora la siguiente tabla que compara unos breves apuntes sobre dichos principios democráticos de Klafki (2000a) y su manifestación dentro del contexto metodológico del aula:

<b>Principios democráticos (Klafki 2000a)</b>	<b>Posibles manifestaciones de los principios democráticos en el aula</b>
<p><b>AUTODETERMINACIÓN:</b></p> <p>El derecho de mantener la integridad personal en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida individual</li> <li>• Interpretación de las relaciones humanas</li> <li>• Cuestiones éticas</li> <li>• Espíritu crítico</li> </ul>	<p><b>AUTODETERMINACIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad para sentirse responsables en el propio aprendizaje.</li> <li>• Habilidad de los alumnos para participar activamente en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la toma de decisiones sobre el mismo</li> </ul>
<p><b>INTERFERENCIA ACTIVA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El derecho y las opciones de todos a tomar parte en la creación y configuración de la sociedad</li> <li>• La responsabilidad de todos hacia este proceso</li> </ul>	<p><b>INTERFERENCIA ACTIVA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir la necesidad de tomar parte en la configuración del aula</li> <li>• Participar de manera activa en la toma de decisiones de manera comunitaria dentro del contexto del aula</li> </ul>
<p><b>SOLIDARIDAD:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La habilidad de reconocer el deber propio de cooperar y de ayudar a aquellas personas excluidas que no poseen las habilidades de interferencia activa o autodeterminación</li> </ul>	<p><b>SOLIDARIDAD:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer que aprender es un hecho social, aunque surja de esfuerzos individuales</li> <li>• La obligación, por parte del profesor, de llevar a cabo un proceso de enseñanza basada en la inclusión de los alumnos</li> <li>• Obligación por parte de los alumnos de compartir el conocimiento adquirido y de cooperar</li> <li>• Iniciativa por parte del alumnado de ayudar a los compañeros cercanos que tienen dificultades.</li> </ul>

<sup>21</sup>No son pocos los docentes que consideran su propia aula como una *microsociedad*.

Como podemos observar, es responsabilidad del profesor crear el entorno idóneo para que el desarrollo de estos valores pueda tener lugar. Autores como Dewey, Arends y Vigotsky coinciden en que una de las mejores maneras para trabajar la democracia en el aula es hacer uso de técnicas propias del aprendizaje colaborativo, ya que obligan al aprendiz a trabajar en comunidad y desarrollar este tipo de principios.

Esto ya lo pone de relieve Dewey (1916) cuando propone la idea de organizar las escuelas como democracias en miniatura<sup>22</sup>. Según él, las prácticas escolares deberían estar encaminadas a prepararlos para una sociedad democrática. También Vygotsky, a lo largo de su obra, ha defendido siempre la importancia del factor social en el aprendizaje. Parafraseando a Arends, R. y Kilcher, A. (2010), este autor mantiene que la *interacción social* ayuda en la construcción de nuevas ideas y el desarrollo conjunto de las facetas intelectuales y sociales de la persona.

Arends, R. y Kilcher, A. (2010) nos ofrecen también una idea de lo que ellos entienden por aprendizaje cooperativo. Según estos autores, el aprendizaje cooperativo es un modelo de enseñanza o estrategia caracterizada por tareas, objetivos y refuerzos cooperativos, y requiere que los estudiantes participen activamente en charlas, debates, tutorías y trabajo en equipo. Los objetivos del aprendizaje cooperativo son tanto cognitivos como sociales y los estudiantes trabajan en equipo para adquirir y perfeccionar nueva información y aprender habilidades sociales y de trabajo en equipo. También aprenden a aceptar mejor la diversidad y ser tolerantes con las diferencias. Dichos equipos se forman con estudiantes de nivel alto, medio y bajo y, siempre que sea posible, deben incluir variedad racial, cultural y de sexo. Arends, R. y Kilcher, A. (2010) identifican también una estructura de seis fases que suele seguir una lección que intenta hacer uso del aprendizaje cooperativo:

1. Dejar claros los objetivos con los estudiantes y motivarlos.
2. Presentar la información.
3. Organizar a los estudiantes en equipos de aprendizaje.
4. Servir como asistente en su trabajo en equipo y estudio.
5. Presentación del trabajo en equipo.
6. Reconocimiento del esfuerzo grupal e individual y del éxito obtenido.

<sup>22</sup> Algunos docentes se muestran reacios a ello, puesto que lo consideran una pérdida considerable de autoridad a su figura, lo que suele abrir extensos e interesantes debates.

Por supuesto, no todos estos pasos son siempre obligatorios e inamovibles. De la misma manera, pueden surgir otros totalmente necesarios en determinadas lecciones o actividades.<sup>23</sup>

En Arends, R. y Kilcher, A. (2010) también podemos encontrarnos con referencias a experimentos que se han llevado a cabo y que demuestran los positivos resultados de utilizar este tipo de técnicas en el aula. En estos experimentos, se demuestra su eficacia a la hora de mejorar el rendimiento académico, el comportamiento cooperativo y la aceptación y tolerancia por la diversidad. Sin embargo, en este ensayo no se defiende la idea de adoptar el aprendizaje cooperativo como único método del aula, pero sí que se considera imprescindible que el profesional de la educación conozca técnicas derivadas de este tipo de metodología. Deberá ser el profesor el que evalúe cuándo y en qué medida utilizarlas en el aula, dependiendo de cuáles sean sus objetivos y las características del alumnado.

Arends, R. y Kilcher, A. (2010) realizan un compendio de técnicas de organización de actividades cooperativas, o lo que denominan como *estructuras democráticas*. No se trata de actividades democráticas concretas, sino de maneras de organizar tareas de diversa índole de una manera que permita y exija la cooperación entre los alumnos para la consecución de los objetivos. De esta manera, se trabajan también sus habilidades sociales: interferencia activa y solidaridad (Klafki, 2000). A continuación se exponen solo algunas de ellas<sup>24</sup>

- *Línea de consulta o círculos concéntricos* (Spencer Kagan). Se trata de dos formaciones que pueden ser utilizadas para múltiples actividades, que van desde intercambio de opiniones a tareas de resolución de problemas. Se deben utilizar cuando queramos que los alumnos trabajen por parejas, pero con varias parejas en la misma actividad. En la primera de ellas, “línea de consulta”, los aprendientes se ponen en dos filas que miran la una a la otra y, para cambiar de pareja, solo los de una de las líneas se mueven hacia el compañero de su izquierda. En la segunda, “círculos concéntricos”, los alumnos se colocan en dos círculos concéntricos, de manera que los de dentro miren a los de fuera y viceversa. Los de dentro deben rotar en sentido de las agujas del reloj, para así cambiar de compañero.
- *Cuatro esquinas* (Spencer Kagan). El profesor etiqueta cada esquina del aula con una temática, una respuesta, una opinión, etc. y los alumnos deben moverse a aquella que más les interese o que les parezca más acorde con su opinión. Una vez allí, trabajarán con los miembros de su grupo en la actividad que les corresponda.

<sup>23</sup> Algunas tareas cooperativas pueden omitir, cambiar o repetir estos pasos.

<sup>24</sup> Pequeña muestra de actividades cooperativas, también denominadas *estructuras democráticas*, en Arends, R. y Kilcher, A. (2010). Traducción resumida de las mismas.

- *Equipos de consulta* (Spencer Kagan). Todos los participantes del grupo ponen sus bolígrafos en el bote de en medio de la mesa. Un estudiante lee la primera pregunta y luego los equipos determinan la respuesta consultando los materiales y debatiendo entre ellos. El estudiante a la izquierda del lector comprueba que todos los miembros entienden y están de acuerdo con la respuesta. Cuando hay acuerdo, todos cogen sus bolígrafos y, por individual, escriben la respuesta con sus palabras. Se puede complementar con sesiones de comprobación e intercambio de ideas con otros equipos.
- *Rompecabezas* (*Jigsaw*, de Aronson & Goode). Los alumnos son divididos en grupos. Cada grupo tiene tantos miembros como diferentes temas o diferentes perspectivas de un mismo tema que queremos tratar. Los enumeramos en cada grupo y esos grupos se rompen para juntarse con un nuevo grupo, los de su mismo número. En esta nueva formación realizan las actividades oportunas sobre su tema y trabajan la temática o contenido que les haya tocado. En la siguiente fase, los alumnos vuelven a reunirse en sus grupos originales y debe explicar a sus compañeros lo que han hecho, lo que han aprendido, etc. Finalmente, los alumnos deben participar en una actividad final donde pongan en uso el nuevo aprendizaje. Aunque los autores originales proponen para esta actividad final un pequeño test por individual, también se podría realizar un concurso intergrupalo de preguntas, donde no contesten los miembros que han trabajado dichos contenidos. Si no se trata de contenidos instruccionales o teóricos, se pueden idear otro tipo de actividades finales, que pueden ir desde pequeñas representaciones dramáticas, debates, murales, actividades de resolución de problemas, etc.

De la misma manera que los alumnos son auténticos protagonistas de su aprendizaje en este tipo de tareas, no es mala idea que se combine con una evaluación donde ellos tomen también parte de la responsabilidad. Por lo tanto, se debe dejar tiempo para *feedback* entre los propios alumnos sobre sus actuaciones y también hacia las tareas en sí que han realizado.<sup>25</sup>

Dentro del amplio marco del aprendizaje cooperativo también podríamos incluir las teorías sobre el *aprendizaje basado en la resolución de problemas*. Como se ha expuesto anteriormente en este ensayo, este tipo de técnicas son un “espejo” eficiente del nivel de consecución de objetivos que los alumnos han llevado a cabo, ya que exige poner en práctica los conocimientos y estrategias adquiridas para resolver una situación.

Arends, R. y Kilcher, A. (2010) hablan de las bases teóricas de este método. El aprendizaje basado en la resolución de problemas surge como la manifestación práctica de las teorías

<sup>25</sup> Además de fomentar la capacidad de “interferencia activa”, es un elemento ciertamente motivador para ellos.

de John Dewey, Piaget y Vygotsky. Como ya se explicó con anterioridad, el componente social del aprendizaje que identifica Vygotsky es un pilar base para este tipo de teorías del aprendizaje.

Según Vygotsky (1978)<sup>26</sup>, la distancia entre el nivel de desarrollo actual de la persona, como problemas que puede resolver por sí misma, y el límite de su capacidad para resolver un problema, es conocida como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta ZDP se caracteriza por incluir problemas que el alumno puede resolver, pero solo con ayuda de otras personas, ya sea la ayuda del profesor o el trabajo cooperativo con sus compañeros. Por lo tanto, el trabajo cooperativo juega un papel esencial en la idea de este autor sobre el aprendizaje como proceso social.

Además, en sus obras, Piaget también pone de relieve que la curiosidad y la necesidad de entender son elementos que motivan al alumno y lo conducen a un verdadero aprendizaje. Por otra parte, Dewey (1916) entiende que los estudiantes deberían tratar temas de la vida real en la escuela, problemas de índole social e intelectual relevantes para su vida futura.

Como su propio nombre indica, son técnicas que se basan en aprender a través de tareas en la que los alumnos deben buscar una solución a una situación problemática. En Arends, R. y Kilcher, A. (2010) podemos encontrar una serie características que cualquier tarea de este tipo debe respetar <sup>27</sup>:

- Los problemas o temas como punto de comienzo para lecciones (o actividades) basadas en PBL (*problem-based learning, aprendizaje basado en la resolución de problemas*). A la hora de organizar las lecciones o unidades enteramente con este método, los contenidos de aprendizaje aparecen establecidos alrededor de problemas, en vez de disciplinas académicas o conceptos teóricos. Los problemas suelen ser muy elaborados, complejos, compuestos de sub-temas para los que existen múltiples soluciones. Además, debe proporcionar oportunidades de explotar la creatividad, la capacidad de toma de decisiones, etc. Las habilidades comunicativas juegan un papel clave, lo que lo hace un método muy apropiado para las áreas de lenguas oficiales y lenguas extranjeras.
- Los estudiantes deben buscar soluciones realistas a problemas auténticos, propios del mundo real. Dichos problemas deben tocar las inquietudes del alumno, ser socialmente importantes y, además, relevantes para el futuro del alumno.

<sup>26</sup> Resumen muy breve de la teoría de la "Zona de Desarrollo Próximo" en Vygotsky (1978), muy presente, todavía hoy, en las principales corrientes didácticas.

<sup>27</sup> Resumen y traducción de las características descritas en Arends, R. y Kilcher, A. (2010).

- En vez de adquirir nuevos conceptos de manera pasiva a través de la escucha y la lectura, los alumnos deberán aprender a través de la investigación, la resolución de problemas, etc. Este tipo de metodología desarrollará las diferentes dimensiones de la teoría de *Allgemeinbildung* de Wolfgang Klafki, como se puede apreciar en la siguiente tabla<sup>28</sup>:

<b>Técnica de aprendizaje propuesta en Arends, R. y Kilcher, A. (2010)</b>	<b>Dimensión dentro de la Formación Integral Universal (<i>Allgemeinbildung</i>, descrita en la obra de Wolfgang Klafki) que dicha técnica desarrolla</b>
Los alumnos deben ser los que busquen soluciones de manera	Principio de <i>interferencia activa</i>
Los alumnos deben tomar decisiones con respecto a su actuación para resolver el problema	Principio de <i>autodeterminación</i>
Deben colaborar con sus compañeros para ayudarlos en las carencias que puedan tener y progresar juntos	Principio de <i>solidaridad</i>

Por su parte, los profesores servirán de “animadores”, ya que deben ofrecer *feedback* a los alumnos y empujarlos a un aprendizaje más independiente; también como “preguntones”, ya que deben utilizar las preguntas como estrategia para que los alumnos consideren el redireccionar su actuación o para que se den cuenta de solventar pequeños defectos que pasaron por alto, sin ser totalmente explícitos. Así mismo, deben actuar como guías sobre recursos, fuentes de información y otra información que los alumnos puedan necesitar.

- Al trabajar con PBL, es imposible restringirse únicamente a un área. Los alumnos estarán en contacto con diferentes áreas del conocimiento humano, tal y como ocurre en la vida cotidiana, por lo que se suele tratar de un método de alta carga interdisciplinar.
- El alumnado se suele dividir en pequeños grupos, de más o menos miembros según la actividad, pero que no excederá los seis componentes.
- La mayoría de las actividades o lecciones basadas en la utilización de este método, tienen como colofón final una actividad recopilatoria, de carácter más complejo, que intenta demostrar los resultados de su trabajo cooperativo (un pequeño proyecto, presentación, representación, concurso, etc.).

<sup>28</sup> Tabla de creación propia, en base a las teorías de Wolfgang Klafki.



- La evaluación, como en el caso del aprendizaje cooperativo, debe ser compartido con los alumnos, de manera que se evalúen a sí mismos, los unos a los otros y a la actividad en general. El profesor hará exactamente lo mismo: evaluar su propia actuación, la de cada uno de sus alumnos<sup>29</sup> y la actividad en sí.

Este método es especialmente atractivo por el tipo de aprendizaje que garantiza. Illeris (2004) diferencia entre tres niveles de aprendizaje, basándose en teorías de autores como Engeström, Bateson y Piaget. Los niveles superiores son siempre más complejos que los niveles inferiores y obligan a unos procesos mentales cada vez más profundos:

- **Aprendizaje I – Aprendizaje acumulativo.** Este nivel se caracteriza por el predominio de la memoria por repetición sin la creación de unos esquemas de significado demasiado vinculados entre sí.
- **Aprendizaje II – Aprendizaje por asimilación o acomodación.** Se produce al incorporar nuevos conocimientos a los esquemas previos, modificándolos y enriqueciéndolos.
- **Aprendizaje III – Aprendizaje transformativo.** Cuando el proceso de aprendizaje derivado de II se torna de especial trascendencia para la persona en sí, es lo que Jack Mezirow conoce como aprendizaje transformativo. Este concierne cambios en las percepciones básicas de los sistemas de contexto y significado incorporadas de manera muy profunda desde la infancia, y que están incorporadas normalmente de manera inconsciente en las opiniones y maneras de comprender del individuo (lo que este autor denomina como esquemas de significado y perspectivas de significado). Ejemplos que el autor da de este tipo de cambios son: reajustes de la identidad personal, cambios en la propia imagen de uno mismo, adopción de nuevos valores o sustitución de valores anteriores, cambios profundos de opinión, etc.

Illeris (2004)

A través del aprendizaje basado en la resolución de problemas, los alumnos se ven forzados a llevar a cabo procesos mentales superiores, incorporando nuevos conocimientos, experimentando con ellos, elaborando estrategias, etc. Por lo tanto, una tarea de esta índole no podrá ser resuelta a través de un aprendizaje del tipo I. El reto como profesores es proponer temas de suficiente relevancia y trascendencia para su vida personal como para

<sup>29</sup> Se puede llevar a cabo de muchas maneras, al igual que en métodos más tradicionales: prueba o examen final, observación directa y recogida de datos, etc.

acercarnos lo más posible a un aprendizaje de tipo III. No obstante, no siempre se perseguirá en cada sesión un aprendizaje de tipo III, esto será especialmente relevante con objetivos de tipo *expresivo* (Eisner, 1991), explicados anteriormente.

Sin embargo, la utilización de este tipo de técnicas es todavía algo novedoso, a lo que los alumnos no suelen estar demasiado acostumbrados. La mayor dificultad de llevarlo a cabo será, además de presentar una mayor carga de trabajo al docente que otros métodos más tradicionales, la oposición del alumnado. Muchos de ellos preferirán permanecer en silencio y volver a su rol pasivo, de escucha a sus compañeros. Será, por lo tanto, un gran reto para el profesor, la negociación con este tipo de alumnos para que, poco a poco, vayan adoptando un rol más activo y de participación. Esto, en el fondo, resulta una potenciación del principio de *interferencia activa* (Klafki, 2000).

Como ejemplo de utilización de este método y de la estructura *rompecabezas (jigsaw)*, se presenta en la página 30 la siguiente sesión que podría ser utilizada en niveles B2.

**NO ES PAÍS PARA RECICLAJE**

MATERIALES: Los recursos que el profesor quiera poner al alcance de los alumnos para resolver la tarea, como por ejemplo: enciclopedias, artículos de revistas, internet, libros de texto, etc.	NIVEL: B2	DURACIÓN: 50 minutos
---	--------------	----------------------

**OBJETIVOS EN VALORES:**

Tipo de objetivo:	Dimensiones del Bildung (Klafki 2000) que trabaja:
<p><i>Instruccional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El reciclaje: concepto, relevancia, situación en la sociedad, etc.</li> </ul>	Tema de/para cohesión social/global
<p><i>Competencial:</i></p> <p>Mejorar las capacidades de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• trabajar colaborativamente</li> <li>• comunicación para llegar a acuerdos y soluciones</li> <li>• resolución de problemas</li> <li>• toma de decisiones</li> </ul>	<p>Desarrollo de capacidades humanas</p> <p>SOLIDARIDAD</p> <p>INTERFERENCIA ACTIVA</p>
<p><i>Expresivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar una opinión propia sobre la situación del reciclaje en partes rurales y sobre lo que se debe hacer al respecto.</li> </ul>	AUTODETERMINACIÓN (Pensamiento crítico)
<p><i>Actitudinal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar una actitud de respeto hacia las opiniones del resto, así como un espíritu de colaboración y ayuda a los demás.</li> </ul>	<p>INTERFERENCIA ACTIVA</p> <p>SOLIDARIDAD</p>



## ACTIVIDADES:

### ACTIVIDAD DE ROMPECABEZAS:

Los alumnos son divididos en grupos de cuatro y enumerados del 1 al 4. Todos los que son del mismo número formarán un nuevo grupo, con el que investigará y debatirá sobre un tema de los que aparecen abajo. Una vez realizado esto, volverá al grupo inicial para exponerles lo que ha aprendido. Después de esto se ponen en común con toda la clase algunas conclusiones para cada una de las temáticas.

Temas:

1. Métodos de reciclaje casero
2. Razones para reciclar o no reciclar
3. Situación del reciclaje en nuestra área
4. Recursos necesarios para reciclar en un pueblo o ciudad

### TAREA BASADA EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS:

Los alumnos, en sus grupos, deben buscar una solución para el siguiente problema: *Sois una familia que vive en un pequeño pueblo. En este pueblo, el ayuntamiento no ofrece ninguna facilidad para reciclar, pero vosotros os sentís comprometidos con el medio ambiente y os gusta la idea de reciclar. ¿Qué proponéis para solucionar esta situación?*

Los alumnos deben charlar, debatir, buscar información y tomar decisiones para resolver el problema. Después, se comentará con el resto de la clase y otros grupos opinarán qué les ha parecido dicha solución, si la complementarían de alguna manera, qué falla, etc.

Nota: El alumnado podrá llegar a muy diferentes soluciones, que van desde hablar con el ayuntamiento, proponer ciertas técnicas de reciclaje casero, hablar con otros vecinos y comenzar una recogida de firmas, etc. Lo importante es que el profesor esté ahí para guiar a los aprendientes y que no se conformen simplemente con proponer algo vacío o ambiguo, o una idea sin desarrollar (como se ha hecho con los anteriores ejemplos). Así, si por ejemplo deciden hablar con el ayuntamiento, deberían especificar qué le van a proponer, de qué manera, qué le van a solicitar, etc.

### EVALUACIÓN:

Se evaluará tanto el proceso como las actividades finales para valorar si los alumnos han alcanzado los objetivos, en qué medida y qué actividades de refuerzo se pueden diseñar para suplir ciertas carencias.

## 2.2. TEMAS DE INTERÉS COMÚN COMO MATERIAL DE FORMACIÓN DE LA PERSONA (*BILDUNG*)

En el momento en el que el profesor o la profesora planifica una lección, uno de los aspectos sobre los que ha de reflexionar son los contenidos con los que el alumnado va a trabajar. Para Roth (2000) esto es sinónimo de desbloquear la sustancia pedagógica de un

objeto, la búsqueda de la “humanidad del objeto”, esa finalidad con la que podemos usar dicho objeto para mejorar el proceso de formación íntegra de la persona<sup>30</sup>.

Esto es lo que tradicionalmente se conoce como *Bildungsgehalt* en la didáctica alemana y a lo que Klafki (2000b) también hace referencia, cuando dice que son siempre contenidos específicos que representan un conjunto más grande de contenido cultural. Para él, un contenido de educación debe siempre tocar problemas fundamentales, relaciones fundamentales, oportunidades fundamentales, principios generales, leyes, valores y métodos. Dichos elementos que afectan nuestro entendimiento de lo general a través de lo específico son denominados esencia educacional (*Bildungsgehalt*). Es decir, dichos objetos (temas, contenidos potenciales...) deben poseer una ejemplaridad, una capacidad de ser usados para un aprendizaje general. Según el autor, el análisis didáctico consiste precisamente en detectar dónde subyace la esencia educacional, “manufacturarlo” y planificar el contacto de este con el aprendiz, para que así se convierta en contenido de educación (*Bildungsinhalte*)<sup>31</sup>. Por supuesto, en un mismo contenido se pueden identificar varias esencias educacionales.

Por ejemplo, el cuadro “Guernica” puede ser educacional como elemento ejemplificador del arte del siglo XX, pero también puede ser útil para hacer reflexionar al alumnado sobre los desastres de la guerra, así como para trabajar su creatividad a la hora de interpretarlo y su expresión oral al intentar transmitir sus impresiones. Un solo ítem puede, por lo tanto, tener múltiples intencionalidades educativas, diversos potenciales a nivel de formación de la persona. Es responsabilidad del profesor encontrar y planificar una acción educativa que explote este potencial.

Klafki también señala que es muy importante que el profesor busque estas finalidades educativas teniendo en cuenta que no deben interrumpir el desarrollo del principio de autodeterminación en el alumno, es decir, que no estreche la capacidad del alumno de tomar decisiones (o su pensamiento crítico). Además, propone una serie de preguntas que debemos hacernos ante un determinado contenido para encontrar su sustancia educacional, de las que se destacan las siguientes<sup>32</sup>:

- ¿Qué aspecto más amplio o general ejemplifica este contenido? ¿Qué fenómeno básico o principio fundamental, ley, actitud, herramienta, etc. puede ser aprehendido cuando trabajemos dicho contenido como “ejemplo”?

<sup>30</sup> A un cómic se le puede encontrar una finalidad pedagógica si se utiliza para trabajar la comprensión escrita o un determinado valor o moraleja, por ejemplo.

<sup>31</sup> Este proceso será parte de la planificación del profesor.

<sup>32</sup> Adaptación de algunas preguntas de muestra que nos sirven para analizar el potencial educativo, o la relevancia, de un contenido.

- ¿Qué relaciones posee *a priori* el alumno en su mente con respecto al contenido que se pretende trabajar? ¿Cómo se relaciona con su vida fuera de la escuela y de qué manera?
- ¿Qué utilidad o relevancia tendrá, en un futuro, lo aprendido con este contenido como valor, conocimiento, método, técnica, etc.? ¿Juega un rol vital en el desarrollo de la persona? ¿Qué argumentos se pueden dar al respecto para justificar la inclusión de dicho contenido? ¿Son los aprendientes conscientes de la relevancia del contenido? Este último aspecto es de crucial importancia cuando queremos motivar al alumnado, especialmente a aquellos más sensibilizados con la utilidad de la materia que están estudiando.
- ¿De qué manera podemos trabajar dicho contenido para que explote su elemento estético y se torne interesante, estimulante, alcanzable... para que así el alumnado se sienta motivado?

Es necesario puntualizar un poco con respecto a este “elemento estético” para saber a qué se refiere dicha denominación.

Wolfgang Klafki (2000) destaca la importancia del elemento estético en la enseñanza. Este concepto está en relación con la razón estética de Kant, que también parece presente en la idea de *Weltbild* de Marx, que se describió con anterioridad. Para Klafki, se trata de un componente básico en la idea de *Bildung* y hace referencia a dos aspectos<sup>33</sup>:

1. La estética como capacidad de sentir satisfacción con los fenómenos naturales y la expresión humana, el desarrollo de la fantasía, la capacidad para divertirse, el juicio estético y la capacidad para jugar y socializarse (*Geselligkeit*). Klafki matiza que no se trata solamente de encontrar la realización personal ante una obra maestra de arte o una pieza musical, sino también con aquellos aspectos de la vida cotidiana, como podrían ser la decoración de interiores, cualquier expresión lúdica o el erotismo.
2. Klafki entiende la estética, además como una herramienta en el camino hacia la formación política-moral de la persona. A través del juego y de la fantasía, los niños y adultos entran en consonancia con el sentido de la libertad de elección. Además, se puede añadir también que la estética es una herramienta para cualquier otro tipo de formación en el momento en el que el alumno es capaz de discriminar y utilizar aquellos procedimientos que más le satisfagan en su aprendizaje. Como podemos observar, esta idea entra en paralelismo con la de autonomía del alumno como agente activo y la competencia estratégica, según se entiende en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Además, el profesor también ha de tener el factor estético en cuenta

<sup>33</sup> Resumen traducido de los dos aspectos a los que hace referencia la idea del elemento estético en Klafki (2000).

cuando diseñe sus unidades didácticas, de manera que vayan acorde al grupo con el que trabaja. Por ejemplo, no presentaremos un mismo contenido lingüístico o sociocultural a unos alumnos de primaria que a un grupo de adultos de un curso de “Inglés para los negocios”.

A continuación se exponen una serie de temas de interés que son considerados por Klafki como temas de cohesión mundial. Por supuesto, se podrían plantear muchos otros temas comunes a todas las personas y que serían igualmente interesantes de trabajar.

### 2.2.1. IGUALDAD COMO VALOR BASE HACIA UN BILDUNG PARA TODOS

La desigualdad es denominada por Scheleiermacher (1957) como desigualdad heredada (*angestammter*), es decir, situaciones de inferioridad por causas socio-históricas. Klafki (2000) pone de relieve que no debe ser jamás reforzada por la educación. Sin embargo, señala que tampoco está en poder de la educación el cambiar directamente estas situaciones sociales que producen desigualdad, ya que dependen de otros factores, como la situación familiar. La formación (*Bildung*) solo puede realizar una contribución indirecta, ya que, según Klafki, la educación tendría que estar diseñada como *educación política*<sup>34</sup>, en el sentido de que los jóvenes deberían de conocer las causas que provocan la desigualdad. Según este autor, debe ser despertada la actitud de participar activamente en la sociedad para reducir la desigualdad social, lo que pone en juego las capacidades de interferencia activa y solidaridad<sup>35</sup>.

Hegel defiende en sus obras que la historia de la humanidad es una historia de avance en la misma, una historia de liberación de fuerzas provenientes de la naturaleza y de los propios humanos. La igualdad, por lo tanto, ha de llegar sin crisis turbulentas, sin conflictos sociales fuertes y sin estallidos revolucionarios, a través de una clase media y estudiada que pondrá los cimientos para que las siguientes generaciones de gente con peor situación consiga llegar a tener las mismas oportunidades. Simplemente, está destinada a ocurrir antes o después siguiendo la historia de los avances de nuestra especie. Para reforzar la necesidad de esta educación política, Klafki (2000) menciona que, a pesar de las convicciones de Hegel de que la igualdad llegaría a través de un proceso pacífico en la evolución del ser humano,

<sup>34</sup> Este término no debe ser malinterpretado como política en lo referente a partidos políticos, sino a participar activamente en la sociedad para mejorarla.

<sup>35</sup> Es decir, se debe educar a los alumnos para que se sientan responsables a hacer lo posible por mejorar la sociedad y las personas concretas de su entorno que la componen.

este hecho, que todavía no ha acontecido, se debe poner en marcha a través una serie de medidas para lograrlo.

Estas medidas se refieren a poner en funcionamiento un *Allgemeinbildung*: “Formación Integral Universal”<sup>36</sup>, es decir, accesible para todos y que trate los temas comunes a la humanidad y que despierte las nociones de autodeterminación, interferencia activa y solidaridad. De la misma manera, afirma Mazzina (2003) que la educación cívica debe ser válida para todos los ciudadanos, es decir, debe tener el carácter de universalidad, para lo cual debe tener como fundamento los valores universales del ser humano que, por otro lado, también fundamentan la democracia.

### 2.2.2 EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Jares (1999) identifica cuatro etapas en la evolución del concepto de *Educación para la paz*, que también podemos encontrar en Ospina (2010)<sup>37</sup>:

1. “La Escuela Nueva: la primera ola de educación para la paz”. Surge tras la I Guerra Mundial, en la que muchos autores reconocen la necesidad de una educación para la paz con el fin de evitar el conflicto bélico. Por lo tanto, se entiende el concepto de *paz* como ausencia de guerra. Así, autores del Movimiento de la Escuela Nueva, como Dewey y Montessori comienzan a tratar el tema de la paz y la democracia con más énfasis que otros estudiosos hasta la fecha.
2. “La educación para la paz en la perspectiva de la UNESCO: la segunda ola”. Esta etapa comienza tras finalizar la II Guerra Mundial, en la que los estados ponen empeño por asegurar que los *curricula* de educación incluyan contenidos orientados a promover la paz.
3. “Educación para la Paz desde la *no violencia*: la tercera ola”. En esta etapa, diversos autores comienzan a incorporar al concepto de *educación para la paz* ciertas ideas sobre la *no violencia* de Gandhi, el cual luchó contra el imperialismo británico, utilizando procedimientos pacíficos y pacifistas, a favor de un sistema educativo que promoviese valores de paz. Según Gandhi, “no hay un camino a la paz, la paz es el camino” y la educación resulta ser una práctica esencial para la construcción de esta camino, como señala Ospina (2010)

<sup>36</sup> Traducción libre.

<sup>37</sup> Resumen de etapas, que podemos encontrar originariamente en Jares (1999), pero también en Ospina (2010).

4. “La educación para la paz desde la perspectiva de la Investigación para la Paz: la cuarta ola”. En esta etapa comienzan a formarse investigadores y el campo de la paz adquiere matices científicos, además del valor filosófico que ya poseía. Según Ospina (2010), uno de los autores más destacados es Galtung, que propone abandonar el concepto clásico de paz como ausencia de guerra para avanzar hacia un campo más amplio, que englobe también la vida diaria de la persona.

Ospina afirma que:

**“En la tradición occidental el concepto de paz siempre ha estado relacionado con la ausencia de guerra y enfrentamiento bélico. Sólo hasta la reflexión científica y crítica sobre la paz se amplió el panorama de su contenido a partir de su análisis con otros términos como el conflicto, la violencia y las distintas alternativas para lograr la paz a través de la no violencia”.**

**Ospina (2010, pág. 101)**

Para esta autora, la guerra no es tan solo una manifestación de la violencia, sino un concepto mucho más amplio<sup>38</sup>. Así, muchos autores recientes han reparado en la necesidad de tratar en las aulas lo que Galtung denomina como *violencia estructural o indirecta* y que mucho tiene que ver también con la ausencia de paz. Afirma Ospina que:

**Ésta se encuentra reflejada en la desigualdad e injusticia social y se corresponde con el poder y las fuerzas presentes en las estructuras, causantes de la desigualdad de distribución de recursos médicos, educativos, salariales, ambientales, de participación, entre otros (...). Fenómenos sociales como la pobreza, las enfermedades evitables, el hambre, el analfabetismo, el control y manipulación de la información, entre otras carencias de carácter socioeconómico que evidencian la presencia de un tipo de violencia que emana de las mismas estructuras de la sociedad, es decir, la violencia estructural.**

**Ospina (2010, pág. 103 y 105)**

A todo esto añade también la discriminación por motivos étnicos, de edad, sexualidad, género, condición física, posición social o económica, etc. De esta manera, como esta misma autora afirma, la educación para la paz se constituye como una acción para conseguir el respeto de los derechos fundamentales y la emancipación de todas las personas. Así mismo,

<sup>38</sup> De hecho, será muy útil en la clase de lengua extranjera trabajar sobre este valor, ya que fomentará al buen ambiente en nuestra clase y por lo tanto una enseñanza más eficiente, según la teoría del “Filtro afectivo” de Krashen (1983). Además, trabajar sobre este valor, aumentará el respeto de los alumnos hacia la cultura objetivo y mejorará una posible convivencia en dicha sociedad.



contribuye a su participación activa en la democracia y en aquellos procesos de transformación y mejora de la sociedad para conseguir que esta sea más igualitaria. Como podemos observar, coincide de pleno con las ideas de Wolfgang Klafki en su análisis sobre las teorías de *Bildung* de autores alemanes.

Según Klafki (2000), la filosofía del *Bildung* incluye necesariamente una perspectiva de educación y política para la paz, como también había indicado Herder (1793-1797) en sus *cartas*, donde expresa la necesidad de cultivar un “espíritu de paz” y “rechazo de la guerra”, así como la explotación colonial. Así mismo, Klafki señala que también Kant (1797 y 1795) realizó una observación sobre este tema al desarrollar la tesis de que “la paz eterna no es una idea vacía, sino un deber”. De esta manera, este autor adopta la idea de que el camino esencial para alcanzar este objetivo se abre a través de la educación para la paz.

Ávila (2012), basándose en la definición dada por el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas (UNICEF) (2010), define la educación para la paz como:

**Un proceso de promoción del conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a los niños, a los jóvenes y a los adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto la violencia evidente como la estructural, resolver conflictos de manera pacífica, creando condiciones que conduzcan a la paz, tanto a escala interpersonal como intergrupala, nacional o internacional.**

**Ávila (2012, página web única)**

Así mismo, explica que una educación para la paz significa una forma de educación en valores particular, que tiene por objetivo el desarrollo de actividades como: “la convivencia, la participación, formación ciudadana y la tolerancia en todos los jóvenes del mundo, permitiéndoles así el desarrollo integral de dichos valores para una verdadera convivencia social”. Por lo tanto, podemos observar cómo esta autora también pone en relación este tipo de valores con el de ciudadanía o convivencia democrática<sup>39</sup>. No hay escenario más apropiado para el florecimiento de dichos valores entre las personas que el educativo, como parte de una formación integral de la persona. En ella, se debe propiciar “la comunicación, la convivencia, la participación, la tolerancia como parte de esa paz que como individuos debemos desarrollar para una convivencia sana.”

<sup>39</sup> Como también Klafki apunta en sus teorías sobre *Allgemeinbildung*.

Como justificación de esta idea, podemos tomar las indicaciones de la Organización de Naciones Unidas (1997) cuando dice que todo ser humano tiene derecho a la paz, que es inherente a su dignidad de persona humana y la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz. Por lo tanto, según las indicaciones de la ONU, la educación de la paz no debería ser algo puntual propio de la educación obligatoria, sino un elemento transversal a cualquier ocasión en la que se dé un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, Ávila (2012) toma de la obra “Prevención de la violencia y resolución de conflictos” de Isabel Fernández argumentos para respaldar esta misma idea. Así, explica que:

**La educación para la paz es tanto un proceso que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad, como un proceso que debe ser continuo y permanente, para enseñar a aprender a vivir en la no violencia, y confía en la creación de ámbitos de justicia, respeto, tolerancia y felicidad gradualmente más amplia (...) La educación para la paz no es una opción más, sino una necesidad que toda institución educativa debe asumir.**

**Isabel Fernández, “Prevención de la violencia y resolución de conflictos”,  
en Ávila (2012)**

Además, pone de relieve que se trabaja para que el propio alumno sea consciente de la importancia de la educación para la paz en su propia formación.

Una vez expuestas las posibles finalidades de la *Educación para la paz*, se procede a determinar qué contenidos o *componentes* deberán ser tratados de manera multidisciplinar<sup>40</sup>. Ospina (2010), tras un exhaustivo estudio de obras de otros autores, como Jares, Hicks o Tuvilla, realiza una división en seis bloques de contenidos. Por su semejanza y para evitar solapamientos, aquí se exponen en tres<sup>41</sup>.

#### ■ La comprensión internacional y el desarme:

Se trata de ir más allá de las fronteras del estado-nación para superar estereotipos e ideas preconcebidas y alcanzar la comprensión mutua, así como la cooperación y la solidaridad. En realidad, existen innumerables maneras de trabajar esto y muy variadas. Solamente algunos ejemplos podrían ser los siguientes: la recogida de información sobre los procesos históricos de diversos pueblos, acercarnos a sus costumbres y cultura a través de un intercambio de cartas con otro colegio de otra parte del mundo, etc.

<sup>40</sup> Es un tema muy amplio que puede ser abordado desde muchas perspectivas. De hecho, en los centros escolares de enseñanza obligatoria se intenta que, el Día de la Paz, cada año se celebre desde un enfoque diferente.

<sup>41</sup> Se presenta a continuación un resumen y traducción libre del original.

El área de lengua extranjera se configura como una fuente de oportunidades continua para trabajar este tipo de contenidos. A través de la lengua en cuestión, los alumnos se acercan a la cultura, modos de vida y otros aspectos de otros países, haciendo crecer su respeto e interés por ello. De hecho, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* reconoce la competencia sociolingüística como respuesta a esta necesidad social y cultural de ir más allá del mero aprendizaje de los aspectos formales de la lengua extranjera (gramática, vocabulario...).

#### ■ Los derechos humanos y el desarrollo:

El trabajo sobre los derechos humanos para superar las múltiples manifestaciones de la *violencia estructural* y construir una sociedad mejor. Apunta Ospina al respecto lo siguiente:

**Se trata de la enseñanza crítica sobre la exigibilidad, el respeto y la garantía de los derechos humanos, la cual debe alejarse de la socialización y reproducción de normas y conductas morales que le indiquen a los sujetos el modo adecuado de comportarse en una sociedad o de la transmisión pasiva y reproducción<sup>42</sup> del catálogo de derechos contemplados en instrumentos internacionales y nacionales que a manera de doctrina promuevan el ejercicio del control social.**

Ospina (2010, pág. 112)

De lo que la autora está hablando es a lo que Eisner (1991) denomina como una enseñanza de tipo expresivo, que tenga en cuenta el pensamiento crítico de nuestros estudiantes, como se ha expuesto con anterioridad en este ensayo.

#### ■ Cumplimiento de la democracia:

La democracia se configura como un elemento indispensable para mantener un estado de paz como el que hemos analizado. Por lo tanto, una metodología que tenga en cuenta los valores que Klafki (2000) señala como ejes de un *Bildung* para todos (*Allgemeinbildung*), estará también fomentando el valor de paz en el aula.

Ospina (2010) señala que, para Galtung, el *conflicto* es necesario en una convivencia democrática real. Más allá de la concepción tradicional de *paz* como ausencia de ningún tipo de conflicto, Galtung apuesta por una aceptación más positiva para este término. Durante

<sup>42</sup> Con la palabra “reproduccioncita”, seguramente se refiera a una obediencia ciega hacia dicho catálogo, que reproduce dichos valores sin reflexionar sobre ellos.

el estado de conflicto, las personas defienden sus intereses para llegar a un acuerdo, tras un proceso de argumentación, contraargumentación y negociación. Son situaciones que se dan continuamente en el día a día y que por tanto resulta contraproducente evitarlas en la escuela. El alumnado debería aprender en la escuela a estar preparado para lidiar con dichas situaciones y buscar una solución cooperativa y pacíficamente<sup>43</sup>.

De hecho, en la sociedad resulta indispensable a la hora de vencer la *violencia estructural* y trabajar por una sociedad mejor.

### 2.2.3. ECOLOGISMO Y SUSTENTABILIDAD

Klafki (2000) realiza una reflexión sobre las implicaciones del avance tecnológico en cuanto a su impacto medioambiental. Apunta que, sin una conciencia ni reflexión, expandiremos nuestro arsenal de medios sobre los que depender, nuevas especializaciones y fragmentaciones, nuevos conflictos potenciales, nuevas consecuencias medioambientales peligrosas. De esta manera, se acumulan nuevas posibilidades para el fin de la especie humana.

Como señala Durán (2004), citando a Alejandro Teitelbaum en su obra *El papel de la educación ambiental en América Latina*, la educación ambiental debe programarse según las características del ecosistema o contexto medioambiental en el que se halla la escuela en la que trabajemos. Sin embargo, debemos añadir que existen algunos contenidos que deben ser considerados independientemente de dónde nos hallemos, como puede ser el reciclaje.

Durán (2004) nos explica que el concepto de medio ambiente se sitúa entre los campos de las ciencias naturales y las ciencias sociales, puesto que tiene que ver con la acción del ser humano sobre la naturaleza. Ello implica conocer las características de nuestro entorno (es a lo que al principio del ensayo se explicaba como *scientia* y *conscientia*). Desde este punto de vista, despertar una conciencia ambiental hacia un uso responsable de los recursos y un tratamiento responsable hacia la naturaleza, se establecen como los objetivos últimos de la educación ambiental. Es decir, lo que se busca es que los alumnos sientan la necesidad de cuidar del medio ambiente, potenciando sus capacidades de *participación* y *solidaridad* (Klafki, 2000)<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> Por eso Klafki habla siempre de *Allgemeinbildung*, una formación integral como persona que sirva para vivir de una manera satisfactoria en la sociedad.

<sup>44</sup> Esto resulta mucho más sencillo en centros educativos con un entorno natural, en contraposición a las grandes ciudades, donde el contacto con la naturaleza es más escaso y se suele hablar del cuidado de los parques.

Según Durán (2004), un ejemplo de cómo trabajar esta conciencia ambiental es el aprendizaje en servicio. Así, parafrasea a Alice Halsted (“La experiencia del aprendizaje-servicio en la educación norteamericana”) al afirmar que el aprendizaje-servicio es una metodología a través de la cual los alumnos aprenden y desarrollan una participación activa en experiencias de aprendizaje que han sido organizadas meticulosamente. Entre sus características y beneficios señala los siguientes:

- **Satisfacen las necesidades reales de la comunidad.**
- **Están coordinadas conjuntamente con la escuela y la comunidad.**
- **Están integradas al programa de estudios académicos de cada joven.**
- **Proporcionan a los jóvenes tiempo organizado para que puedan pensar, hablar y escribir acerca de lo que hicieron y vivieron en la actividad en servicio.**
- **Proporcionan a los jóvenes oportunidades de usar los nuevos conocimientos y habilidades académicas recientemente adquiridas en situaciones de la vida real dentro de sus propias comunidades.**
- **Intensifican lo que es enseñado en la escuela al extender el aprendizaje del alumno más allá del aula.**
- **Ayudan a promover el desarrollo de un sentimiento de afecto por los otros**

**Extraído de Durán (2004)**

Estas actividades de servicio a la comunidad, así como otro tipo de actividades que realicemos en el aula con el objetivo de trabajar la conciencia ambiental en nuestros alumnos, tocarán una serie de contenidos en relación con el medio ambiente. Durán (2004) realiza una clasificación de ellos, a partir de los puntos clave citados por la Dirección General de Investigación y desarrollo educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de Argentina.

1. El medio ambiente es un sistema de relaciones complejas entre la naturaleza y la sociedad. El sistema de relaciones entre la naturaleza y la sociedad se conforma entre las distintas esferas de la naturaleza, tales como la atmósfera, la litosfera, la hidrosfera y la biosfera y los componentes de la sociedad. Un ejemplo de este sistema de relaciones es la dependencia de la vida de millones de especies animales y vegetales (biosfera) del equilibrio en las condiciones ecológicas de la atmósfera, la litosfera y la hidrosfera, así como también del modo en que se realizan ciertas actividades humanas que alteran ese equilibrio.
2. El uso de los recursos naturales y las actividades humanas genera impactos ambientales. Las actividades humanas modifican las interacciones entre los componentes naturales y sociales del medio ambiente. Por ejemplo, una política que intensifique la actividad agrícola puede promover el crecimiento de una economía regional pero, a su vez, erosionar y salinizar los suelos y provocar éxodo rural.
3. El desarrollo sostenible o sustentable es un nuevo enfoque para identificar los problemas ambientales y aportar alternativas de solución. El desarrollo sostenible va a permitir mantener la productividad de los recursos naturales, la integridad de los ecosistemas en su biodiversidad y de los ambientes humanos en su diversidad cultural. Para esto es necesario incorporar la dimensión ambiental a una política económica que favorezca el manejo racional de los recursos naturales y la mejora de los ambientes degradados para las generaciones actuales y futuras.
4. Diversos actores sociales están involucrados en la solución de los problemas ambientales. Los problemas ambientales se producen en escalas geográficas distintas que requieren alternativas de solución que involucren desde los actores sociales locales hasta los organismos internacionales. Proteger la atmósfera, conservar la diversidad biológica, revertir los procesos de desertificación, proteger los océanos, prevenir los riesgos naturales depende de acciones y políticas internacionales, nacionales y locales; pero también del cambio de actitudes de las personas en términos estilos de consumo, participación ciudadana, conocimiento de sus derechos ambientales, etc.
5. Es prioritario desarrollar una conciencia ambiental y promover la participación ciudadana. Las percepciones y actitudes de los distintos actores sociales sobre el medio ambiente varían notablemente entre aquellos que juegan un rol muy significativo -por ejemplo, los organismos gubernamentales ambientalistas- y otros que, por diversas razones, no son activos o carecen de conciencia ambiental. El desarrollo de una conciencia ambiental así como la participación del conjunto de la ciudadanía nos van a permitir cooperar en la resolución de los problemas ambientales.

*Fuente: "Problemas ambientales y desarrollo sustentable". Dirección General de Investigación y desarrollo educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Argentina. 1998. En Durán (2004, página web única).*

Nuevamente, resulta evidente la utilidad en el campo de E-ELE, cuando el alumno alcanza la autonomía necesaria para poder argumentar. De hecho, los *currícula* de las Escuelas Oficiales de Idiomas de España incluyen el "Medio Ambiente" como tema en los niveles B1, B2, C1 y C2, como se puede consultar en sus páginas web.



## 3. EL VIDEOJUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO

### 3. 1. CONCEPTO E IMPACTO DEL VIDEOJUEGO

#### 3. 1.1. IMPACTO ECONÓMICO DE LA INDUSTRIA DEL VIDEOJUEGO

Para mostrar el impacto económico de la industria del videojuego en la economía de España, se ha utilizado el informe redactado por la AEVI (Asociación Española de Videojuegos). “El sector de los videojuegos en España: impacto económico y escenarios fiscales” y los análisis sobre el mismo en los siguientes artículos:

- Alimarket.es: “La inversión en la industria de videojuegos triplica su impacto en la economía”.
- EIEconomista.es: “Los videojuegos facturaron más de 1.000 millones, el doble que la industria del cine”.
- RPP.pe: “Industria de videojuegos genera más que el cine y la música juntas en España”.

El estudio reflejado en el informe de AEVI, elaborado por la consultora Llorente & Cuenca bajo la dirección del doctor en economía por la Universidad de Berkeley, Juan Carlos Collado, pone de relieve el gran papel de la industria de los videojuegos a la productividad de la economía española, a través de los puestos de trabajo de calidad que se generan “y sus efectos externos en las tecnologías de la información y comunicación, elementos imprescindibles para el crecimiento de una economía sostenible”.<sup>45</sup>

Sin embargo, no se trata de un peso en la economía estancado. Todo lo contrario, la industria de los videojuegos sigue creciendo en España, gracias al progreso de la tecnología y las amplias posibilidades de acceso a los videojuegos, que impulsan a jugar a 16 millones de

<sup>45</sup> Esto se debe a que, a pesar de los estereotipos de que los videojuegos son para niños, alcanzar a un amplio abanico de jugadores con entregas muy diversas: desde deportes electrónicos a complejos dramas *shakespearianos*.



jugadores españoles (44% de la población entre 6 y 64 años). Con un 56% de *gamers* hombres y un 44% de mujeres, las cuales han crecido en número en los últimos años, tanto como usuarias así como desarrolladoras. La media de horas jugadas gira en torno a 6.6 horas de juegos semanales.

Según el informe, el impacto del sector del videojuego en España es de 1.177 M€ en 2016, o dicho de otra manera, el 0,1% del total producido en la economía española ese año. Sin embargo, no es una producción aislada, puesto que afecta a otras ramas y que también producen riqueza. A través de sus compras a proveedores, se calcula una producción total de 3.577 millones de euros, valor añadido de 1.452 millones de euros y 22.828 empleos.

Estas cifras resultan muy superiores a lo generado por la industria de la música grabada (161,5 millones) o la industria del cine (571 millones).

Como se puede observar, duplica la cantidad obtenida por la industria cinematográfica y suma 1000 millones más que el sector musical. El videojuego parece consolidarse como el sector principal dentro del entretenimiento. 791 millones de euros provienen de la venta física de videojuegos y 292 millones de la venta “online”, según los datos que maneja la Interactive Software Federation of Europe (ISFE). De los 292 millones de venta “online”, 123 millones de euros son descargas de juegos para dispositivos móviles o tabletas. Durante el último año se vendieron en España casi diez millones de videojuegos, un millón de consolas y cuatro millones y medio de periféricos (accesorios para la consola). De los 791 millones facturados con compras físicas de videojuegos, obtenemos datos similares en cuanto a software y hardware: 352 millones y 334 millones de euros, respectivamente. Los periféricos han facturado un 15,4% más con respecto al año anterior, con un total de 104 millones. La previsión es que siga ascendiendo, debido a la más presente realidad virtual y a la salida al mercado de otros periféricos relacionados con este tipo de tecnología: auriculares, cascos y gafas. Entre las consolas, venden mucho más las sobremesa que las portátiles: 820.000 de unidades vendidas frente a 362.000 unidades. Esto se traduce en 278 millones y 56 millones respectivamente. Las consolas son líderes en el mercado en cuanto a ventas de videojuegos. Los videojuegos de PC quedan muy por detrás de las ventas de software para consolas. Solo 557.000 juegos se han comprado para PC frente a los 8.408.000 millones de juegos vendidos para consolas. Entre ellas, destaca PlayStation 4, la consola de Sony, con una facturación de 146 millones de euros, un 97% más alta en 2016 que en el año 2014.

Como se dejaba ver en anteriores datos, la creación de empleo por parte de este sector es muy relevante también. Las estadísticas reflejan más de 8000 puestos de empleos se creados gracias a los videojuegos. Por cada uno de estos empleos, 2.6 puestos de son creados en otros sectores económicos relacionados.

El director de AEVI, José María Moreno, apunta lo siguiente<sup>46</sup>: “las instituciones entiendan mejor la importancia de nuestra industria. Se trata de un estudio pensado para que el Gobierno de España visualice que estamos ante un sector estratégico que hay que impulsar”.

<sup>46</sup> Declaraciones en relación a la publicación del estudio AEVI (2018).

El informe, sin embargo, no se limita a mostrar el crecimiento, sino que también propone medidas. “Con los datos que presentamos en este informe, así como por los antecedentes de países como Italia, Francia o Reino Unido, AEVI propone a la Administración el desarrollo de un incentivo fiscal para el sector que estaría en la línea de un crédito fiscal a los costes de producción del sector. Confiamos en que este estudio contribuya al éxito de la mesa de trabajo impulsada por el Gobierno de España para fomentar el desarrollo de la industria en nuestro país. Seguiremos poniendo de nuestra parte para que así sea”, ha concluido Moreno.

### 3.1.2. CONCEPTO DE VIDEOJUEGO

Videojuego. ¿Es un juego de vídeo? La explicación va ligeramente más allá de las palabras simples que componen esta palabra compuesta.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, “videojuego” se define como:

1. *m. Juego electrónico que se visualiza en una pantalla.*
2. *m. Dispositivo electrónico que permite, mediante mandos apropiados, simular juegos en las pantallas de un televisor o de una computadora.*

*Diccionario de la RAE*

Sin embargo, estas definiciones se quedan también ciertamente cortas, como comprobaremos a continuación:

Según el artículo titulado “A short and simple definition of what a videogame is” de Esposito: “Un videojuego es un tipo de juego al que accedemos a través de un aparato audiovisual y que puede estar basado en una historia”. Como resulta obvio, los videojuegos basados en historias serán mucho más provechosos a la hora de aprender lenguas extranjeras. Los diálogos y narraciones serán oportunidades fantásticas para apreciar la lengua en un contexto comunicativo rico e interactivo, como veremos más adelante en este proyecto.

Los juegos pueden jugarse en muchos dispositivos electrónicos: PC, móviles, tablets, etc. Sin embargo, destaca el uso de consolas. El profesor Jeff Tyson, en su artículo “How video game systems work”, explica lo siguiente:

En su esencia, una consola de videojuegos es una computadora altamente especializada. De hecho, la mayoría de los sistemas se basan en las mismas unidades de procesamiento central (CPU) utilizadas en muchas computadoras de escritorio. Para mantener el costo del sistema de videojuegos dentro de límites razonables, la mayoría de los fabricantes utilizan una CPU que ha estado ampliamente disponible durante el tiempo suficiente para sufrir una disminución significativa en el costo.

Tyson, J. (2018)

Como podemos observar en la sección sobre el impacto económico del videojuego, los videojuegos de consola venden mucho más que los de PC, a pesar de necesitar un hardware específico que también hay que pagar (la consola en sí misma). Tyson señala ciertas razones para que esto ocurra<sup>47</sup>:

- Una consola de videojuegos es menos costosa que una computadora diseñada para ejecutar videojuegos. Las consolas de la generación actual cuestan entre \$ 200 y \$ 500, mientras que una computadora de juego completamente cargada puede costar más de \$ 10,000.
- Las consolas tienden a cargar juegos más rápido que la mayoría de las PC: las plataformas de computadoras para juegos caros son la excepción, por supuesto. Los sistemas de videojuegos están diseñados para ser parte de su sistema de entretenimiento. Esto significa que son fáciles de conectar a un televisor.
- No hay problemas de compatibilidad, como el sistema operativo, los controladores de DirectX, la tarjeta de audio correcta, el controlador de juegos compatible, la resolución, etc.
- Los desarrolladores de juegos saben exactamente qué componentes hay en cada sistema, por lo que los juegos están escritos para aprovechar al máximo el hardware.
- El grado de conocimiento técnico requerido para instalarlo y utilizarlo es mucho menor. La mayoría de las consolas de juegos son realmente “plug and play” (conecta y juega).
- La mayoría de los sistemas de videojuegos tienen juegos que permiten múltiples jugadores. Este es un proceso difícil con una computadora doméstica típica.

Ahora que sabemos que los videojuegos pueden disfrutarse en diversas plataformas, siendo las consolas las más exitosas, Phil Owen nos aclara en su artículo “What is a video

<sup>47</sup> Resumen y traducción del original en Tyson (2018)

game? A short explainer” (2016) que existen dos maneras de definir un videojuego: la corta y la larga. En una explicación más sencilla, podríamos decir que se trata de una forma de entretenimiento digital e interactivo que se disfruta a través de un ordenador, una consola u otros dispositivos electrónicos, como teléfonos móviles o tabletas.

Sin embargo, este autor nos explica que hay otros matices que debemos señalar en una definición más completa. En realidad, la palabra “videojuego” nos hace pensar en una red de cosas muy diferentes, puesto que existen muchísimos tipos de videojuegos distintos, cada uno con sus características (como veremos en el apartado dedicado a géneros de videojuegos)<sup>48</sup>. De hecho, Phil Owen explica que hay mucha más diferencia entre diferentes géneros de videojuegos que entre la televisión y el cine. Sin embargo, estos dos son considerados medios diferentes.

Por lo tanto, para ahondar más en el concepto de videojuego, necesitamos explorar sus diferentes géneros.

### 3.1.3. GÉNEROS DE VIDEOJUEGOS

Como destaca Vince (2018) en su artículo sobre géneros de videojuegos, estos suelen ser clasificados por sus características y objetivos. Los géneros contienen a su vez subgéneros, y no siempre un juego se enmarca claramente en uno de ellos, sino en varios. Dicho autor divide los videojuegos en 9 géneros con diversos subgéneros cada uno:

<sup>48</sup> De hecho, por “videojuego” se entienden cosas tan diferentes como un juego de puzles (*Tétris*), un juego de deportes (*FIFA*) o un juego de narración interactiva (*Until Dawn*).

## Acción

Los juegos de acción son justamente eso: juegos en los que el jugador tiene el control y se encuentra en el centro de la acción, que se compone principalmente de desafíos físicos que los jugadores deben superar. La mayoría de los primeros videojuegos como *Donkey Kong* y *Galaga* entran en la categoría de acción.

### Plataformas



Los juegos de plataformas obtienen su nombre por el hecho de que el personaje del juego interactúa con las plataformas (generalmente corriendo, saltando o cayendo) a lo largo del juego. Hay muchos tipos de juegos de plataforma; *Super Mario Bros* es probablemente el más conocido, y *Donkey Kong* fue uno de los primeros.

### Shooter



Los *shooter* permiten a los jugadores usar armas para participar en la acción, con el objetivo generalmente de eliminar enemigos o jugadores enemigos.

Los *shooter* están categorizados por la perspectiva del jugador:

Los *shooter* en primera persona (FPS) se reproducen desde el punto de vista del personaje principal; *Call of Duty*, *BioShock* y *Halo* son buenos ejemplos.

Con los *shooter* en tercera persona como *Fortnite* y *Splatoon*, la acción se lleva a cabo desde un punto de vista en el que el jugador puede ver al personaje principal, por lo general, ligeramente por encima y por detrás.

Los *shooter* de arriba hacia abajo, como *Galaga*, *Space Invaders* y *Raiden V: Director's Cut*, cuentan con una experiencia completa. Mientras que los *shooter* en tercera persona suelen mostrar barras de salud o medidores que empeoran o mejoran dependiendo de la salud o la condición del personaje, los *shooter* de arriba hacia abajo generalmente se basan en conjuntos de vidas, con jugadores que “terminan de juego” cuando ese alijo de vidas se acaba.

### Lucha



Los juegos de lucha como *Mortal Kombat* y *Street Fighter II* centran la acción en el combate y, en la mayoría de los casos, el combate cuerpo a cuerpo. La mayoría de los juegos de lucha cuentan con una gran cantidad de personajes jugables, cada uno especializado en sus propias habilidades o estilo de lucha. En la mayoría de los juegos de lucha tradicionales, los jugadores luchan por llegar a la cima, enfrentándose a oponentes cada vez más difíciles a medida que avanzan. *SFII* fue uno de los primeros juegos en introducir un personaje mujer jugable (Chun Li).

Acción

Beat-em-up



Los juegos Beat-em-up, o brawlers, también se enfocan en el combate, pero en lugar de enfrentarse a un solo oponente, los jugadores se enfrentan a oleadas de enemigos. *Double Dragon* fue uno de los primeros beat-em-ups, mientras que *God of War*, *Castle Crashers* y *Bayonetta* son más recientes.

Sigilo



Los juegos de sigilo hacen hincapié en la astucia y la precisión para resolver los desafíos del juego, y mientras que otras acciones o combates pueden ayudar a los jugadores a lograr el objetivo, como en *Dishonored*, los juegos de sigilo suelen animar a los jugadores a participar en la acción de manera encubierta. *Metal Gear* es el buque insignia subcategoría.

Supervivencia



En entornos de juego de mundo abierto (es decir, un enorme escenario en el que los jugadores pueden moverse libremente), los jugadores tienen acceso a recursos para crear herramientas, armas y refugio para sobrevivir el mayor tiempo posible.

Ritmo



Los juegos de ritmo como *Dance Dance Revolution* y *Guitar Hero* son juegos basados en música que desafían a los jugadores a mantenerse al ritmo de una canción o banda sonora en el juego presionando el botón correspondiente en el controlador en un momento preciso para acumular puntos.

Acción-Aventura (propriadamente dicho)



Los juegos de acción y aventura incorporan con mayor frecuencia dos mecánicas de juego: misiones u obstáculos que deben ser conquistados mediante el uso de una herramienta u objeto recolectado, así como un elemento de acción donde se usan los elementos.

Se centran en la exploración, la resolución de acertijos y el descubrimiento de botines, mientras que el combate básico es más una actividad de apoyo para la experiencia en general.

Por ejemplo, en *The Legend of Zelda*, Link debe encontrar su camino a través de ocho mazmorras para reunir las piezas dispersas de la Trifuerza de la Sabiduría. Una vez que haya reunido las ocho piezas y haya reunido el artefacto, Link puede entrar en la novena y última mazmorra para rescatar a la princesa Zelda. Link usa un boomerang para recolectar objetos distantes y atacar a los enemigos.

Acción-Aventura

Terror-Supervivencia



Los juegos de terror de supervivencia como *Resident Evil* usan diversos temas, entre los que destaca la supervivencia en mundos post-apocalípticos con una amenaza constante como, por ejemplo, zombis. para retratar configuraciones espeluznantes y espantosas (muchos de estos juegos usan sangre y están diseñados solo para adultos). Dichos títulos brindan emoción hasta morderse las uñas, amplificada por una mecánica clave del juego: recursos muy imitados como municiones o armas finitas.

Metroidvania



El género del juego cuyo nombre se basa en los juegos que lo inspiraron, *Metroid* y *Castlevania*. Los juegos de tipo Metroidvania son como los juegos básicos de acción y aventura, pero no son lineales y, a menudo, requieren que el jugador retroceda, o se evite que avance, hasta que encuentren un elemento específico o una herramienta especial. La "mejora" de los personajes con nuevas armas, habilidades y otros power-ups les permite acceder a áreas "especiales" del juego, pero no antes de una lucha contra jefes (enemigos más grandes y/o poderosos), que también es una característica importante de los juegos de tipo Metroidvania.

## Aventura

Los juegos de aventura se clasifican por el estilo de juego, no por la historia o el contenido. En estos juegos, los jugadores suelen interactuar con su entorno y con otros personajes para resolver acertijos con pistas para avanzar en la historia o el juego. Aparte de un mini-juego ocasional, los juegos de aventura rara vez involucran elementos de acción de videojuegos tradicionales.

### Aventuras de texto



Los primeros juegos de aventuras de texto se llamaban “ficción interactiva”. Y tal como su nombre indica, el juego está basado en texto, lo que significa que los jugadores usan su teclado para insertar comandos en respuesta al arco o a la historia programada por el juego, como “obtener una pala”, “agarrar espada” o “ir al norte”. Con las aventuras de texto, los programadores pasan bastante tiempo de desarrollo resolviendo varias respuestas a las entradas de los jugadores.

### Aventuras gráficas



A medida que las computadoras se volvieron más capaces de crear gráficos, los juegos también evolucionaron. Por ejemplo, los primeros juegos de aventura gráfica usaban imágenes simples para apoyar la aventura basada en texto. Más tarde, a medida que el ratón del ordenador se convirtió en un controlador de juego, los juegos comenzaron a eliminar los comandos de texto escritos y los jugadores comenzaron a “apuntar y hacer clic” para interactuar con un objeto en pantalla.

### Novelas visuales



Extremadamente popular en Japón, la mayoría de las novelas visuales requieren que los jugadores desarrollen rasgos de personajes o estadísticas para avanzar en el juego. Los juegos a menudo tienen múltiples finales que están determinados por la forma en que el jugador responde a puntos específicos en la trama. Citas y simulaciones legales (*Ace Attorney* para Nintendo DS, por ejemplo) son temas populares para muchas novelas visuales.

### Películas interactivas



La tecnología Laserdisc y CD-ROM permitió la introducción de la película interactiva. Las películas interactivas contienen secuencias de animación o acción en vivo filmadas. La aventura se desarrolla normalmente desde una perspectiva en tercera persona y el jugador controla la acción durante los puntos clave de la historia, como empujar un *joystick* hacia la derecha o presionar un botón para “saltar” fuera del camino cuando una roca se precipita hacia ellos.

*Dragon's Lair* es considerado como un excelente ejemplo de una película interactiva y un clásico de los videojuegos. Fue animado por el ex animador de Disney Don Bluth.

### 3D en tiempo real



La última evolución de los juegos de aventura es en tiempo real en 3D. En lugar de escenas pre-renderizadas, los jugadores interactúan en un mundo de videojuegos en 3D en tiempo real. *Shenmue* y *Heavy Rain* son buenos ejemplos de este tipo de juegos.

## Rol (RPG)

Probablemente el segundo género de juegos más popular, los juegos de rol o RPG, en su mayoría tienen configuraciones medievales o de fantasía. Esto se debe principalmente al origen del género, que se remonta a *Dungeons & Dragons* y otros juegos de rol de lápiz y papel. Sin embargo, también son populares los juegos RPG de ciencia ficción como *Mass Effect*, *Fallout* y *Final Fantasy*, que han ayudado a poner giros únicos en el género.

Las diferencias culturales también han influido en este género, ya que muchos jugadores categorizan los juegos de rol como WRPG (con influencia occidental) o JPRG (con influencia japonesa). Finalmente, los jugadores a menudo tienen opciones en este género que influyen en el resultado final del juego, lo que significa que muchos juegos de rol tienen finales alternativos.

### Acción-RPG



Los juegos de rol de acción toman elementos de los juegos de acción y de acción y aventura. Una característica definitoria de los juegos de rol de acción es que el combate se lleva a cabo en tiempo real y depende de la velocidad y precisión de un jugador, en lugar de depender de los altos atributos de los personajes, como el carisma y la destreza.

### MMORPG



Los juegos de rol multijugador masivos en línea (o MMORPG) evolucionaron como variaciones gráficas de mazmorras multiusuario basadas en texto (MUD), que se desarrollaron a finales de los años setenta. Los MMORPG involucran a cientos de jugadores que interactúan activamente entre sí en el mismo mundo y, por lo general, todos los jugadores comparten el mismo objetivo u otro similar.

### RPG táctico



Teniendo en cuenta sus orígenes en los juegos de mesa, los juegos de rol tácticos se parecen más a los juegos de mesa tradicionales, en los que la acción del juego por turnos se desarrolla sobre una cuadrícula isométrica. Los jugadores utilizan una estrategia similar al ajedrez y un número finito de recursos (ejércitos, armas, etc.) para conquistar batallas y enemigos.

### Mundo abierto



Los juegos de rol de mundo abierto permiten a los jugadores vagar libremente por sus entornos de juego en busca de aventuras. Estas son algunas de las experiencias de videojuegos más envolventes y atractivas disponibles, ya que la enorme cantidad de personajes, misiones secundarias e historias secundarias permiten a los desarrolladores de juegos crear mundos virtuales casi realistas.

### Blobbers



Los “Blobbers”, como los conocen los jugadores hardcore, son juegos de rol de mazmorra (juegos de rol de mazmorra) donde un jugador dirige un grupo de aventureros en primera persona. Los juegos como *Might and Magic* y *Bard's Tale* entran en esta categoría porque el jugador mueve a todo el equipo como una sola unidad o “blob” alrededor del área de juego. La mayoría de los “blobbers” están basados en turnos, pero algunos juegos se pueden jugar en tiempo real.



### Simulación

Los juegos en el género de simulación tienen una cosa en común: todos están diseñados para emular la realidad real o ficticia, para simular una situación o evento real.

### Estrategia

Basados en los juegos de mesa de estrategia tradicionales, los videojuegos de estrategia brindan a los jugadores un acceso divino al mundo y sus recursos. Estos juegos requieren que los jugadores usen estrategias y tácticas cuidadosamente desarrolladas para superar los desafíos. Más recientemente, este tipo de juegos han pasado de sistemas basados en turnos a juegos en tiempo real en respuesta a las opiniones de los jugadores.

#### Construcción



Juegos de simulación de construcción y mantenimiento de ciudades, zoológicos, parques de atracciones, etc.

#### Simulación de vida



Los Sims es el juego de simulación de vida más popular y uno de los videojuegos más vendidos de todos los tiempos. Los jugadores controlan los aspectos individuales de la vida artificial. Las simulaciones pueden permitir a los jugadores manipular la genética de un personaje o su ecosistema. Incluso la reacción del personaje ante una determinada situación puede estar bajo el control del jugador.

Los juegos de mascotas virtuales como *Nintendogs* y *Tamagotchi* se consideran parte del subgénero de esta categoría como simulaciones de crianza de mascotas. Por lo tanto, Los Sims es considerado una simulación social. Ambos tipos de subgéneros caen en la categoría de simulación de vida.

Finalmente, debido al control que estos juegos otorgan a los jugadores sobre los personajes y sus alrededores, las simulaciones de la vida a veces se llaman "juegos de dios".

#### Conducción



Juegos de simulación de conducción de diferentes vehículos.

#### 4X



Un 4X es cualquier género de videojuego de estrategia cuyos cuatro objetivos principales marcan estas casillas: explorar, expandir, explotar y exterminar. La serie *Civilization* de Sid Meier es probablemente el juego de estrategia más conocido en esta categoría. Debido a los objetivos subyacentes, la mayoría de estos juegos tienen configuraciones históricas y abarcan eones de la historia de una civilización (humana o extraterrestre).

#### Estrategia en tiempo real



Los juegos de estrategia en tiempo real requieren que el jugador recolecte y mantenga recursos, como bases, mientras avanza y desarrolla recursos y unidades de combate. *Starcraft* es el RTS más popular, mientras que la serie *Age of Empires* y *Command and Conquer* también son franquicias de juegos bien conocidas en esta categoría.

#### Batalla campal online



Esta categoría combina juegos de acción, juegos de rol y juegos de estrategia en tiempo real. En este subgénero de juegos de estrategia, los jugadores no suelen formar recursos como bases o unidades de combate. En cambio, los jugadores controlan cada uno un personaje en uno de los dos equipos, trabajando juntos para intentar destruir la base del otro equipo (a menudo se les ayuda en la tarea con la ayuda de unidades controladas por computadora que atacan en una ruta establecida).

#### Estrategia por turnos



Esta categoría se utiliza para diferenciar los juegos de estrategia por turnos de los de estrategia en tiempo real. Un juego de estrategia por turnos les da a los jugadores un tiempo (o turno) en el que actuar. Pero al igual que un juego de estrategia en tiempo real, el género puede incluir juegos que no están exclusivamente basados en turnos.

Otro subgénero sería los juegos tácticos de turnos, basados en tácticas militares realistas, los juegos de tácticas por turnos enfrentan a las fuerzas de combate unas contra otras en una forma de juego de voleibol. *Fire Emblem* y *Final Fantasy Tactics* son dos de los juegos más conocidos en esta categoría.

## Deportes

Los juegos de deportes simulan deportes como el golf, el fútbol, el baloncesto, el béisbol y el fútbol. También pueden incluir deportes olímpicos como el esquí, e incluso deportes de pub como dardos y billar. Los jugadores oponentes en estos juegos a menudo están controlados por computadora, pero también pueden tomar la forma de oponentes en vivo.

### Carreras



### Deportes de equipo



### Deportes de lucha



## Puzzle

Los juegos de puzzle o de lógica usualmente tienen lugar en una sola pantalla o campo de juego y requieren que el jugador resuelva un problema para avanzar en la acción.

### Lógica



Un juego de lógica requiere que los jugadores resuelvan un rompecabezas de lógica o un desafío, como un laberinto. Estos juegos incluyen juegos mentales como *Brain Age*, pero también incluyen juegos de rompecabezas casuales como *Tetris*.

### Trivial



Al igual que los juegos de trivial reales, los jugadores de juegos de trivial de video deben responder una pregunta antes de que se agote el tiempo (o antes de que otro jugador conteste) para obtener puntos. Dado que los juegos de trivial son especialmente adecuados para el juego casual, cada vez son más populares, especialmente en los teléfonos móviles.

### Casuales

En este género encontramos videojuegos creados para entornos de fiesta, de aprendizaje, de ejercicio, etc. Son los videojuegos a los que los jugadores más acérrimos conocen como videojuegos casuales.

#### Idle



Para no confundirse con los juegos casuales, propiamente dichos, los juegos inactivos son juegos simplificados que implican una participación mínima del jugador; como hacer clic en un icono una y otra vez. Los juegos inactivos mantienen a los jugadores comprometidos al recompensar a aquellos que cumplen objetivos simples.

#### Casuales



Los juegos casuales presentan una mecánica de juego básica y son perfectos para sesiones cortas e informales. Este género ha explotado en popularidad en los últimos años gracias a los juegos móviles. Los desarrolladores a menudo usan recompensas y niveles cuidadosamente diseñados para mantener a los jugadores esforzándose por ir más lejos, porque el juego en este género suele ser bastante repetitivo.

#### Juegos de fiesta



Diseñados para múltiples (cuatro o más) jugadores, los juegos de fiesta como *Mario Party* suelen presentar competiciones de minijuegos con participantes que compiten entre sí para terminar antes o mejor un determinado desafío.

#### Programación



En un juego de programación, generalmente, los jugadores que usan código para completar un desafío o superar un obstáculo. Codehunt, por ejemplo, es un juego que se juega con Java o C # donde los jugadores escriben código para aprender lenguajes de computadora y elementos de programación como bucles, cadenas y cifrados.

#### MMO



Estos juegos se juegan casi exclusivamente en Internet o en plataformas habilitadas para la red. Los MMO también incluyen una variedad de modos de juego, donde los jugadores pueden cooperar o competir entre sí. *Minecraft*, por ejemplo, se puede jugar como una experiencia de juego para un solo jugador o como un MMO.

#### Publicitarios



Los juegos publicitarios generalmente se crean para ayudar a vender un producto o marca, con la marca o el anunciante dirigiendo al desarrollador del juego para crear una experiencia interactiva basada en un producto.

#### Juegos de arte



Un juego de arte muestra arte o una estructura, y al igual que el arte, está destinado a incitar un sentimiento emocional en su audiencia. Normalmente, estos juegos no tienen jugabilidad, sino que se parecen más a “experiencias interactivas”.

#### Juegos de ejercicio físico



Estos videojuegos están diseñados específicamente para trabajar con un periférico o controlador que permite al jugador simular un ejercicio físico o actividad. Juegos como *Wii Fit* recogen el número de repeticiones y el progreso del usuario, como un reloj de fitness.

#### Educacional



Usados principalmente como una herramienta de aprendizaje, los juegos educativos se usan para enseñar materias como matemáticas, lenguas extranjeras o mecanografía, usando la mecánica básica de juegos.

Esta tabla ha sido elaborada a partir de una traducción propia del artículo de Vince (2018): “The many types of video games & their subgenres”. <https://www.idtech.com/blog/different-types-of-video-game-genres> Último acceso: 9/11/2018

### 3. 2. LA UTILIZACIÓN DEL VIDEOJUEGO CON FINES NO PEDAGÓGICOS COMO RECURSO DIDÁCTICO

Según Heick (2018) “[los videojuegos] pueden ser reimaginados asumiendo nuevos roles (didácticos en lugar de lúdicos), para nuevas audiencias, cubriendo nuevos temas. Volver a imaginar un videojuego requiere habilidades de pensamiento crítico sostenido, analizar su diseño, comprender sus características clave y evaluar el impacto final de esos cambios.”

#### 3.2.1. EL VIDEOJUEGO EN LA ENSEÑANZA

Heick (2018) destaca varias maneras en las que podemos utilizar los videojuegos en el aula:

##### **1. Jugarlos en la escuela.**

Juegue en dispositivos móviles, como iPad, teléfonos inteligentes Android, iPhones u otros dispositivos móviles. ¿Quién decide qué jugar, tú o los estudiantes? ¿Por qué no ambos?(...)

También puede reproducirlos en consolas (...), muchos proyectores y pantallas aceptan conexiones de cable de alta definición(...). Los juegos para PC también son una opción: los juegos basados en navegador se reproducen directamente en su navegador Google Chrome (por ejemplo, Age of Empires Online), o se juegan a través del servicio Steam de Valve. A diferencia de los años anteriores, los juegos de PC nunca han sido más ágiles ni asequibles<sup>49</sup>.

##### **2. Haga que los estudiantes los jueguen en casa**

Si jugarlos en el aula no tiene sentido para usted en su entorno, los estudiantes también pueden jugarlos en casa.

A través del aprendizaje basado en proyectos, software de captura de pantalla o tareas multimedia y de escritura bien pensadas, los estudiantes no tienen que acceder a los juegos en el aula para acceder al aprendizaje basado

<sup>49</sup> Existen multitud de juegos gratuitos, así como suscripciones mensuales o anuales para jugar todo lo que se quiera (*Amazon Luna, Xbox Game Pass, PS Now, Google Stadia, Apple Arcade, GeForce Now...*), al estilo de plataformas de streaming de series o películas (*Netflix, HBO, Prime Video...*)

en juegos. Las preocupaciones sobre la equidad permanecen, pero no son razón para abandonar la idea por completo. (...) Descúbralo, o mejor aún, capacite a los estudiantes para que lo descubran.

### 3. Míralos jugar

No todos los estudiantes tienen que tener acceso al juego. De hecho, hay excelentes recorridos y jugadas visibles en YouTube que han sido grabados por los jugadores mientras juegan el juego, a menudo durante muchas horas. Sencillo y listo para ser mostrado en la pantalla de su proyector mañana. (...) <sup>50</sup>

### 4. Análisis de videojuegos

La industria de los videojuegos (...) ha superado a la industria del cine en ventas totales. Esto ha generado una industria casera de medios digitales compuesta por personas que crean contenido de alta calidad que revisa los juegos, sus desarrolladores, su desarrollo, sus tendencias, etc.

Estos medios, en forma de revisiones de video, revisiones basadas en texto, artículos destacados, tuits, su arte relacionado, fanfiction, cosplay, etc., <sup>51</sup> pueden usarse para analizar no solo los juegos, sino sus creadores, la competencia, y audiencias objetivo. Pensamiento crítico mediante la comparación, el contraste, el análisis, la evaluación, la deconstrucción, la reconstrucción: esta es la médula espinal del aprendizaje, ¿no? (...)

### 5. Diseñarlos

Diseñar cualquier cosa crea una demanda cognitiva considerable para el diseñador. Pero los videojuegos requieren especialmente una perspectiva de nivel macro y una atención a los detalles de nivel micro, y eso es solo la etapa de planificación.

Impulsado aún más, se podría utilizar una unidad didáctica entera investigando mercados y datos demográficos, analizando la demanda actual de ciertos géneros, evaluando tendencias existentes en juegos, presentando una idea para un juego, colaborando en su creación (real o imaginaria), planificando su marketing y más.

<sup>50</sup> Muchos de ellos parecen auténticas películas o series que ver por episodios.

<sup>51</sup> No hay que olvidar que a un videojuego siempre acompaña un guion, una banda sonora y un diseño de arte, entre otros.

[En el caso de centros de educación reglada] podría ser una unidad de contenido cruzado que incluya matemáticas, ciencias, estudios sociales, artes e inglés, o un nuevo tipo de “clase”; hay innumerables opciones.

## 6. Crearlos

En realidad, diseñar un juego, ya sea con Minecraft o algo más en profundidad con GameMaker, (...) es realmente asequible para los estudiantes desde la edad elemental. Es más fácil decirlo que hacerlo, sí, pero más posible que nunca.<sup>52</sup>

## 7. “Mashing”

“Mashing” es el proceso de combinar dos “cosas” distintas y separadas (generalmente un medio de algún tipo): una canción con una película, un videojuego y un libro, dos canciones (melodía de una, letra de otra, etc.). Esto es un tipo de remanente de nuestra cultura de “remix”, así que aplíquelo a los videojuegos. La “trituration” requiere que los posibles “mashers” entiendan qué hace que un medio sea único, ya sea en forma, contenido, tema, tono, uso de dispositivos literarios, etc.

Este proceso también puede ser extremadamente centrado en el estudiante, lo que les brinda la oportunidad de encontrar los medios de comunicación, decidir cómo combinarlos, ya sea en forma, contenido, tema, tono, uso de dispositivos literarios, etc.

## 8. Ver trailers, diarios de desarrolladores, muestras de juegos y tutoriales

¿No puedes jugar a los juegos? Como mencionamos en # 3 y # 4, YouTube, los blogs y las redes sociales están repletos de contenido relacionado con videojuegos que les permite a los profesores integrarlos en lecciones y unidades. (...)

## 9. Enfrentar problemas sociales apremiantes.

Los videojuegos se utilizan cada vez más para afrontar problemas sociales y culturales (...). El terrorismo, el racismo, la pobreza, el abuso infantil y otros temas delicados se tratan de manera consistente en los juegos de una manera en que muchos estudiantes pueden sentirse identificados.<sup>53</sup>

Traducción de un extracto en Heick, T. (2018)

<sup>52</sup> Existen verdaderas obras de arte realizadas por aficionados y que muchas veces se comparten o venden como *juegos indie*.

<sup>53</sup> Aspecto que está en total conexión con la enseñanza en valores y la formación en autonomía, interferencia activa y solidaridad que detalla Klafki, explicado anteriormente en este ensayo.

### 3.2.2. BENEFICIOS DEL USO DE VIDEOJUEGOS

Un nuevo estudio ha descubierto que los videojuegos pueden estimular la neurogénesis (crecimiento de nuevas neuronas) y la conectividad en las regiones del cerebro responsables de la orientación espacial, la formación de la memoria y la planificación estratégica, así como las habilidades motoras finas. El volumen cerebral se cuantificó utilizando imágenes de resonancia magnética (MRI). En comparación con un grupo de control, el grupo de videojuegos mostró aumentos de materia gris, que alberga los cuerpos celulares de las células nerviosas en el cerebro. Se observaron mejoras en la neurogénesis y la neuroplasticidad en el hipocampo derecho, la corteza prefrontal derecha y el cerebelo.<sup>54</sup> “Cada vez más, el nivel de conectividad entre las áreas del cerebro está siendo vinculado a una mayor inteligencia y conciencia.

Bergland, C. (2013)

Según dicho autor, prácticamente todos los niños de clase media en el mundo occidental están jugando a videojuegos, ya sea en teléfonos, consolas u ordenadores, para cuando alcanzan la preadolescencia. También cita a Davidson, que nos aclara que “nuestra esperanza es que podamos usar parte de ese tiempo con fines constructivos y aprovechar la inclinación natural de los niños de esa edad para pasar tiempo con este tipo de tecnología”.

### 3.2.3. EL VIDEOJUEGO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Empezando por lo más básico, después de jugar a un videojuego podemos comentarlo. Como señala Heick (2012)

Permitir que un alumno converse sobre videojuegos que sean significativos para él es como pedirle a los alumnos “ratitas de biblioteca” que analicen sus libros favoritos. Mire cómo se encienden cuando no solo muestra interés, sino que también les permite intercambiar ideas que puedan “encajar” en una tarea o proyecto, o incluso traer bestias narrativas en juegos como *Fallout 3*, que tiene tramas y subparcelas que rivalizan con los textos literarios clásicos más famosos.

Heick (2012)

<sup>54</sup> Dichas regiones cerebrales están involucradas en funciones clave para el aprendizaje, como la formación de la memoria y la planificación estratégica, entre otras.

Pero no solamente encontramos esta posibilidad de utilización de los videojuegos en el aula de lenguas extranjeras, sino que veremos muchas más a lo largo de este ensayo. No obstante, primero debemos analizar las consecuencias positivas del uso de videojuegos.

Stimola (2018) destaca en su artículo titulado “Learn or die 15 epic ways to learn languages by playing videogames” los siguientes beneficios de usar videojuegos en el aprendizaje de lenguas extranjeras:

■ **Asociaciones positivas.** Vamos a jugar un pequeño juego de asociación de palabras. Cuando digo “aprendizaje de idiomas”, ¿qué aparece en tu cerebro? Si su respuesta es libros de texto, tarjetas didácticas, listas de vocabulario, pruebas, o exámenes, entonces, por el amor de Dios, cambie las cosas. Los videojuegos son para usted. Si sus métodos de estudio se sienten obsoletos (o si simplemente no puede motivarse para comenzar), entonces necesita crear asociaciones más positivas con el aprendizaje de idiomas en su cerebro.

■ **Aprendizaje en contexto.** Aprenderá vocabulario y gramática mientras esté envuelto en la acción. Estará inmerso en su mundo virtual, interactuando con personas virtuales, viajando a lugares virtuales y ganando dinero virtual. Escuchar, leer y comprender el idioma del mundo virtual (su idioma de destino debe establecerse en la configuración de idioma de su juego) será recompensado con puntos, dinero digital o progreso en la historia de su juego. Así es como funciona la inmersión cuando estás estudiando en el extranjero: aprendes haciendo, obtienes comentarios inmediatos y necesitas seguir adivinando, intentando y pensando creativamente si no entiendes algo.

■ **Repetición.** Incluso en juegos con historias complejas o que te dan mucha libertad para elegir su destino, seguirá escuchando las mismas palabras una y otra vez mientras juega. Eso es porque cada juego tiene algunos temas centrales, personajes clave, grandes eventos y acciones repetidas que seguirán apareciendo a medida que avanza. Esto ayudará a consolidar fuertemente una buena parte del vocabulario. Cuanto más familiarizado esté con el juego, más familiarizado estará con el lenguaje utilizado.

■ **Nunca pospondrá el tiempo de estudio.** Cuando el tiempo de estudio es tiempo de juego, ¿realmente lo temerá o lo postergará?

■ **¡Aprende o muere!** Si no sigue lo que está sucediendo, morirá. Sencillo y simple. ¿De verdad quiere perder otra vida?



- Puede hacer amigos del mundo real. Muchos juegos le ofrecen la posibilidad de conectarse con la gente en línea mientras juega. Otros solo le darán un interés común para hablar con amigos o extraños de Internet en foros y sitios web.
- Los juegos son fácilmente accesibles. Incluso si no tiene una Xbox<sup>55</sup> en casa, muchos juegos son fácilmente accesibles a través de Steam y las tiendas de aplicaciones.<sup>56</sup>
- ¡Que los niños se diviertan! Los niños adoran los juegos, obviamente, así que esta es una gran manera de actuar si estás criando niños bilingües o si estás aprendiendo con toda tu familia.<sup>57</sup>

Stimola, M. (2018)

También Vemer destaca en su artículo las virtudes de la utilización de videojuegos para el aprendizaje de lenguas extranjeras:

### **I. Aprendiendo estilos**

Jugar juegos es un gran motivador para sus estudiantes. Para aquellos que participan y muestran éxito en el aula, los videojuegos se pueden usar como recompensa, pero eso no es todo para lo que sirven. Cuando los estudiantes se involucran con un videojuego, utilizan un conjunto diferente de habilidades de aprendizaje que con el aprendizaje tradicional en el aula. Los videojuegos a menudo brindan comentarios visuales y auditivos al mismo tiempo que se involucran con el aprendizaje cinestético. Los aprendices cinestéticos a menudo pueden tener más dificultades con el aprendizaje de idiomas, ya que gran parte del lenguaje es verbal o visual. Al involucrarlos con el material en el contexto de un juego, estos estudiantes se conectarán con el lenguaje de una manera nueva y diferente y verán como resultado un aprendizaje exitoso.

<sup>55</sup> U otra consola.

<sup>56</sup> Infinidad de juegos disponibles para móviles, tabletas y ordenadores.

<sup>57</sup> Y, por supuesto, también los adultos.

## 2. Discutiendo estrategia

También puede usar juegos en el aula de ESL<sup>58</sup> para actividades de conversación. Un juego como Sim City puede ser muy útil en el aula de ESL si requiere que sus alumnos trabajen en grupos mientras juegan. Planear una estrategia en grupos mantendrá a sus estudiantes entretenidos y comprometidos, y también requerirá que se hablen entre ellos mientras planifican. En caso de que no se encuentre familiarizado con el juego Sim City, los jugadores crean su propia ciudad, planifican el diseño de una ciudad y todos los servicios de apoyo que la ciudad necesitará. Cuanto más estratégico es un jugador cuando construye la ciudad, más éxito tendrá. Cuando usas un juego como este en el aula de ESL, puede ser una fuerza motivadora natural para la práctica de discusión grupal. Al asignar a varios estudiantes [en un mismo grupo] el diseño de una ciudad, tendrán que discutir la estrategia que usarán para la misma. No solo eso, también tendrán que resolver problemas cuando surjan obstáculos que los planificadores de la ciudad deben abordar. Mientras discuten de forma grupal, sus estudiantes se divertirán y practicarán sus habilidades de hablar y escuchar.<sup>59</sup>

También puede extender este tipo de actividad pidiéndole a cada estudiante que escriba un resumen de la estrategia de su grupo para el proyecto. Usted querrá que sus estudiantes incluyan lo que contribuyeron a la estrategia y lo que pensaron que era bueno o malo con respecto al plan, así como lo que cambiarían si lo estuvieran planificando de manera independiente.<sup>60</sup>

## 3. Áreas de contenido

Los videojuegos se han vuelto tan populares entre los jóvenes (y también aquellos que no lo son tanto) que puede encontrar juegos sobre casi cualquier tema que esté buscando. Si usted es un profesor de ESL que también enseña áreas de contenido, puede comprobar que presentar la información en un videojuego en lugar de una clase tradicional o un formato típico puede hacer que esa información sea más accesible para sus estudiantes. Además, el uso de un videojuego para enseñar les permite a sus estudiantes aprender a su propio ritmo en lugar de obligarlos a seguir el ritmo de otros estudiantes que pueden necesitar más o menos tiempo para aprender el mismo

<sup>58</sup> ESL, siglas en inglés que significan “English as a Second Language” (“inglés como segunda lengua”)

<sup>59</sup> Habilidad de producción e interacción oral.

<sup>60</sup> Habilidad de producción escrita.

material. Es posible que desee utilizar juegos en línea gratuitos con sus estudiantes o comprar otros juegos que puedan desarrollarse de manera más compleja.

#### 4. Conversación

Para algunos juegos de grupo en línea, los jugadores usan auriculares para comunicarse con otros jugadores en vivo y en línea. Si sus estudiantes pueden unirse a un juego como este, tendrán que usar sus habilidades de inglés en un entorno real y práctico. Se les pedirá que escuchen a otros jugadores y que usen sus habilidades comunicativas para interactuar con sus equipos. Otra ventaja de este tipo de comunicación es que estos juegos atraen a jugadores de todo el mundo. Esto significa que a pesar de que sus estudiantes se comunicarán en inglés<sup>61</sup>, serán desafiados por variaciones reales en el acento y el dialecto. No solo eso, los jugadores internacionales traerán un conjunto completamente nuevo de desafíos de comunicación. Si sus estudiantes planean usar sus habilidades en inglés para la comunicación internacional, ya sea en negocios, educación u otros contextos, deberán comunicarse con otros oradores no nativos y ser capaces de reconocer sus patrones de idioma.<sup>62</sup>

Verner, S.(2018)

#### 3.2.4. PROPUESTA PERSONAL

Además de las propuestas de estos expertos que se han comentado en el punto anterior, podemos utilizar los videojuegos de otras dos maneras:

- Videojuegos combinados con el método “flipped classroom”, para el que se ha diseñado una programación y unas unidades didácticas que se pueden consultar en la siguiente parte de este estudio (parte II).
- Videojuegos convertidos en juegos no virtuales, sino reales, en el aula, para lo que se proporciona un ejemplo a continuación:

<sup>61</sup> O cualquier lengua extranjera, ya que muchos juegos permiten seleccionar el servidor de un área en concreto.

<sup>62</sup> Aunque normalmente se empiezan a trabajar antes, los niveles C exigen poder entender diferentes variantes y dialectos de un idioma.

## AMONG US: propuesta de actividad en el aula.

### ¿Qué es Among Us?

**Among Us** es un videojuego multijugador online que se inspira en juegos populares como “El pueblo duerme” o “El lobo”, muy exitoso, especialmente entre niños de la edad de nuestro alumnos.

Cada jugador toma el rol de un astronauta en una base espacial averiada. Todos deben colaborar para ir arreglando las piezas que fallan y que están repartidas por dicha base para poder salvarse antes de que el contador llegue a cero, pero... Entre ellos hay un impostor.

El impostor debe moverse por la nave, como sus compañeros, pero saboteando las piezas, en vez de arreglarlas. Además, puede eliminar a sus compañeros, acercándose a ellos sigilosamente y sin que nadie sea testigo. Aun así, cuando un astronauta sospecha que otro pueda ser el impostor, convoca una reunión. La tripulación vota y el que resulta elegido como principal sospechoso es tirado por la borda. Si resultó ser el impostor, el juego termina. Si era un tripulante más, el juego continúa. Para que el impostor pueda ganar, debe eliminar a todos los tripulantes menos uno (o el mismo número que impostores haya) o que el contador para arreglar la base espacial llegue a cero.

### Adaptación para clase

1. Se colocan las mesas a modo de que creen un laberinto entre ellas por clase (o la forma que se le quiera dar, como si fueran las paredes de la base espacial).
2. El profesor repartirá por la clase una serie de pizarras pequeñas (u hojas o tabletas) con preguntas, en rincones, estanterías, etc., que serán las pruebas que los alumnos deberán pasar (piezas de la base espacial que hay que arreglar).
3. Luego, el profesor elegirá a los alumnos que van a jugar la primera partida. Pueden ser seis miembros de la tripulación y un impostor, por ejemplo, aunque esto es adaptable dependiendo del número total de alumnos y el tamaño de la clase. Los que no juegan se quedan sentados de espectadores.
4. Los participantes cierran los ojos y se ponen en círculo. El profesor toca en la espalda al que será el impostor. Les explica que los tripulantes deben moverse por la clase para ir contestando las preguntas. El impostor puede borrar las respuestas y también eliminar a sus compañeros tocando disimuladamente sus espaldas. Cuando le tocan la espalda a

uno, deben esperar diez segundos antes de decir que han sido eliminados (para que al impostor le dé tiempo de alejarse disimuladamente).

5. Cuando alguien tiene una sospecha, convoca al resto de tripulantes a una reunión (por ejemplo, gritando “reporte” como en el juego original). Se explican los motivos y se vota. El que resulta elegido, abandona el juego. Si era el impostor, los tripulantes ganan. Si no, se continúa el juego.
6. Si el impostor elimina a todos menos uno o si el contador llega a cero, el juego termina y el impostor gana. Se cuentan el número de respuestas correctas que no han sido borradas. Ese número será la cantidad de puntos que la tripulación ha conseguido, a pesar de haber sido eliminados. Si ganaron la partida los tripulantes, a esos puntos, se les suma veinte.
7. Se empieza otra partida con tripulación e impostores diferentes y se comparan el número de puntos obtenidos al final por ambas tripulaciones.

### **Posibles variaciones**

- Que haya más de un impostor al principio de la partida.
- Que al principio de la partida haya un solo impostor, pero que este pueda “convertir” a tripulantes en impostores, por ejemplo guiñándoles un ojo.
- Cualquier cosa que se nos ocurra y añada o disminuya la dificultad: moverse de una determinada manera (por ejemplo a la pata coja o reptando), que los tripulantes eliminados sigan jugando como fantasmas, ayudando con las pruebas, pero sin voz ni voto, etcétera.

### **Contenidos que se pueden trabajar**

En las pizarras o tabletas se pueden poner preguntas de cualquier tipo: vocabulario de la lengua extranjera, actividades de comprensión de textos cortos, pruebas de ortografía, expresión escrita (por ejemplo, contestar a un correo electrónico), un pequeño dispositivo electrónico con una prueba de comprensión oral, etc.

## **PARTE II: PROPUESTA PRÁCTICA**



## 4. PUESTA EN PRÁCTICA (PRUEBA PILOTO)

**E**n este apartado se mostrará la unidad didáctica que se ha llevado a cabo con alumnos de segundo de educación primaria de un colegio bilingüe. Su aprendizaje del inglés hasta el momento de la unidad se corresponde al nivel A1 del Marco Común Europeo. Dicha unidad didáctica servirá como prueba piloto para detectar los posibles aspectos a cambiar o mejorar de cara a la elaboración de una programación y unidades didácticas de ELE.

### 4.1. UNIDAD DIDÁCTICA “I LIKE POKEMON”, ENGLISH A1

A continuación, se presenta una unidad didáctica, basada en el videojuego Pokémon, a través de la cual se trabaja el tema del maltrato animal y los derechos de los animales. De la misma forma, se incluye el vocabulario relacionado con los animales en la lengua extranjera, entre otros contenidos que se pueden consultar en la siguiente sección, “libro del profesor”.



## 4.2. LIBRO DEL PROFESOR

<b>TÍTULO:</b>	I like Pokemon!		<b>NIVEL:</b>	A2
<b>Nº DE SESIONES:</b>	6	<b>TEMA:</b>	Derechos de los animales	
	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>
<b>INSTRUCCIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender y saber utilizar la tercera persona interrogativa y negativa del <i>present simple</i>.</li> <li>Repasar el <i>present simple</i> en afirmativo, visto en otras unidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Present simple</i></li> <li>Verbo “to like”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es capaz de utilizar el <i>present simple</i> en afirmativo, negativo e interrogativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende y utiliza expresiones con <i>present simple</i> en afirmativo.</li> <li>Comprende y utiliza expresiones con <i>present simple</i> en negativo.</li> <li>Comprende y utiliza expresiones con <i>present simple</i> en interrogativo.</li> </ul>
<b>COMPETENCIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar gustos y preferencias en cuanto a pokémon, animales y otros aspectos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gustos y preferencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es capaz de expresar gustos y preferencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresa qué pokémon y qué animales le gustan.</li> <li>Expresa qué pokémon y qué animales no le gustan.</li> <li>Pregunta a sus compañeros por sus gustos relativos a pokémon y animales.</li> </ul>
<b>EXPRESIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apreciar la belleza de la naturaleza a través de muy diferentes animales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La belleza en la naturaleza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es capaz de apreciar la belleza de la naturaleza, a través de la exposición de diferentes animales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muestra interés y motivación a seguir aprendiendo más sobre los animales que se van presentando.</li> </ul>
<b>ACTITUDINAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentir respeto por los animales y preocuparse por su bienestar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El respeto por los animales y su bienestar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es capaz de mostrar preocupación por el bienestar de los animales y respeto por ellos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muestra respeto e interés por el bienestar de los animales.</li> </ul>

<b>SESIÓN 1</b>	<b>SESIÓN 2</b>	<b>SESIÓN 3</b>
Introducción de la unidad a través de preguntas orales sobre el videojuego que han jugado.	Introducción del vocabulario de la unidad, los animales, a través de pokémon basados en animales reales. Pequeña curiosidad de cada uno con actividad de comprensión.	<i>Mimics. Mímica.</i> Repaso de vocabulario de la sesión anterior.
<i>Hangman. El ahorcado.</i> Repaso del deletreo con nombres de pokémon.	<i>Memory game.</i> Práctica de vocabulario de animales.	Presentación del nuevo contenido gramatical. <i>Does/doesn't (present simple).</i>
<i>Describe and guess.</i> Repaso de las descripciones vistas en unidades anteriores con el gran grupo.	<i>Draw &amp; guess. Dibuja y adivina.</i> Práctica 2 de vocabulario.	Práctica de gramática tradicional a través de ejercicios.
<i>Guess who! (¿Quién es quién?).</i> Actividad comunicativa en parejas.	<i>Do you like...? Chain.</i> Cadena de preguntas, repasando el contenido gramatical de anteriores unidades y practicando el nuevo vocabulario de animales.	<i>Does she like...? Chain and contest.</i> Cadena de preguntas y juego de memoria para practicar el nuevo contenido gramatical y repasar el vocabulario nuevo.
<b>SESIÓN 4</b>	<b>SESIÓN 5</b>	<b>SESIÓN 6</b>
Preguntas sobre opiniones respecto a los pokémon si se hicieran reales. Especial interés en preguntar si combatirían con sus mascotas.	<i>Backspelling.</i> Practicamos la ortografía de los nombres de los pokémon y los animales que hemos visto en la unidad escribiéndolo en la espalda del compañero y adivinando.	Breve repaso.
Audio sobre las peleas de gallos.	Lectura sobre la caza del zorro.	Prueba de comprensión lectora y oral, expresión escrita, gramática y vocabulario.
Preguntas de comprensión oral sobre el audio anterior.  <i>Find someone who... (Encuentra a alguien que...)</i> Posterior puesta en común utilizando el nuevo contenido gramatical de la unidad.	Actividades de trabajo de la competencia discursiva. Preguntas de comprensión escrita.  Siguiendo el modelo, escribir un texto sobre otro animal.	



## Sesión 1:

- **Calentamiento y presentación:** realice por oral preguntas sobre el videojuego que sus alumnos han jugado.
- **Práctica:** repaso del deletreo a través del juego tradicional de *El ahorcado* y los nombres de los pokémon. Los alumnos pensarán un pokémon y saldrán a la pizarra para que los demás lo adivinen.
- **Práctica 2:** repaso de las descripciones de unidades anteriores, a través de un juego en el que un alumno sale a la pizarra y describe a un pokémon. El compañero que adivina cuál es sale a la pizarra.
- **Producción:** juego en parejas de *¿Quién es quién?* A través del cual se utilizarán las descripciones para ir adivinando el pokémon en un ambiente más relajado y menos controlado. Pasee por la clase para ayudar a los alumnos que tienen alguna dificultad y comprobar el grado de éxito de la actividad.



## Sesión 2:

- **Calentamiento + Presentación 1:** presentamos el vocabulario de animales a través de imágenes y curiosidades de los mismos. El profesor comprueba rápidamente la comprensión de dichas curiosidades a través de preguntas como “*what animal has a very long nose?*”
- **Calentamiento + Presentación 2:** relacionamos los animales que estamos presentando con los pokémon que vimos en la sesión 1 para conocer en qué animales están basados dichos pokémon.
- **Práctica 1: Memory game.** Los alumnos, en parejas, van destapando cartas por turnos para relacionar el animal con la palabra. Si aciertan, queda volteada. Si no, se vuelven a poner boca abajo y lo intenta el siguiente.
- **Práctica 2: Draw & guess:** Por parejas, un alumno dibuja un animal y el otro tiene que decir de qué animal se trata. Cuando lo adivine, se cambian los roles. El profesor puede escribir los nombres de los animales en la pizarra de la clase como ayuda a la hora de recordar el nombre.

■ **Producción:** actividad para repasar el contenido gramatical de la unidad anterior (preguntas con *do*) y el nuevo contenido de vocabulario de esta sesión, los animales. Los alumnos deben realizar una cadena como la siguiente:

- a. Jose, do you like crocodiles?
- b. Yes, I do. Claudia, do you like pitch plants?
- c. No, I don't. Victoria, do you...



### Sesión 3:

■ **Calentamiento y repaso:** a través de mímica, los alumnos imitan a animales aprendidos en la sesión anterior. El resto de alumnos debe levantar la mano para decir de qué animal se trata.

■ **Presentación:** el profesor debe dividir la pizarra en dos columnas. En una de ellas, pondrá oraciones que el alumnado de la clase ya conoce utilizando present simple, “do” para preguntas y “don’t” para negativas, con los pronombres personales “I” y “you”. En la otra columna pondrá unas oraciones en tercera persona, con nombres propios y pronombres “he”, “she” e “it”. Las oraciones contendrán también “does” para preguntas y “doesn’t” para negativas y se rodearán estas formas en rojo. El profesor leerá las oraciones haciendo mucho énfasis en el verbo auxiliar para que así capten la diferencia entre persona. Cuando el profesor lea una oración de otra columna, moverá su cuerpo hacia esa columna, para que así resulte más visual y notoria la diferencia. Pedirá a sus alumnos que repitan las oraciones, practicando también la entonación correcta para las preguntas. Para aumentar su motivación, utilizará también oraciones donde se incluyan nombres de pokémon.

■ **Práctica:** ejercicios tradicionales de rellenar huecos con formas del presente simple en oraciones en primera, segunda y tercera persona de singular. Debido a la naturaleza de este tipo de ejercicios, que resulta más aburrida al alumnado, utilizaremos una temática basada en pokémon para motivarlos.

Solucionario:

- ▶ Charmander doesn't throw water.
- ▶ I don't train normal animals, I train Pokémon.
- ▶ Does Squirtle swim in the lakes?
- ▶ Yes, it does.
- ▶ Eevee doesn't use electricity.
- ▶ Do you catch Pokémon?
- ▶ Yes, I do.
- ▶ Does Pikachu use electricity?
- ▶ Yes, it does.
- ▶ Bulbasaur doesn't use fire.
- ▶ Does she fight with Pokémon?
- ▶ No, she doesn't.
- ▶ Does Ratatta fly in the sky?
- ▶ No, it doesn't.
- ▶ Does he go to Pokémon gyms?
- ▶ Yes, he does.

■ **Producción:** actividad para repasar el contenido gramatical de la unidad anterior (preguntas con *do*), el nuevo contenido de vocabulario de esta sesión, los animales y el nuevo contenido gramatical: la tercera persona de singular del presente simple. Además, practicaremos también la memoria, puesto que deberán recordar lo que dicen sus compañeros (que será una nueva regla respecto al juego de la sesión anterior). Los alumnos deben realizar una cadena como la siguiente:

- ▶ A: *Miriam, do you like lovebirds?*
- ▶ B: *Yes, I do.*
- ▶ A: *And does Andrés like axolotls?*

- ▶ B: Yes, he does. Unai, do you like tadpoles?
- ▶ C: No, I don't.
- ▶ B: And does Carla like caterpillars?
- ▶ C: No, she doesn't.



#### Sesión 4:

■ **Calentamiento:** el profesor comenzará la clase proyectando el tráiler de la película “Detective Pikachu” <https://www.youtube.com/watch?v=Iroy4o4tqQM>. En la ciudad del mundo pokémon que aparece en dicho tráiler de actores reales, las peleas pokémon han sido prohibidas por el sufrimiento que ello conlleva. Después del tráiler, reflexionaremos, a través de una lluvia de ideas sobre lo que implicaría la existencia de pokémon en el mundo real. Como es un tema complejo y amplio, las preguntas deben ser muy dirigidas, como las siguientes:

- ▶ *Do you like pokémon?*
- ▶ *Imagine pokémon are real:*
  - *Do you feed them?*
  - *Do you play with them?*
  - *Do you fight with them?*
- ▶ *Do you have a pet?*
  - *What's the name of your pet?*
  - *What type of animal is your pet?*
  - *What do you do with your pet?*
  - *Do you make your pet fight another animal?*
  - *Is it OK to do it?*

Las preguntas también pueden repetirse en tercera persona para que los alumnos lo practiquen a través de lo que otros compañeros han respondido: *Does Hugo want to fight with his pet?*

- **Presentación:** reproducimos dos veces, un audio sobre las peleas de gallos, a nuestros alumnos.

A cotinuación se encuentra la transcripción, que puede utilizarse como apoyo para los alumnos con dificultades en la habilidad de comprensión auditiva.

A chicken is a type of bird. It has feathers and a beak. A mother chicken is called a hen. A father chicken is called a cock. A hen lays eggs which can become baby chickens, or chicks.

A chickefight, or cockfight, is when two chickens fight each other.

They are put in a hole (or cockpit) and can't leave.

People watch the chickens fight and guess which will win.

In some countries, cockfighting is a crime because the chickens hurt each other.

In others, it is not.

- **Práctica:** los alumnos leen unas preguntas de comprensión auditiva, vuelven a escuchar el audio e intentan resolver dichas cuestiones. Luego, lo ponen en común por parejas y, por último, se corrige con el gran grupo.

Solcuionario:

1c 2a 3b 4c 5b

- **Producción:** *Find someone who...* (*Encuentra a alguien que...*). Los alumnos tienen una hoja con una lista de características o aspectos de sus compañeros, por ejemplo (*find someone who likes Eevee a lot*) en la que deben escribir el nombre de un compañero que cumpla con dicha condición. En ella se ponen en práctica vocabulario y gramática de esta y unidades anteriores (*verb can, to have, to be, to do...*). El primero en completar la lista, gana, aunque los otros pueden seguir jugando hasta completarla, si se dispone de tiempo suficiente.



## Sesión 5:

- **Calentamiento/repaso: *Backspelling*.** Juego en el cual practicamos el deletreo de los nombres de los pokémon y la ortografía de los animales que hemos visto en la unidad, escribiéndolos en la espalda del compañero y adivinando. Podemos comenzar utilizando nombres de pokémon para motivar a nuestros alumnos y, cuando hemos jugado 5 minutos en esta modalidad, practicar el resto del tiempo con nombres de los animales relativos al vocabulario de esta unidad. Los alumnos con mayor dificultad podrán tener las palabras delante para poder escribirlas correctamente en la espalda de sus compañeros.
- **Presentación:** se les entrega a los alumnos un texto adaptado, de carácter cultural, sobre la caza del zorro en Inglaterra.
- **Práctica:** los alumnos llevan a cabo un tarea de comprensión escrita a través de preguntas y trabajo de la competencia discursiva (coherencia y cohesión), a través de ordenación de párrafos y poner título al texto.. Pueden leerlo las veces que quieran, siempre que se ajusten al tiempo otorgado (se recomienda utilizar un temporizador visible en el aula).
- **Producción:** los alumnos deben realizar un texto similar sobre un animal que les guste, utilizando el texto de la actividad anterior como modelo. El profesor revisará posteriormente los textos elaborados por los alumnos y les presentará el feedback oportuno durante la sesión posterior.



## Sesión 6:

- **Calentamiento:** la clase comienza con un breve repaso de los contenidos de la unidad y el feedback oportuno relativo a los textos de la sesión anterior.
- **Práctica/Producción:** realización de la ficha final de evaluación de adquisición de los contenidos, para valorar si se han alcanzado los objetivos y que el profesor pueda, así, autoevaluar la eficacia de su unidad. Incluye una parte en la lengua materna del alumno que permite evaluar la profundidad de reflexión sobre el objetivo en valores. Las actividades incluidas en esta ficha se pueden utilizar también como valoración inicial para que sirva como evaluación del progreso obtenido.



### 4.3. LIBRO DEL ALUMNO

#### UNIT: I LIKE POKEMON!



#### Session 1



Imagen de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

#### 1. TALK WITH YOUR CLASSMATES AND TEACHER:

- ▶ Do you like Pokémon?
- ▶ Which is your favourite pokémon?
- ▶ What type of Pokémon do you prefer?
- ▶ Which trainer you don't like?

#### 2. DESCRIBE AND GUESS!

Example:

- ▶ It is a yellow mouse. It has got red cheeks and a long tail. It says: "pika! Pika!"
- ▶ Is it Pikachu?
- ▶ Yes, it is!



Imagen de [www.pokemon.com](http://www.pokemon.com)

### 3. Let's play HANGMAN!



.....

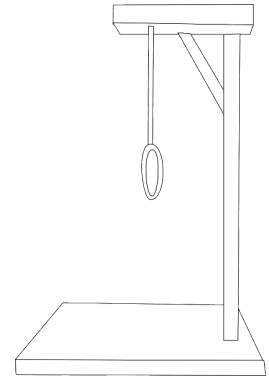
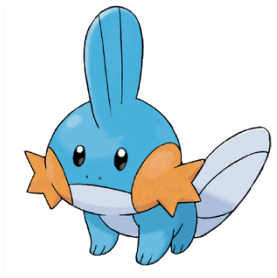


Imagen de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

### 4. Guess Who!



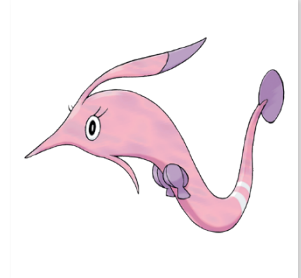
Caterpie



Mudkip



Vileplume



Gorebyss



Krookodile



Chatot



Poliwag



Victreebel

Imágenes de [www.pokemon.com](http://www.pokemon.com)

Example:

- ▶ It is blue and white.
- ▶ Is it Poliwag?
- ▶ No, it isn't. It has got yellow cheeks.
- ▶ Is it Mudkip?
- ▶ Yes, it is!



## Session 2

### I. Pokémon or real animals? Look at them!



Tadpoles have got a swirl.  
The swirl is their intestines.

This caterpillar has got yellow  
eyes and an orange antenna.



The chimaera has got a very  
long nose to find food.

The axolotl is from Mexico. It's a  
type of salamander.



The rafflesia is a plant. It smells  
very bad!

The gharial is a crocodile  
that eats fish. It has got very  
long teeth.



Lovebirds are so beautiful.  
They have got many colours.

Pitcher plants are carnivorous!  
They eat the insects that fall  
inside the trap.

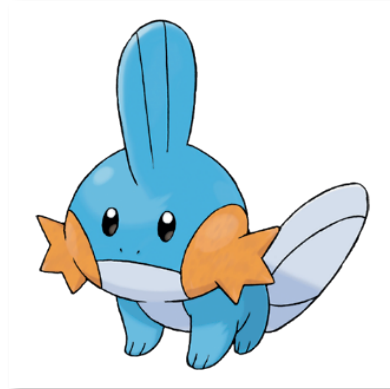


Imágenes de <https://guff.com/pokemon-that-were-actually-inspired-by-real-world-animals>

2. Can you GUESS the original animal in this pokémon? WRITE IT



Caterpie is  
a caterpillar.



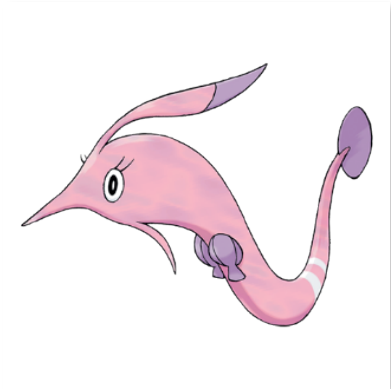
Mudkip

.....



Vileplume

.....



Gorebyss

.....



Krookodile

.....



Chatot

.....



Poliwhg


.....

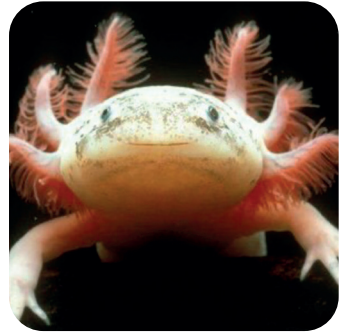
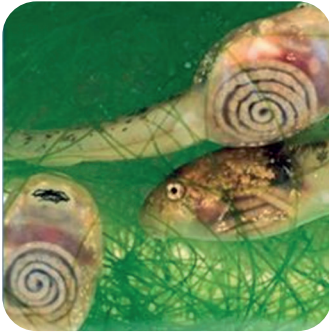


Victreebel

.....

Imágenes de [www.pokemon.com](http://www.pokemon.com)

3. MEMORY GAME! Cut out and play with your partner 



CATERPILLAR

AXOLOTL

CROCODILE

LOVEBIRD

PITCHER  
PLANT

GOREBYSS

TADPOLE

RAFFLESIA

#### 4. DRAW AND GUESS!

Example:

- ▶ Is it a crocodile?
- ▶ No, it isn't.
- ▶ Is it an axolotl?
- ▶ Yes, it is!

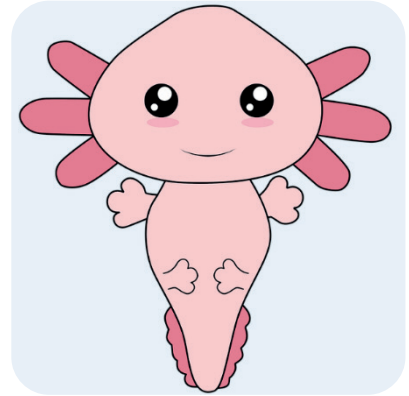


Imagen de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

#### 5. OPINION CHAIN: Answer and ask!

Example:

- ▶ Do you like pitcher plants, Leandro?
- ▶ Yes. I do. Vera, do you like tadpoles?
- ▶ No, I don't. And you, Vicky, do you like tadpoles?

### Session 3:

#### 1. MIMICS! Do gestures and guess the animal

#### 2. GRAMMAR TIME. Pay attention to your teacher and match both columns.

- DO . . . . . You
- DON'T . . . . . He/She
- DOES . . . . . I
- DOESN'T . . . . . It



Imagen de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

3. COMPLETE with do, don't, does or doesn't.



- ▶ Charmander . . . . . throw water.
- ▶ I . . . . . train normal animals, I train Pokémon.
- ▶ . . . . . Squirtle swim in the lakes?  
. . . . . Yes, it.
- ▶ Eevee . . . . . use electricity.
- ▶ . . . . . you catch Pokémon?

Yes, I . . . . .

- ▶ . . . . . Pikachu use electricity?

Yes, it . . . . .

- ▶ Bulbasaur . . . . . use fire.
- ▶ . . . . . she fight with Pokémon?

No, she . . . . .

- ▶ . . . . . Ratatta fly in the sky?

No, it . . . . .

- ▶ . . . . . he go to Pokémon gyms?

Yes, he . . . . .



Imagen de <https://www.wikidex.net/>

4. What animals do you like? What animals does your classmate like?



Try to remember. Let's PLAY!

- ▶ A: Miriam, do you like lovebirds?
- ▶ B: Yes, I do.
- ▶ A: And does Andrés like axolotls?
- ▶ B: Yes, he does. Unai, do you like tadpoles?
- ▶ C: No, I don't.
- ▶ B: And does Carla like caterpillars?
- ▶ C: No, she doesn't.



## Sesión 4:

1. **Imagine pokémon in the real world.** It would be amazing! **WATCH** the trailer and **ANSWER** your teacher's questions and talk with the rest of the class.



DETECTIVE PIKACHU TRAILER:



<https://www.youtube.com/watch?v=Iroy4o4tqQM>



Imagen de <https://www.elspectador.com/entretenimiento/cine/hay-escenas-post-creditos-en-pokemon-detective-pikachu-articulo-860144>

2. Now, **LISTEN** carefully to a person talking about chickens.





3. Listen to this person again. CHOOSE the correct answer.



Imagen de <https://en.wikiquote.org/wiki/Cockfight>

**1. A chicken is a type of...**

- a) mammal.
- b) reptile.
- c) bird.

**2. Chickens have got...**

- a) beak and feathers.
- b) arms and legs.
- c) beak and hair.

**3. Mum chicken is called...**

- a) cock.
- b) hen.
- c) chick.

**4. What is a cockfight?**

- a) Chickens dancing.
- b) Chickens playing.
- c) Chickens fighting.

**5. Why do they fight?**

- a) They are angry .
- b) People make them fight.
- c) They don't suffer.

#### 4. FIND SOMEONE WHO...

##### FIND SOMEONE WHO...

...LIKES TADPOLES.	
...IS A POKÉMON FAN.	
...CAN PASS THE POKÉMON LEAGUE.	
...LIKES PITCHER PLANTS.	
...HAS GOT A PET.	
...HAS GOT POKÉMON CARDS.	
...LIKES LOVEBIRDS.	
...HAS A PIKACHU IN THE TEAM.	
...LIKES CATERPILLARS.	
...LIKES AXOLOTLS.	
...CAN SWIM LIKE A CHIMAERA.	

Remember how to make questions:

- ▶ *Can you...?*
- ▶ *Have you got...?*
- ▶ *Are you...?*
- ▶ *Do you like...?*

#### 5. TALK with your partners about the results. Try to guess.

- ▶ *Does Antonio like pitcher plants? Yes, he does. Can Pablo swim like a chimaera? No, he can't.*



### Sesión 5

#### I. BACKSPELLING: Time to play! Pay attention to how to write animals names.

You can also use pokémon names.



Imagen de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

2. Read these paragraphs. Someone changed the order. Please, put them IN ORDER and WRITE A TITLE for the whole text.



**TITLE:**

A. To conclude, just to mention that foxhunting was a sport in the UK, but it is now banned to protect foxes. Centuries ago, British people brought foxhunting to the USA. People still do it there.

▶ Discover this fantastic animal: THE FOX! Foxes are mammals, which means that their babies drink milk from their mum. Foxes have fur covering their body. This fur can have many colour, some foxes are red, black and white. Foxes can run very fast! They are smaller than wolves and they like to hunt chickens to eat.

▶ Therefore, foxes are hunters. Apart from hunters, they are also prey: other animals also hunt foxes. For example... HUMAN BEINGS! And they do not do it to eat. They do it as a sport, like football or basketball. A foxhunt is organised by a club. Members ride horses and bring foxhounds: dogs trained to hunt foxes.

A		B		C	
---	--	---	--	---	--

3. ANSWER the questions.



- What type of animal is a fox?
- What do baby foxes do?
- What colours are common?
- What do they eat?
- Are they hunters, prey or both? Why?
- What means 'foxhunting'?
- What is a foxhound?
- In which country can you participate in a fox hunt?

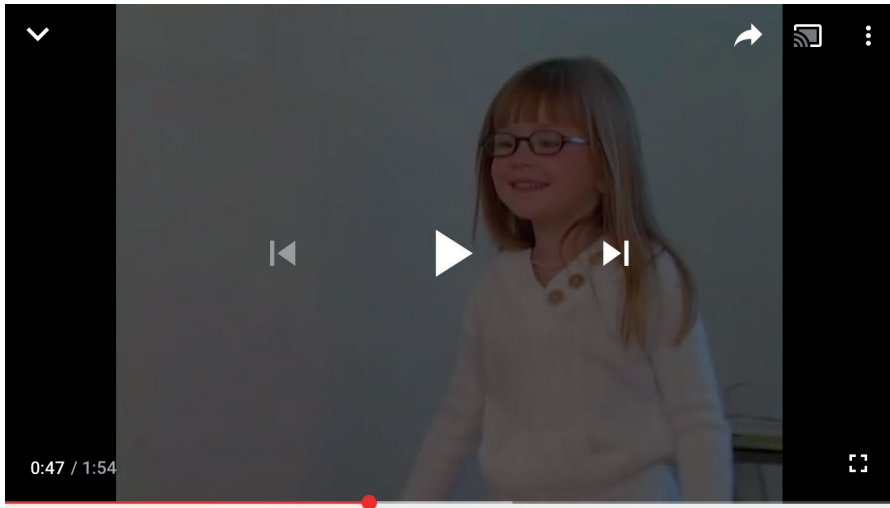
4. Take a look into paragraph B and WRITE a text like that about another animal: you can choose which one!




 Sesión 6

Pay attention to your teacher's feedback about your writing. Then, do the next activities:

I. LISTEN and ANSWER the questions.  



 <https://youtu.be/yACkafDrN9o> (use only the sound, not the video)

■ What is her favourite animal?

▶ . . . . .

▶ Where do they live?

▶ . . . . .

▶ Write a body part that she mentions.

▶ . . . . .

▶ What can they do?

▶ . . . . .

▶ Is the animal thirsty or hungry?

▶ . . . . .

## 2. READ and ANSWER the questions.



- ▶ Are parrots mammals?
- ▶ What type of animal are they?
- ▶ What do they eat?
- ▶ What parts of the body do they have?
- ▶ Where do they live?

**COMMON NAME:** Parrots

**SCIENTIFIC NAME:** *Psittaciformes*

**TYPE:** Birds

**DIET:** Omnivore

**AVERAGE LIFE SPAN IN THE WILD:** Up to 80 years

**SIZE:** 3.5 inches to 40 inches

**WEIGHT:** 2.25 ounces to 3.5 pounds

**SIZE RELATIVE TO A TEACUP:**



*What is a parrot? 350 different types of birds are considered parrots. Macaws, amazons, lorikeets, lovebirds, cockatoos and many others are all considered parrots. All parrots have curved beaks, feathers and wings. Most parrots eat fruit, flowers, buds, nuts, seeds, and some small creatures such as insects. Parrots live in warm climates all over the world, especially Australasia and America.*

3. WRITE a text like the one in activity 2 about an animal.



4. FILL IN the gaps with the correct form of DO if needed.



1. . . . . parrots fly? Yes, they . . . . .
2. . . . . he like parrots? Yes, he . . . . .
3. No, I . . . . . swim everyday like a fish.
4. No, she . . . . . go to the zoo.
5. . . . . a wolf howl at the moon? Yes, it . . . . . And a fox?  
No, it . . . . .

5. WRITE the name of these animals and plants.



6. MATCH 

**FOXHUNTING**

**FOXHOUND**

**COCKFIGHTING**

An activity in which people make chickens fight each other.

An activity in which humans hunt another type of animal.

A dog that hunts for humans.

## 7. Educación en valores:

Si los pokémon fueran reales... ¿qué harías con ellos? ¿Combatirías? Razona tu respuesta.



Imágenes de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

### 4.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez puesta en práctica la unidad, se ha llevado a cabo el análisis de los resultados obtenidos. Para ello, se les ha hecho la siguiente pregunta a los estudiantes en dos tiempos (antes y después de utilizar la unidad didáctica):

- *Would you make Pokémon fight if they were real?*
- *¿Harías luchar a tus Pokémon si fueran reales?*

Para comparar los resultados se tienen en cuenta tres aspectos:

- a. Número de palabras utilizadas en su disertación.
- b. Número de ideas o argumentos expuestos.
- c. Si se ha producido o no un cambio de opinión.

Los puntos A y B tienen como objetivo analizar si la opinión del estudiante se ha enriquecido, mientras que el punto C nos sirve para observar si el conocer el tema más en profundidad ha hecho que el estudiante cambie o no de opinión.



Teniendo en cuenta estas variables, hemos elaborado la siguiente tabla:

Estudiante	Número de palabras		Número de argumentos		Cambio de opinión
	Antes	Después	Antes	Después	
1	21	40	1	2	Sí
2	7	25	1	2	Sí
3	3	30	1	3	No
4	6	34	1	5	No
5	23	61	2	7	No
6	5	37	1	4	Sí
7	16	33	1	3	No
8	9	52	1	3	No
9	8	48	1	4	Sí
10	9	32	2	3	No
11	13	22	1	2	No
12	3	37	1	3	No
13	21	35	1	3	No
14	11	36	1	4	No
15	11	33	1	4	No
16	16	18	2	3	No
17	16	36	2	2	No
18	8	41	2	3	Sí
19	5	41	1	2	No
20	7	44	1	3	No
21	4	36	1	4	No
22	11	27	1	4	No
23	32	38	1	3	No
24	28	47	2	2	No
25	6	35	1	2	No
26	5	34	1	2	No
27	14	45	1	3	No
28	9	39	1	4	No
29	12	32	1	3	No
30	7	34	1	3	No
31	3	47	1	3	No
<b>TOTAL</b>	412	1149	37	98	5 cambios de opinión
<b>PORCENTAJE DE DIFERENCIA</b>	+178,88% de palabras usadas		+164,86% de ideas argumentos expuestos		16,13% cambiaron de opinión

#### 4.5. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS

- a. Tanto el número de palabras como el número de ideas o argumentos ha sido sustancialmente incrementado tras la utilización de la unidad didáctica (+178,88% y +164,86%, respectivamente). Podemos deducir, por tanto, que el exponer al alumnado a diferentes actividades relacionadas con el tema y el dotarlos de herramientas lingüísticas enriquece su producción.
- b. Cinco estudiantes de treinta y uno cambiaron de opinión. Dicho cambio de opinión ha pasado de la idea de “sí utilizar pokémon para luchar” a “no hacerlos luchar”, seguramente derivado de una reflexión sobre el sufrimiento de los animales en diversas actividades, mostradas durante la unidad didáctica. Es decir, cinco alumnos han tomado conciencia de que otros seres vivos sufren al igual que el ser humano y han cambiado de opinión tras reflexionar sobre la idea de hacerlos luchar entre sí.
- c. Este pequeño ensayo sirve como prueba piloto para llevar a cabo uno más amplio dentro del campo de la enseñanza de español como lengua extranjera, con un alumnado de mayor edad (y, por lo tanto, mayor capacidad de razonamiento) y mayor nivel lingüístico. Estos factores nos permitirían abordar el tema desde una óptica más plural, preguntado por aspectos más concretos, como podría ser “estar a favor o no de la tauromaquia”, puesto que entran en juego más variables, como es la preservación de la tradición en sí. Este convencimiento de sus positivos resultados en mis ensayos es lo que me ha llevado a crear la programación anterior, proveer un ejemplo a otros profesionales de cómo tratar el tema de la enseñanza en valores como parte del área de lengua extranjera, para que a partir de este proyecto se puedan crear otras programaciones, más personales y adaptadas a la realidad de otros centros de enseñanza y contextos.



## 5. PROGRAMACIÓN DEL CURSO

### 5.1. INTRODUCCIÓN

#### 5.1.1. JUSTIFICACIÓN

La razón principal por la que un profesor debe redactar una programación anual del área a impartir debe ser ofrecer a los alumnos una enseñanza clara, eficiente, continua y flexible y, al mismo tiempo, debe ser constante.

La complejidad de la realidad en la educación y su sentido dinámico hacen necesario que los profesionales de la educación reflexionemos sobre lo que hacemos en los procesos de acción, por lo que es indispensable tener previsiones y estar listos. Por esta razón, la improvisación tiene que ser limitada, ya que puede hacer que cometamos demasiados errores. No obstante, también se debe considerar la flexibilidad, ya que no es posible prever todas las circunstancias que se pueden dar o acontecimientos a lo largo del curso.

Un profesor competente es el que toma las decisiones correctas para hacer útil su planificación docente, y debe hacerse teniendo en cuenta a los alumnos y el contexto en el que se encuentra el centro de estudios. Además, hay que considerar ciertos factores para diseñar el plan de actuación, como por ejemplo: atención a la diversidad, nivel de inicio de los estudiantes, horario, metodología, etc.

En el presente proyecto se describe una propuesta de enseñanza de español como lengua extranjera, para el nivel C I, a alumnos jóvenes y utilizando los videojuegos para tratar temas de actualidad, la postura de los diversos sectores de la sociedad española y sus valores vinculados. De esta manera, se desarrolla pensamiento crítico del alumno y su tolerancia hacia otras culturas, su nivel de argumentación y de expresión en general en la lengua extranjera, así como su competencia cultural de la sociedad nativa de esa lengua.

### 5.1.2. DEFINICIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS

Un programa de estudios es una expresión de opinión sobre la naturaleza del lenguaje y el aprendizaje y es esencial para evitar el aprendizaje no planificado, ya que actúa como una guía, tanto para el profesor como para el alumno, al proporcionar los objetivos que se deben alcanzar y la forma de hacerlo. Hutchinson y Waters (1987) definen el programa de estudios de acuerdo con los siguientes conceptos:

- **¿Qué enseñar?** Se convierte en un primer paso esencial para determinar los objetivos y los contenidos de la enseñanza.
- **¿Cuándo enseñar?** También es muy importante determinar la secuencia y el orden en que se presentarán estos objetivos y contenidos.
- **¿Cómo enseñar?** Entendido como la definición de una planificación cuidadosa sobre la metodología que se utilizará para lograr los objetivos educativos propuestos.
- **¿Qué, cómo y cuándo evaluar?** La evaluación es una herramienta esencial que nos ayuda a analizar el logro y el éxito de todo el enfoque didáctico.

Hutchinson y Waters (1987)

Para lograr completar todos estos puntos, se utilizarán fuentes de naturaleza y origen variados, como se verá en puntos posteriores en esta programación anual.

## 5.2. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO Y EL ALUMNADO

Este plan de estudios ha sido diseñado para estudiantes entre 16 y 18 años de una escuela de idiomas.

### 5.2.1. CONTEXTO Y RECURSOS DE LA ESCUELA.

Respecto a la escuela, el edificio se ubica en un barrio del municipio de Coslada, en Madrid. Con sus más de 90000 habitantes, Coslada es más grande que algunas ciudades de España. Está rodeado por el municipio de Madrid y San Fernando de Henares en el este.

La escuela ofrece diferentes cursos de idiomas, que van desde el nivel A1 al C2. Las clases se organizan por nivel y edad de los alumnos, habiendo así cursos para niños, jóvenes y adultos de diferentes niveles.

El equipamiento de la escuela es bastante bueno y proporciona instalaciones adecuadas para aprender un idioma extranjero, los más relevantes son:

- Diferentes aulas equipadas con pizarra digital, una pequeña biblioteca de aula y escritorios y sillas, organizados en “forma de U” debido a las técnicas que se utilizarán. La “forma de U” es más cómoda cuando se realiza una actividad oral de toda la clase, ya que cada estudiante puede verse e interactuar de una manera más natural. También permite el trabajo en parejas y no toma mucho tiempo reorganizar las actividades de grupos pequeños. Aparte de eso, proporciona un espacio en el medio. La “forma de U” se considera más democrática porque reduce la distancia entre el profesor y los alumnos.
- Una sala audiovisual: aquí tenemos todo lo necesario para impartir a la clase una gran cantidad de materiales, como películas, videos didácticos, videoconsolas, videojuegos en inglés...
- Una biblioteca con libros en diferentes idiomas, organizados por nivel de dificultad.
- Un laboratorio de idiomas con ordenadores con conexión a internet, auriculares individuales y micrófonos.

Como profesores de un alumnado joven, sabemos que las familias juegan un papel decisivo en la educación. En nuestra escuela, casi todos se encuadran dentro de una clase socioeconómica y cultural media, y hay estudiantes que provienen de procedencias muy dispares,

sobre todo en el caso del aula de español como lengua extranjera. La fuente común de motivación implicaría tener acceso a otras culturas y promover las relaciones internacionales dentro de una visión global del mundo. Este principio de interculturalidad está directamente vinculado a todas las disposiciones dentro del marco de la Unión Europea.

### **5. 2.2. LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA JÓVENES, NIVEL C1**

Esta clase se compone de 16 alumnos y alumnas de diferentes países entre las edades de 16 y 18 años. Llegaron a España arrastrados por las profesiones de alguno de los dos progenitores. Entre ellos tenemos:

- Nueve alumnos provenientes de la Unión Europea.
- Dos de Marruecos.
- Tres de China.
- Uno de Dubái.
- Dos de India.

Algunos de ellos han aceptado el cambio de mejor manera, mientras que a otros les ha costado más. Al provenir de tan diferentes culturas, es importante que el área de ELE<sup>63</sup> no se centre solamente en la enseñanza del idioma, sino también en la transferencia de valores, el conocimiento cultural e intente prevenir situaciones de choques culturales.

<sup>63</sup> ELE: Español como Lengua Extranjera

### 5.3. OBJETIVOS

Los objetivos de esta programación anual están seleccionados de entre los objetivos publicados en el Boletín Oficial del Estado (BOE, España) para las enseñanzas en las Escuelas Oficiales de Idiomas. En concreto, en el “Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto”. Según dicho decreto:

**Las enseñanzas de Nivel Avanzado C1 tienen por objeto capacitar al alumnado para actuar con flexibilidad y precisión, sin esfuerzo aparente y superando fácilmente las carencias lingüísticas mediante estrategias de compensación, en todo tipo de situaciones en los ámbitos personal y público, para realizar estudios a nivel terciario o participar con seguridad en seminarios o en proyectos de investigación complejos en el ámbito académico, o comunicarse eficazmente en actividades específicas en el entorno profesional. Para ello, el alumnado deberá adquirir las competencias que le permitan utilizar el idioma con gran facilidad, flexibilidad, eficacia y precisión para comprender, producir, coproducir y procesar una amplia gama de textos orales y escritos extensos y estructuralmente complejos, precisos y detallados, sobre aspectos tanto abstractos como concretos de temas de carácter general o especializado, incluso fuera del propio campo de especialización, en diversas variedades de la lengua, y con estructuras variadas y complejas y un amplio repertorio léxico que incluya expresiones especializadas, idiomáticas y coloquiales y que permita apreciar y expresar sutiles matices de significado.”**

**Real Decreto 1041/2017. Gobierno de España.**

Los objetivos que se establecen para el nivel C1 son muy amplios, puesto que en el nivel avanzado C1 se debe repasar todo lo visto hasta ese momento, que abarca aspectos gramaticales muy amplios y muchos tipos diferentes de textos escritos y orales para comprender y producir. No obstante, no significa que todos estos objetivos y contenidos vayan a ser



trabajados de forma explícita, pero sí aparecerán a lo largo del curso al realizar determinadas actividades. De esta manera, aunque no veremos explícitamente la diferencia entre “presente simple” y “presente continuo” de indicativo, sí trabajaremos estos tiempos verbales en el desarrollo de las actividades de aula.

Los objetivos marcados por el Real Decreto 1041/2017 son los siguientes:

### 5.3.1. OBJETIVOS GENERALES

- Comprender, independientemente del canal e incluso en malas condiciones acústicas, la intención y el sentido general, las ideas principales, la información importante, los aspectos y detalles relevantes y las opiniones y actitudes, tanto implícitas como explícitas, de los hablantes en una amplia gama de textos orales extensos, precisos y detallados, y en una variedad de acentos, registros y estilos, incluso cuando la velocidad de articulación sea alta y las relaciones conceptuales no estén señaladas explícitamente, siempre que pueda confirmar algunos detalles, especialmente si no está familiarizado con el acento.
- Producir y coproducir, con fluidez, espontaneidad y casi sin esfuerzo, e independientemente del canal, una amplia gama de textos orales extensos, claros y detallados, conceptual y estructuralmente complejos, en diversos registros, y con una entonación y acento adecuados a la expresión de matices de significado, mostrando dominio de un amplia gama de recursos lingüísticos, de las estrategias discursivas e interaccionales y de compensación que hace imperceptibles las dificultades ocasionales que pueda tener para expresar lo que quiere decir, y que le permite adecuar con eficacia su discurso a cada situación comunicativa.
- Comprender con todo detalle la intención y el sentido general, la información importante, las ideas principales, los aspectos y detalles relevantes y las opiniones y actitudes de los autores, tanto implícitas como explícitas, en una amplia gama de textos escritos extensos, precisos y detallados, conceptual y estructuralmente complejos, incluso sobre temas fuera de su campo de especialización, identificando las diferencias de estilo y registro, siempre que pueda releer las secciones difíciles.
- Producir y coproducir, independientemente del soporte, textos escritos extensos y detallados, bien estructurados y ajustados a los diferentes ámbitos de actuación, sobre temas complejos en dichos ámbitos, resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada, utilizando para ello, de manera correcta y consistente, estructuras gramaticales y convenciones ortográficas, de puntuación y de presentación del texto complejas, mostrando control de mecanismos complejos de cohesión, y dominio de un léxico amplio que le permita expresar matices de significado que incluyan la ironía, el humor y la carga afectiva.

### **5.3.2. OBJETIVOS DEL BLOQUE DE COMPRENSIÓN ORAL**

- Comprender, independientemente del canal, información específica en declaraciones, mensajes, anuncios y avisos detallados que tienen poca calidad y un sonido distorsionado.
- Comprender información compleja con condiciones y advertencias, instrucciones de funcionamiento y especificaciones de productos, servicios y procedimientos conocidos y menos habituales, y sobre todos los asuntos relacionados con su profesión o sus actividades académicas.
- Comprender con relativa facilidad la mayoría de las conferencias, charlas, coloquios, tertulias y debates, sobre temas complejos de carácter público, profesional o académico, entendiendo en detalle los argumentos que se esgrimen.
- Comprender los detalles de conversaciones y discusiones de cierta longitud entre terceras personas, incluso sobre temas abstractos, complejos o con los que no se está familiarizado, y captar la intención de lo que se dice.
- Comprender conversaciones de cierta longitud en las que se participa aunque no estén claramente estructuradas y la relación entre las ideas sea solamente implícita.
- Comprender sin demasiado esfuerzo una amplia gama de programas de radio y televisión, obras de teatro u otro tipo de espectáculos, y películas que contienen una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas, e identificar pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.

### **5.3.3. OBJETIVOS DE PRODUCCIÓN ORAL**

- Hacer declaraciones públicas con fluidez, casi sin esfuerzo, usando cierta entonación para transmitir matices sutiles de significado con precisión.
- Realizar presentaciones extensas, claras, y bien estructuradas, sobre un tema complejo, ampliando con cierta extensión, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y defendiendo puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, apartándose cuando sea necesario del texto preparado y extendiéndose sobre aspectos propuestos de forma espontánea por los oyentes, y terminando con una conclusión apropiada, así como responder espontáneamente y sin apenas esfuerzo a las preguntas de la audiencia.
- Llevar a cabo transacciones, gestiones y operaciones complejas, en las que se debe negociar la solución de conflictos, establecer las posturas, desarrollar argumentos, hacer concesiones y establecer con claridad los límites de cualquier concesión que se esté dispuesto a realizar, utilizando un lenguaje persuasivo, negociando los pormenores con eficacia, y haciendo frente a respuestas y dificultades imprevistas.
- Participar de manera plena en una entrevista, como entrevistador o entrevistado, ampliando y desarrollando las ideas discutidas con fluidez y sin apoyo, y utilizando con flexibilidad los mecanismos adecuados en cada momento para expresar reacciones y para mantener el buen desarrollo del discurso.

- Participar activamente en conversaciones informales animadas, con uno o varios interlocutores, que traten temas abstractos, complejos, específicos, e incluso desconocidos, y en las que se haga un uso emocional, alusivo o humorístico del idioma, expresando las propias ideas y opiniones con precisión, presentando líneas argumentales complejas de manera convincente y respondiendo a las mismas con eficacia, haciendo un buen uso de las interjecciones.
- Participar activamente y con gran facilidad en conversaciones y discusiones formales animadas (p. e. en debates, charlas, coloquios, reuniones, o seminarios) en las que se traten temas abstractos, complejos, específicos, e incluso desconocidos, identificando con precisión los argumentos de los diferentes puntos de vista, argumentando la propia postura formalmente, con precisión y convicción, respondiendo a preguntas y comentarios y contestando de forma fluida, espontánea y adecuada a argumentaciones complejas contrarias.

### **5.3.4. OBJETIVOS DEL BLOQUE DE COMPRENSIÓN ESCRITA**

- Comprender con todo detalle instrucciones, indicaciones, normativas, avisos u otras informaciones de carácter técnico extensas y complejas, incluyendo detalles sobre condiciones y advertencias, tanto si se relacionan con la propia especialidad como si no, siempre que se puedan releer las secciones más difíciles.
- Comprender los matices, las alusiones y las implicaciones de notas, mensajes y correspondencia personal, en cualquier soporte y sobre temas complejos, y que puedan presentar rasgos idiosincrásicos por lo que respecta a la estructura o al léxico (p. e. formato no habitual, lenguaje coloquial, o tono humorístico).
- Comprender en detalle la información contenida en correspondencia formal de carácter profesional o institucional, identificando matices tales como las actitudes, los niveles de formalidad y las opiniones, tanto implícitas como explícitas.
- Comprender con todo detalle artículos, informes, actas, memorias y otros textos extensos y complejos en el ámbito social, profesional o académico, e identificar detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.
- Comprender en detalle la información contenida en textos de consulta y referencia de carácter profesional o académico, en cualquier soporte, siempre que se puedan volver a leer las secciones difíciles.
- Comprender sin dificultad las ideas y posturas expresadas, tanto implícita como explícitamente, en artículos u otros textos periodísticos de cierta extensión, en cualquier soporte, tanto de carácter general como especializado, en los que a su vez se comentan y analizan puntos de vista, opiniones y sus implicaciones.
- Comprender sin dificultad textos literarios contemporáneos extensos, de una variedad lingüística extendida y sin una especial complejidad conceptual, y captar el mensaje, las ideas y conclusiones implícitas, reconociendo el fondo social, político o histórico de la obra.

### **5.3.5. OBJETIVOS EN EL ÁREA DE PRODUCCIÓN ESCRITA**

- Tomar notas detalladas durante una conferencia, curso o seminario que trate temas de su especialidad, o durante una conversación formal, reunión, discusión o debate animados en el entorno profesional, transcribiendo la información de manera tan precisa y cercana al original que las notas también podrían ser útiles para otras personas.
- Escribir correspondencia personal, en cualquier soporte, y comunicarse en foros virtuales, expresándose con claridad, detalle y precisión, y relacionándose con los destinatarios con flexibilidad y eficacia, incluyendo usos de carácter emocional, alusivo y humorístico.
- Escribir, con la corrección y formalidad debidas, e independientemente del soporte, correspondencia formal dirigida a instituciones públicas o privadas en la que, p. e., se hace una reclamación o demanda compleja, o se expresan opiniones a favor o en contra de algo, aportando información detallada y esgrimiendo los argumentos pertinentes para apoyar o rebatir posturas.
- Escribir informes, memorias, artículos, ensayos, u otros tipos de texto sobre temas complejos en entornos de carácter público, académico o profesional, claros y bien estructurados, resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión, defendiendo puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.

## 5.4. COMPETENCIAS Y CONTENIDOS

Para alcanzar los objetivos vistos previamente, necesitamos trabajar en una serie de contenidos relacionados con el idioma en sí. Al igual que los objetivos, los contenidos de esta programación anual han sido seleccionados a partir de los ofrecidos por la administración pública española, a través del BOE, en su “Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto”.

**a. Competencia y contenidos socioculturales y sociolingüísticos.** Buen dominio de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para abordar en extensión la dimensión social del uso del idioma en la comprensión de textos orales, incluyendo marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, modismos y expresiones de sabiduría popular, registros, dialectos y acentos.

**b. Competencia y contenidos estratégicos.** Selección y aplicación eficaz de las estrategias más adecuadas en cada caso para la comprensión de la intención, el sentido general, las ideas principales, la información importante, los aspectos y detalles relevantes y las opiniones y actitudes de los hablantes, tanto implícitas como explícitas.

**c. Competencia y contenidos funcionales.**

Comprensión de las siguientes funciones comunicativas o actos de habla mediante los exponentes orales de dichas funciones según el contexto comunicativo específico, tanto a través de actos de habla directos como indirectos, en una amplia variedad de registros (familiar, informal, neutro, formal):

- ▶ Funciones o actos de habla asertivos, relacionados con la expresión del conocimiento, la opinión, la creencia y la conjetura: afirmar; anunciar; asentir; atribuir; clasificar; confirmar la veracidad de un hecho; conjeturar; corroborar; describir; desmentir;

disentir; expresar acuerdo y desacuerdo; expresar desconocimiento, duda, escepticismo, una opinión; formular hipótesis; identificar e identificarse; informar; objetar; predecir; rebatir; rectificar; replicar; suponer.

- ▶ Funciones o actos de habla compromisivos, relacionados con la expresión de ofrecimiento, intención, voluntad y decisión: acceder; admitir; consentir; expresar la intención o voluntad de hacer algo; invitar; jurar; negarse a hacer algo; ofrecer algo; ofrecer ayuda; ofrecerse a hacer algo; prometer; retractarse. Funciones o actos de habla directivos, que tienen como finalidad que el destinatario haga o no haga algo, tanto si esto es a su vez un acto verbal como una acción de otra índole: aconsejar; advertir; alertar; amenazar; animar; autorizar; dar instrucciones; dar permiso; demandar; denegar; desanimar; desestimar; dispensar o eximir a alguien de hacer algo; disuadir; exigir; intimidar; ordenar; pedir algo, ayuda, confirmación, consejo, información, instrucciones, opinión, permiso, que alguien haga algo; negar permiso a alguien; persuadir; prevenir a alguien en contra de algo o de alguien; prohibir; proponer; reclamar; recomendar; recordar algo a alguien; restringir; rogar; solicitar; sugerir; suplicar.
- ▶ Funciones o actos de habla fáticos y solidarios, que se realizan para establecer o mantener el contacto social y expresar actitudes con respecto a los demás: aceptar y declinar una invitación; agradecer; atraer la atención; compadecerse; consolar; dar la bienvenida; despedirse; expresar condolencia; felicitar; hacer cumplidos; insultar; interesarse por alguien o algo; invitar; pedir disculpas; presentarse y presentar a alguien; rehusar; saludar; tranquilizar.
- ▶ Funciones o actos de habla expresivos, con los que se expresan actitudes y sentimientos ante determinadas situaciones: acusar; defender; excusar; expresar admiración, afecto, alegría o felicidad, alivio, ansiedad y preocupación, aprecio o simpatía, aprobación y desaprobación, arrepentimiento, confianza y desconfianza, decepción, desinterés e interés, desprecio, disgusto, dolor, duda, escepticismo, esperanza y desesperanza, estima, insatisfacción, orgullo, preferencia, resentimiento, resignación, satisfacción, sorpresa y extrañeza, temor, tristeza, vergüenza; lamentar; reprochar.

**d. Competencia y contenidos discursivos.** Conocimiento y comprensión de modelos contextuales y patrones textuales complejos propios de la lengua oral monológica y dialógica, en diversas variedades de la lengua y según el contexto específico, incluso especializado:

**e. Coherencia textual:** adecuación del texto oral al contexto comunicativo (tipo y formato de texto; variedad de lengua; registro; tema; enfoque y contenido: selección de contenido relevante, selección de estructuras sintácticas, selección léxica; contexto espacio-temporal: referencia espacial, referencia temporal).

**f. Cohesión textual:** organización interna del texto oral. Inicio, desarrollo y conclusión de la unidad textual: mecanismos iniciadores (toma de contacto, etc.); introducción del tema; tematización; desarrollo del discurso: desarrollo temático (mantenimiento del tema: co-referencia; elipsis; repetición; reformulación; énfasis. Expansión temática: ejemplificación; refuerzo; contraste; introducción de subtemas. Cambio temático: digresión; recuperación del tema); conclusión del discurso: resumen / recapitulación, indicación de cierre textual y cierre textual.

**g. Competencia y contenidos sintácticos.** Reconocimiento y comprensión de los significados asociados a estructuras sintácticas complejas propias de la lengua oral, según el ámbito y contexto comunicativos, tanto generales como específicos, para expresar:

- ▶ la entidad y sus propiedades [in/existencia, cualidad (intrínseca y valorativa), y cantidad (número, cantidad y grado)];
- ▶ el espacio y las relaciones espaciales (ubicación, posición, movimiento, origen, dirección, destino, distancia, y disposición);
- ▶ el tiempo (ubicación temporal absoluta y relativa, duración, frecuencia) y las relaciones temporales (secuencia, anterioridad, posterioridad, simultaneidad);
- ▶ el aspecto puntual, perfectivo/imperfectivo, durativo, progresivo, habitual, prospectivo, incoativo, terminativo, iterativo, y causativo;
- ▶ la modalidad lógica y apreciativa (afirmación, negación, interrogación, exclamación, exhortación; factualidad, certidumbre, creencia, conjetura, duda; capacidad/habilidad; posibilidad, probabilidad, necesidad; prescripción, prohibición, obligación, permiso, autorización; volición, intención, y otros actos de habla);
- ▶ el modo y las características de los estados, los procesos y las acciones; – estados, eventos, acciones, procesos y realizaciones: papeles semánticos y focalización (estructuras oracionales y orden de sus constituyentes);

- ▶ relaciones lógicas de conjunción, disyunción, oposición, contraste, concesión, comparación, condición, causa, finalidad, resultado, y correlación.

**h. Competencia y contenidos léxicos.** Comprensión de una amplia gama léxica oral de uso general, y más especializado dentro de las propias áreas de interés, en los ámbitos personal, público, académico y profesional, incluidos modismos, coloquialismos, regionalismos y argot.

**i. Competencia y contenidos fonético-fonológicos.** Percepción de los patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso general en diversas variedades de la lengua, y en entornos específicos según el ámbito y contexto comunicativos, y comprensión de los diversos significados e intenciones comunicativas asociados a los mismos, incluyendo variantes de sonidos y fonemas vocálicos y consonánticos y sus respectivas combinaciones, variantes de procesos fonológicos de ensordecimiento, sonorización, asimilación, elisión, palatalización, nasalización, epéntesis, alternancia vocálica y otros, y cambios de acento y tonicidad en la oración con implicaciones sintácticas y comunicativas.



## 5.5. METODOLOGÍA

La metodología es probablemente el componente más abierto del currículo. Podemos definir la palabra “método” como una forma que conduce al logro de una meta. Por lo tanto, debemos primero preguntarnos cuál es nuestro objetivo para después establecer una metodología adecuada para ello.

### 5.5.1. ENFOQUE, PRINCIPAL OBJETIVO Y PRINCIPIOS.

Mi metodología personal como docente se basará, principalmente, en el enfoque comunicativo, siguiendo las pautas dadas por el Consejo de Europa en el “Marco Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación”. De esta manera se hará uso de muchos tipos de técnicas, basadas en diferentes métodos, para lograr el éxito en nuestro currículum.

Debemos tener en cuenta que nuestro objetivo principal será mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, definida primero por Dell Hymes como la capacidad de comunicarse en el idioma extranjero a través de las cuatro habilidades: comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita. Para lograrlo, hay algunos principios que debemos seguir:

- Principio de comunicación: si queremos que nuestros alumnos puedan comunicarse, necesitamos que practiquen la comunicación en el aula (*Aprender haciendo*).
- Principio de significación: las actividades deben estar relacionadas con las necesidades y preferencias de nuestros alumnos y tomar sus conocimientos previos como apoyo para construir nuevos conocimientos de manera significativa.
- Principio de propósito: las actividades deben tener un objetivo claro para los estudiantes y deben basarse en encontrar una solución (*resolución de problemas*).

### 5.5.2. FLIPPED CLASSROOM

El Flipped Classroom (FC) es un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula. Sin embargo, “flippear” una clase es mucho más que la edición y distribución de un video. Se trata de un enfoque integral que combina la instrucción directa con métodos constructivistas, el incremento de compromiso e implicación de los estudiantes con el contenido del curso y mejorar su comprensión conceptual.

¿Cómo lo utilizaremos en este curso? Los alumnos dispondrán de un instrumento en una sesión cero en sus hogares, que presentará el tema de la unidad, al mismo tiempo que trabajará sus habilidades de comprensión. Dicho instrumento podrá ser una obra de cualquier forma de entretenimiento: libro, película, serie, etc., aunque nos centraremos en el uso de videojuegos. Estos no se encuentran realmente explotados en el aula, a pesar de ser el campo del ocio que más dinero genera al año, debido, seguramente, a los prejuicios existentes; por ello, nos proponemos también demostrar que los temores son infundados.

Según este mismo autor, muchos son los beneficios del método *flipped classroom*<sup>64</sup>, entre los que se encuentran:

- Permite a los docentes dedicar más tiempo a la atención a la diversidad.
- Es una oportunidad para que el profesorado pueda compartir información y conocimiento entre sí, con el alumnado, las familias y la comunidad.
- Proporciona al alumnado la posibilidad de volver a acceder a los mejores contenidos generados o facilitados por sus profesores.
- Crea un ambiente de aprendizaje colaborativo en el aula.
- Involucra a las familias desde el inicio del proceso de aprendizaje.

Santiago, R. (2013)

Veremos en cada unidad didáctica cómo la obra elegida se implementa en el desarrollo de cada una de las sesiones, explotando su potencial pedagógico.

<sup>64</sup> El método *Flipped Classroom* fue implementado por primera vez en el instituto estadounidense Clintondale High School, mejorando drásticamente sus resultados.

### 5.5.3. ESTRUCTURA DE LECCIONES DIARIAS

Las lecciones incluidas en este plan de estudios siguen una estructura casi fija que ayuda a los estudiantes a adquirir contenidos fácilmente.

Cada lección comienza con un **calentamiento**, que contribuye a romper el hielo y hacer que se sientan cómodos. Gracias a esto, entran en el contexto, revisan los conocimientos previos y podemos pasar al siguiente paso, que es la presentación del tema.

A través de la fase de **presentación**, el profesor será el protagonista principal como presentador y organizador e introducirá nuevos contenidos. Pueden ser vocabulario, gramática, fonética, etc. Considero realmente útil presentar los nuevos contenidos de manera visual, a través de *realia*, *flashcards* o movimientos, como por ejemplo, utilizando las técnicas descritas por Asher (1969) en el método de “Respuesta Física Total”. También podemos complementar esta presentación con un texto oral o escrito y actividades sucesivas que trabajen sobre él. Si lo hacemos, debemos tener en cuenta la “Hipótesis de entrada (input)” en la que Krashen (1982) afirma: “Necesitamos proporcionar un *input* que pueda entenderse a pesar de los nuevos contenidos, de manera que el contexto proporcione pistas para resolver su significado”.

Después de eso, pasamos a la fase de **práctica**. Usaré dos tipos de técnicas para mejorar la competencia lingüística de nuestros alumnos: ejercicios tradicionales (como ejercicios de rellenar huecos) y juegos lingüísticos. El uso de estas técnicas tradicionales se justifica por el hecho de que, incluso en el marco del enfoque comunicativo, son útiles para practicar el lenguaje, antes de pasar a tareas más comunicativas. Este tipo de actividades también se utilizarán como actividades de refuerzo para aquellos alumnos a los que cueste más adquirir los contenidos lingüísticos del idioma. Debemos insistir en que dichos contenidos se entienden como una herramienta para mejorar la competencia comunicativa y no como un fin en sí mismos. El segundo tipo de actividades que usaré en esta etapa son los juegos lingüísticos, que responden al mismo objetivo de una manera más relajada y agradable. Podemos encontrar varios juegos que practican los puntos gramaticales, la pronunciación, la ortografía, el vocabulario o cualquier aspecto relacionado con los nuevos contenidos, ya que también son una herramienta muy útil para este objetivo en particular.

Seguiremos con la fase de **producción**, donde los alumnos deberán utilizar los nuevos contenidos de forma más libre. En esta etapa, practicaremos juegos comunicativos y actividades comunicativas: juegos de rol, simulaciones, cartas, información y actividades de opinión,

resolución de problemas, por ejemplo. Este tipo de actividades vinculará el aula con el mundo real, como un medio para tomar conciencia de lo que realmente es el lenguaje: la interacción social, mejorando la fluidez en la competencia comunicativa de los alumnos. Se tomarán actividades propias de métodos como el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas, *role-play*<sup>65</sup>, etc.

Como última etapa, haremos una breve **revisión** de lo que aprendimos en esta lección y comentaremos la eficacia de los materiales y las actividades.

#### 5.5.4. OTROS ASPECTOS IMPORTANTES: *APRENDER A APRENDER, FILTRO AFECTIVO Y AGRUPACIÓN.*

También quiero resaltar la importancia de trabajar la competencia estratégica de mis alumnos, asegurándome de que aprendan cómo aprender y consolidar el conocimiento conociéndose a sí mismos, reconociendo sus características personales de aprendizaje y desarrollando las estrategias más útiles para progresar de una forma eficiente. Los alentaré a probar diferentes formas de aprendizaje, como crear sus propias tarjetas de vocabulario, diccionarios personales o grabar su voz.

Intentaré también reducir el filtro afectivo tanto como sea posible. La hipótesis del filtro afectivo, establecida por S. Krashen (1983) se explica como un intento de crear un buen ambiente en la clase para que los alumnos no se vean afectados de manera negativa por el entorno. Esto puede implicar técnicas muy diferentes, como, por ejemplo, usar música clásica y dramatizar mientras se lee (según el método *Suggestopedia* de G. Lozanov) o cambiar mi rol personal a participante en algunas actividades y mostrarme más cercano a ellos, sin que ello implique perder autoridad como profesor.

Finalmente, sobre la agrupación de alumnos, dependerá de la actividad en sí. Normalmente, no se agruparán durante la etapa de presentación ni cuando trabajen en ejercicios tradicionales en la fase de práctica, sino que trabajarán en parejas o en grupos pequeños cuando realicen juegos lingüísticos y actividades y juegos comunicativos durante las fases de práctica y producción.

<sup>65</sup> Las actividades de *role-play* son escenas en las que se simula la realidad adoptando papeles de otras personas. Por ejemplo, un alumno adopta el papel de turista joven que pregunta a un anciano (otro alumno) por la localización de un determinado lugar.

## 5.6. EVALUACIÓN

La evaluación es un elemento clave en el currículum. Es una parte integral del proceso educativo con una función formativa, ya que permite a los profesores y alumnos tomar las medidas necesarias para superar las deficiencias detectadas en los diferentes momentos. Es otra etapa en el proceso de aprendizaje y los profesores ya no son los únicos responsables de la evaluación, se debe alentar a los alumnos a participar activamente. Por lo tanto, debemos evaluar el proceso de aprendizaje, así como el proceso de enseñanza, lo que implica que los profesores deben evaluarse a sí mismos. Aparte de eso, debemos responder las preguntas de QUÉ, CUÁNDO y CÓMO hacerlo.

### 5.6.1. ¿QUÉ EVALUAR? CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación serán los indicadores que nos permitan valorar si nuestros alumnos han alcanzado los objetivos propuestos. Utilizaremos los criterios establecidos en el “Real Decreto 1041/2017” para el nivel C1:

#### a. Comprensión oral. Criterios de evaluación.

- ▶ Posee un amplio repertorio de competencias socioculturales y sociolingüísticas que le permite apreciar con facilidad diferencias de registro y las sutilezas propias de la comunicación oral en las culturas, comunidades de práctica y grupos en los que se habla el idioma.
- ▶ Selecciona y aplica con eficacia las estrategias más adecuadas en cada caso para la comprensión de la intención, el sentido general, las ideas principales, la información importante, los aspectos y detalles relevantes y las opiniones y actitudes de los hablantes, tanto implícitas como explícitas.
- ▶ Reconoce, según el contexto específico, la intención y significación de un amplio repertorio de exponentes de las funciones comunicativas o actos de habla, tanto indirectos como directos, en una amplia variedad de registros (familiar, informal, neutro, formal).
- ▶ Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.

- ▶ Es lo bastante hábil como para utilizar las claves contextuales, discursivas, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones del autor, y prever lo que va a ocurrir.
- ▶ Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia connotaciones y matices sutiles de significado, aunque puede que necesite confirmar algunos detalles si el acento no le resulta familiar.
- ▶ Distingue una amplia gama de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación, lo que le permite comprender a cualquier hablante o interlocutor, aunque puede que tenga que confirmar algunos detalles cuando el acento le resulta desconocido.

#### **b. Expresión oral. Criterios de evaluación.**

- ▶ Utiliza el idioma con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo el uso emocional, alusivo y humorístico, adaptando lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
- ▶ Muestra un dominio de las estrategias discursivas y de compensación que hace imperceptibles las dificultades ocasionales que pueda tener para expresar lo que quiere decir y que le permite adecuar con eficacia su discurso a cada situación comunicativa, p. e. utiliza espontáneamente una serie de expresiones adecuadas para ganar tiempo mientras reflexiona sin perder su turno de palabra, sustituye por otra una expresión que no recuerda sin que su interlocutor se dé cuenta, sorteando una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso, o corrige sus lapsus y cambia la expresión, si da lugar a malentendidos.
- ▶ Desarrolla argumentos detallados de manera sistemática y bien estructurada, relacionando lógicamente los puntos principales, resaltando los puntos importantes, desarrollando aspectos específicos, y concluyendo adecuadamente.
- ▶ Expresa y argumenta sus ideas y opiniones con claridad y precisión, y rebate los argumentos y las críticas de sus interlocutores de manera convincente y sin ofender, respondiendo a preguntas y comentarios y contestando de forma fluida, espontánea y adecuada.

- ▶ Utiliza los exponentes orales de las funciones comunicativas más adecuados para cada contexto específico, tanto a través de actos de habla indirectos como directos, en una amplia variedad de registros (familiar, informal, neutro, formal).
- ▶ Estructura bien y claramente su discurso, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, y un buen dominio de una amplia gama de conectores y mecanismos de cohesión propios de la lengua oral según el género y tipo textual.
- ▶ Manifiesta un alto grado de corrección gramatical de modo consistente y sus errores son escasos y apenas apreciables.
- ▶ Domina un amplio repertorio léxico, incluyendo expresiones idiomáticas y coloquiales, que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios, aunque aún pueda cometer pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario, y sin que apenas se note que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación.
- ▶ Tiene una capacidad articuladora próxima a alguna(s) de las variedades estándar propias de la lengua meta, y varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
- ▶ Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.
- ▶ Elige una frase apropiada de una serie de posibles enunciados del discurso para introducir sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.
- ▶ Es capaz de aprovechar lo que dice el interlocutor para intervenir en la conversación. Relaciona con destreza su contribución con la de otros hablantes.
- ▶ Adecua sus intervenciones a las de sus interlocutores para que la comunicación fluya sin dificultad.
- ▶ Plantea preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos.

### c. Comprensión escrita. Criterios de evaluación.

- ▶ Posee un amplio repertorio de competencias socioculturales y sociolingüísticas, incluyendo aspectos sociopolíticos e históricos, que le permite apreciar con facilidad el trasfondo y los rasgos idiosincrásicos de la comunicación escrita en las culturas, comunidades de práctica y grupos en los que se utiliza el idioma.
- ▶ Selecciona y aplica con eficacia las estrategias más adecuadas para comprender lo que pretende o se le requiere en cada caso, utilizando con habilidad las claves contextuales, discursivas, gramaticales, léxicas y ortotipográficas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones del autor, y sacar las conclusiones apropiadas.
- ▶ Identifica con rapidez el contenido y la importancia de textos sobre una amplia serie de temas profesionales o académicos y decide si es oportuno una lectura y análisis más profundos.
- ▶ Busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes.
- ▶ Reconoce, según el contexto, el género y el tipo textuales específicos, la intención y significación de una amplia variedad de exponentes de las funciones comunicativas o actos de habla, tanto indirectos como directos, en una amplia variedad de registros (familiar, informal, neutro, formal).
- ▶ Puede localizar información o seguir el hilo de la argumentación en un texto de estructura discursiva compleja o que no está perfectamente estructurado, o en el que las relaciones y conexiones no están expresadas, o no siempre se expresan, de manera clara y con marcadores explícitos.
- ▶ Domina un amplio repertorio léxico escrito, reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia connotaciones y matices sutiles de significado, aunque en ocasiones puede que necesite consultar un diccionario, bien de carácter general, bien especializado.
- ▶ Comprende los significados y funciones asociados a una amplia gama de estructuras sintácticas propias de la lengua escrita según el contexto y género y tipo textuales, incluyendo variaciones sintácticas de carácter estilístico (p. e. inversión o cambio del orden de palabras).
- ▶ Comprende las intenciones comunicativas que subyacen tras el uso de una amplia gama de convenciones ortotipográficas de la lengua meta, tanto en soporte papel como digital.



#### d. Expresión escrita. Criterios de evaluación.

- ▶ Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación, al receptor, al tema y tipo de texto, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias, aplicando sus conocimientos y competencias socioculturales y sociolingüísticos con facilidad para establecer diferencias de registro y estilo, y para adecuar con eficacia el texto escrito a las convenciones establecidas en las culturas y comunidades de lengua meta respectivas, eligiendo una formulación apropiada entre una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
- ▶ Aplica con soltura las estrategias más adecuadas para elaborar los distintos textos escritos complejos que le demanda el contexto específico, y planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el lector.
- ▶ Utiliza los exponentes escritos de las funciones comunicativas más apropiados para cada contexto, tanto a través de actos de habla indirectos como directos, en una amplia variedad de registros (familiar, informal, neutro, formal).
- ▶ Muestra control de las estructuras organizativas textuales y los mecanismos complejos de cohesión del texto escrito, y puede ilustrar sus razonamientos con ejemplos pormenorizados y precisar sus afirmaciones y opiniones de acuerdo con sus diversas intenciones comunicativas en cada caso.
- ▶ Utiliza una amplia gama de estructuras sintácticas que le permiten expresarse por escrito con precisión, y mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y prácticamente inapreciables.
- ▶ Posee un amplio repertorio léxico escrito que incluye expresiones idiomáticas y coloquialismos, y que le permite mostrar un alto grado de precisión, superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios, y no cometer más que pequeños y esporádicos deslices en el uso del vocabulario.
- ▶ Utiliza las convenciones ortotipográficas propias de la lengua meta para producir textos escritos en los que la estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas y en los que la ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico.

### 5.6.2. ¿CUÁNDO EVALUAR?

Se utilizarán tres momentos diferentes de evaluación que responden a diferentes objetivos:

- **Evaluación inicial:** A través de esto, el profesor identifica el conocimiento real y previo que los estudiantes tienen para desarrollar la unidad didáctica con los mejores resultados. El profesor verificará estos aspectos para reajustar su enseñanza a la realidad de sus alumnos para que puedan relacionar la nueva información con la que ya tienen y, por lo tanto, lograr así un verdadero aprendizaje significativo.
- **Evaluación formativa o continua:** esta segunda estrategia se entiende como una medida del progreso, ya que cada actividad incluye un momento para reflexionar, comentar o contrastar sus logros y problemas de aprendizaje. Obviamente, este proceso continuo requerirá diferentes cambios y adaptaciones para aquellos estudiantes que muestran un ritmo más lento de adquisición de contenidos.
- **Evaluación sumativa o final:** esta última estrategia solo se usa al final del proceso de enseñanza para determinar si los estudiantes han alcanzado los objetivos o no. Las actividades diseñadas para evaluar siguen los mismos patrones que las actividades realizadas a lo largo de toda la unidad. Esto hace posible que el profesor juzgue su trabajo de acuerdo con los mismos criterios establecidos para lograr los objetivos propuestos en el desarrollo de la unidad.

### 5.6.3. ¿CÓMO EVALUAR?

Para llevar a cabo la evaluación, podremos echar mano de diferentes técnicas:

- **Técnicas formales:** existe una amplia variedad de instrumentos que le permiten al profesor realizar una evaluación formal. En nuestro caso, usaremos hojas de trabajo con modelos de actividades que los estudiantes han realizado en clase.
- **Técnicas informales:** la más popular utilizada en el aula de lengua extranjera es la observación directa, que nos permite obtener información todos los días y en cada momento que nuestros alumnos realizan una tarea. Para ser efectivos, debemos tomar notas sobre los detalles relevantes que observamos.

#### **5.6.4. AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS.**

Se les pedirá a los alumnos que reflexionen sobre su propia actuación, aquellos contenidos que más dificultades han planteado y si consideran que han alcanzado los objetivos. De esta manera, serán conscientes de su propio aprendizaje, permitiéndoles tomar las medidas oportunas para mejorarlo.

#### **5.6.5. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA.**

A través de los diferentes tipos de evaluación que hemos visto, el profesor hará su propia reflexión sobre la eficacia de las actividades, materiales y unidad didáctica en general para realizar los cambios oportunos que aseguren su eficacia. Para llevar a cabo esto se pueden utilizar diferentes técnicas. Como la rúbrica que se plantea en la página siguiente:

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UNIDAD DIDÁCTICA**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Observaciones</b>
<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <p>1.1 El grado de dificultad es apropiado.</p> <p>1.2. Relacionado con la programación.</p> <p>1.3. Relacionado con las necesidades y preferencias de los estudiantes.</p>						
<p><b>CONTENIDOS</b></p> <p>2.1. Relacionados con los objetivos.</p> <p>2.2. El grado de dificultad es apropiado.</p> <p>2.3. Relacionado con la programación.</p> <p>2.4. Relacionado con las necesidades y preferencias de los estudiantes.</p> <p>2.5. Se revisan los conocimientos previos.</p> <p>2.6. Educación en valores</p> <p>2.7. Elementos culturales.</p>						
<p><b>METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES.</b></p> <p>3.1. La metodología se orienta hacia la mejora de la competencia comunicativa.</p> <p>3.2. Variedad de actividades.</p> <p>3.3. Variedad de técnicas.</p> <p>3.4 Integración de habilidades.</p> <p>3.5. Adecuación de la metodología.</p> <p>3.6. Las actividades son atractivas para los estudiantes.</p>						
<p><b>EVALUACIÓN</b></p> <p>4.1. Los criterios de evaluación están basados en los objetivos y contenidos</p> <p>4.2. El grado de dificultad es apropiado.</p> <p>4.3. Variedad de técnicas a la hora de evaluar.</p> <p>4.4. Todos los bloques y habilidades evaluadas.</p> <p>4.5. Se realiza evaluación inicial, formativa y sumativa.</p>						

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Observaciones</b>
<p><b>GESTIÓN DEL TIEMPO</b></p> <p>5.1. Las actividades se realizan en el momento adecuado durante las sesiones.</p> <p>5.2. Secuencia apropiada de unidades.</p> <p>5.3. Se implementa la estructura PPP.</p>						
<p><b>MATERIALES Y RECURSOS</b></p> <p>6.1. Variedad.</p> <p>6.2. Motivador y centrado en el alumno.</p> <p>6.3. Son suficientes como para llevar a cabo la unidad.</p> <p>6.4. Accesibilidad.</p> <p>6.5. Uso de las TIC.</p>						
<p><b>GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL AULA</b></p> <p>7.1. Disciplina y manejo del comportamiento.</p> <p>7.2. Agrupamiento.</p> <p>7.3. Gestión espacial del aula.</p>						
<p><b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b></p> <p>8.1. Se implementan actividades de refuerzo y extensión.</p> <p>8.2. Actividades graduadas según dificultad.</p> <p>8.3. Todos los estudiantes alcanzan metas mínimas.</p> <p>8.4. Se respetan los diferentes estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples.</p>						

## 5.7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Es importante que se entienda la atención a la diversidad desde dos ángulos diferentes:

- a. Medidas generales para suplir las necesidades y preferencias del alumnado, así como sus estilos de aprendizaje.
- b. Medidas específicas para el alumnado con necesidades especiales, a fin de promover las capacidades de todos los estudiantes.

### 5.7.1. MEDIDAS GENERALES

Nuestra actuación general debe estar inscrita en un marco de trabajo que sea abierto y flexible. Este hecho hace que sea posible agregar objetivos, contenidos, evaluaciones y metodologías para satisfacer las preferencias y necesidades de nuestros alumnos. Para ello, aquí se presentan algunas medidas para garantizar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Utilizar diferentes técnicas y tipos de actividades (juego de roles, canciones, TPR<sup>66</sup>, etc.).
- Buscar diferentes recursos vinculados a aquello por lo que se sientan atraídos.
- Tratar de abarcar el máximo número de tipos de actividades de inteligencia múltiple<sup>67</sup> en cada unidad.
- Utilizar actividades de refuerzo con alumnos que lo necesiten.
- Proponer actividades de ampliación para alumnos que lo demandan directa o indirectamente.

### 5.7.2. MEDIDAS ESPECÍFICAS

En nuestra clase tenemos un alumno con hipoacusia (pérdida de la audición). Se produjo como consecuencia de una enfermedad, el sarampión, durante la infancia. De clase media, es el hermano mayor en una familia que se compone de los dos padres y tres hermanos, contándolo a él.

<sup>66</sup> *Total Physical Response*, de James Asher (1969).

<sup>67</sup> Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), que defiende que la inteligencia general de una persona depende de diversos elementos, o inteligencias, interrelacionadas (como la inteligencia lingüístico-verbal, la espacial-visual o la musical-auditiva).

Este alumno es un niño retraído, con dificultades para tratar de hacer nuevos amigos, poco participativo en la clase y con tendencia al aislamiento. Aunque su pérdida de audición no es tan alta (alrededor del 40%) y no le impide tener una vida normal, todo esto es probablemente provocado por su miedo al ridículo y a cierto complejo de inferioridad.

Habla lo menos posible con sus compañeros, a excepción de dos de ellos, que son muy cercanos desde hace algunos años.

Como primer paso, debo mostrarle al alumno que lo ayudaré en lo que pueda necesitar, para que se sienta cómodo. El área de lengua extranjera está muy basada en actividades orales y las habilidades orales son un factor clave. Debido a esto, este alumno puede percibir el área como un auténtico reto. Debemos trabajar para que sienta que no tendrá dificultades debido a su condición a través de técnicas que salven la mayoría de los posibles obstáculos. Sin embargo, es crucial que ni sus compañeros de clase ni este alumno sientan una forma distinta de tratarlo: no hay posibilidad a distinciones si queremos que se integre entre sus compañeros.

Aparte de los objetivos propios del área, trabajaré para que este alumno supere esta timidez y miedo al ridículo que lo hace incapaz de comportarse normalmente en grandes grupos. Debido a sus características ya mencionadas, el área de lengua extranjera parece perfecta para que se sienta seguro de sí mismo y también confiado en sus posibilidades, a pesar de sus dificultades personales.

Las técnicas concretas para realizar son las siguientes:

- Él y sus amigos cercanos se sentarán cerca del escritorio del profesor, porque escuchará las explicaciones e indicaciones más fácilmente desde allí. También puede leer los labios desde esa distancia.
- Intentaremos mantener un ambiente relajado con una relación bastante estrecha entre todos nosotros con actividades motivadoras y participativas, en las que todos se sentirán libres para hablar.
- Nos aseguraremos de que se respete el turno de palabra, ya que sería mucho más difícil para él entender a sus compañeros si el ambiente es ruidoso.
- No lo forzaremos a participar, eso solo lo haría sentir menos seguro de sí mismo y, por consiguiente, más aislado.
- Tendremos especial cuidado con él cuando hagamos comentarios. Necesitamos corregir sus errores, pero debemos asegurarnos de que también proporcionamos comentarios positivos.

- Acerca del trabajo en parejas, comenzaremos por hacer que trabaje con uno de sus mejores amigos en las primeras semanas del año académico. Luego, trataremos de hacer parejas diferentes, ponerlo con diferentes alumnos y asegurarnos de que se encuentre con gente nueva y les hable. Esto también se trabajará cuando sea el momento para actividades de grupos pequeños. Seremos un poco flexibles si vemos que está hablando con nuevos compañeros después de terminar la actividad, incluso si descubrimos que lo está haciendo en la lengua materna.
- También intentaremos evitar situaciones que puedan hacer que se sienta incómodo. Por ejemplo, los comentarios del típico bromista de clase.
- Intentaremos evitar también los factores circundantes que pueden dificultar la audición. Necesitamos asegurarnos de que las ventanas estén cerradas<sup>68</sup> si hay trabajadores en la calle, por ejemplo.
- También organizaremos algunas tareas o pequeños proyectos en grupos y observaremos cómo se comporta con esas personas en clase. Si es positivo, haremos más tareas de este tipo.

En resumen, debemos asegurarnos de que se cubran las necesidades físicas y emocionales para que pueda tener más amigos, ganar más confianza en sí mismo y también una buena actitud hacia la lengua extranjera.

---

<sup>68</sup> De ponerse en práctica la programación en situación de pandemia, podemos alternar momentos con ventanas abiertas y ventanas cerradas





## **6. UNIDADES DIDÁCTICAS**

### **6.1. LIBRO DEL PROFESOR**

Todos los vídeos que se utilizan en las unidades didácticas, de los que se aporta su enlace directo en YouTube, pueden ser encontrados también en la siguiente carpeta en la nube: <https://drive.google.com/drive/folders/1eyOdB5h2ixy0HbL3ARODjqifAQ008nN>

**LAS GENTES DE HYRULE:  
UNIDAD DIDÁCTICA DE NIVEL CI, BASADA EN EL  
VIDEOJUEGO THE LEGEND OF ZELDA: BREATH OF THE WILD,  
PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD ÉTNICA  
Y CULTURAL EN LA SOCIEDAD.**



<https://www.zelda.com/breath-of-the-wild>

**6.1.1. LAS GENTES DE HYRULE: UNIDAD DIDÁCTICA DE NIVEL C1, BASADA EN EL VIDEOJUEGO *THE LEGEND OF ZELDA: BREATH OF THE WILD*, PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL EN LA SOCIEDAD.**

- a.** Cuadro informativo sobre los aspectos formales de la unidad didáctica.
- b.** Cuadro resumen de las seis sesiones que componen la unidad didáctica.
- c.** Desarrollo de las actividades que componen las sesiones.

**a. Cuadro informativo sobre los aspectos formales de la unidad didáctica.**

<b>TÍTULO:</b>	Las gentes de Hyrule		<b>NIVEL:</b>	CI
<b>Nº DE SESIONES:</b>	6	<b>TEMA:</b>	Diversidad étnica: convivencia y respeto	
	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>
<b>INSTRUCCIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las estructuras gramaticales avanzadas para realizar descripciones físicas y de personalidad.</li> <li>• Conocer un amplio registro de vocabulario relacionado con las descripciones físicas y de personalidad.</li> <li>• Conocer y reproducir la estructura tradicional para elaborar un artículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuras gramaticales avanzadas para realizar descripciones físicas y de personalidad.</li> <li>• Vocabulario relacionado con las descripciones físicas y de personalidad.</li> <li>• Estructura tradicional de los artículos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de identificar y utilizar estructuras gramaticales avanzadas para realizar descripciones físicas y de personalidad.</li> <li>• Es capaz de reconocer y utilizar un amplio registro de vocabulario relacionado con las descripciones físicas y de personalidad.</li> <li>• Es capaz de reconocer y reproducir la estructura tradicional para elaborar un artículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica estructuras gramaticales avanzadas para realizar descripciones físicas y de personalidad.</li> <li>• Utiliza estructuras gramaticales avanzadas para realizar descripciones físicas y de personalidad.</li> <li>• Reconoce un amplio registro de vocabulario relacionado con las descripciones físicas y de personalidad (conocimiento pasivo).</li> <li>• Utiliza un amplio registro de vocabulario relacionado con las descripciones físicas y de personalidad (conocimiento activo).</li> <li>• Reconoce la estructura tradicional para elaborar un artículo.</li> <li>• Reproduce la estructura tradicional para elaborar un artículo.</li> </ul>

<p><b>COMPETENCIAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender y producir descripciones físicas y de personalidad, tanto escritas como orales.</li> <li>• Comprender y producir artículos sobre temas de actualidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripciones físicas y de personalidad, tanto escritas como orales.</li> <li>• Artículos sobre temas de actualidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de comprender y producir descripciones físicas y de personalidad, tanto escritas como orales.</li> <li>• Es capaz de comprender y producir artículos sobre temas de actualidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende descripciones físicas y de personalidad escritas.</li> <li>• Comprende descripciones físicas y de personalidad orales.</li> <li>• Produce descripciones físicas y de personalidad escritas.</li> <li>• Produce descripciones físicas y de personalidad orales.</li> <li>• Comprende artículos reales no adaptados sobre temas de actualidad.</li> <li>• Escribe artículos sobre temas de actualidad con coherencia, cohesión, precisión léxica y gramatical.</li> </ul>
<p><b>EXPRESIVO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appreciar la belleza de la diversidad en una sociedad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidad en la sociedad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de apreciar la belleza de la diversidad en la sociedad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra interés por conocer más sobre otros grupos étnicos y expresiones culturales.</li> </ul>
<p><b>ACTITUDINAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener una actitud propicia a la convivencia en la sociedad.</li> <li>• Valorar lo positivo de la cooperación entre pueblos y/o grupos de personas.</li> <li>• Mostrar respeto por otras manifestaciones culturales y étnicas.</li> <li>• Conocer el concepto de “gafas culturales” e intentar superarlo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convivencia en la sociedad.</li> <li>• Cooperación entre pueblos y/o grupos de personas.</li> <li>• respeto por otras manifestaciones culturales y étnicas.</li> <li>• Concepto de “gafas culturales”-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de mantener una actitud propicia a la convivencia en la sociedad.</li> <li>• Es capaz de valorar lo positivo de la cooperación entre pueblos y/o grupos de personas.</li> <li>• Es capaz de mostrar respeto por otras manifestaciones culturales y étnicas.</li> <li>• Es capaz de entender el concepto de “gafas culturales” e intentar superarlo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantiene una actitud propicia a la convivencia en la sociedad.</li> <li>• Valora lo positivo de la cooperación entre pueblos y/o grupos de personas.</li> <li>• Muestra respeto por otras manifestaciones culturales y étnicas.</li> <li>• Comprende el concepto de “gafas culturales” e intentar superarlo.</li> </ul>

**b. Cuadro resumen de las seis sesiones que componen la unidad didáctica.**

<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b>
BSO Zelda	Escribir en la espalda palabras del vocabulario sobre descripciones físicas.	Sopa de letras con palabras para definir personalidad. ¿Cuáles conoces y cuáles no? ¿Te sabes otras?
P1: Imágenes de las diferentes razas en Zelda BOTW. Charla grupal. ¿Cómo son? ¿A qué se parecen?	P1: Imágenes de las diferentes razas en Zelda BOTW.	P1: Personajes Zelda. Charla grupal sobre su personalidad.
P2: Imágenes de razas, comida y hábitats. Unir y explicar por qué.	P2: Ficha escrita de una de las razas. Ordenar párrafos. Explicar criterio y comparar con compañeros	P2.1: Descripción de personalidad. Rellenar huecos. Subrayar nexos. P2.2: JUEGO: Cada uno tiene en la frente a uno de los personajes. Debe adivinar de quién se trata a través de preguntas.
P3.1: JUEGO: Quién es quién con personajes de Zelda. P3.2: Alumnos explican cómo definieron sus compañeros de juego a personajes y cómo adivinaron de quién se trataba.	P3.1: Escribir ficha por equipos. P3.2: Presentación de la ficha.	P3: COMPETICIÓN: Cada uno escribe sobre su propia personalidad. Turnos para leer la descripción de otra persona e intentar adivinar de quién se trata para obtener puntos.
<b>S4</b>	<b>S5</b>	<b>S6</b>
Encuentra alguien que se defina como...	Sonidos que hacen las diferentes razas de Zelda y otros personajes. Buscamos palabras que se puedan decir con esos sonidos.	Alumnos traen ropa de una etnia que se hayan inventado y nos sacamos una foto.
P1: Vídeo sobre flamenco: música y danza. Charla sobre quiénes pueden ser, en qué parte de España podría ser, qué personas suelen ser más aficionadas...	P1: Profesor saca de clase a un grupo de alumnos para explicarles brevemente lo que tienen que hacer. Profesor entra con alumnos y hacen una representación de lo que parece ser una situación de discriminación en una tribu.	P1: Pase de modelos y descripciones.
P2.1: Artículo sobre etnia gitana. Poner título a cada párrafo. P2.2. Noticia sobre comportamiento de personas de etnia gitana en sala de urgencias. Contestar preguntas.	P2.1: Profesor pide a los alumnos que extraigan conclusiones de lo que han visto. P2.2: Profesor expone el concepto de "gafas culturales" y le da la vuelta a las posibles interpretaciones del alumnado sobre lo que ha visto.	P2: Alumnos explican a sus compañeros qué costumbres, problemas y cultura propia posee su etnia inventada.
P3: DEBATE. ¿Por qué actúan así? ¿Deberían cambiar y adaptarse a las costumbres, derechos y deberes del resto de la sociedad? ¿Deberían mantenerse acordes a sus costumbres?	P3: ROLE-PLAY: Alumnos piensan, escriben y representan una escena similar por equipos. Resto de alumnos interpretan y extraen conclusiones.	P3: Escribe un artículo sobre alguno de los siguientes puntos:  ¿Podría darse una situación en el mundo como la que se da en Zelda, que todas las etnias colaboren para conseguir un objetivo común? ¿Ha ocurrido ya en algún momento de la historia?  Mi etnia inventada: orígenes, costumbres, arte y situación social.  La necesidad de intentar despegarnos de nuestras "gafas culturales" para evitar conflictos de diferentes dimensiones.

- c. Desarrollo de las actividades que componen las sesiones.



## Sesión 1

- **Calentamiento:** el profesor recibe a sus alumnos en clase con la banda sonora del videojuego al que han jugado como preparación para esta unidad didáctica: *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* (desde ahora BOTW). Una vez se han sentado, les pregunta qué le recuerda o inspira la música. **3 minutos.**
- **Presentación:** el profesor utiliza una serie de imágenes de personajes de diferentes razas de BOTW, videojuego en el que diversas razas deben colaborar para afrontar a un enemigo común que intenta destruirlas. Se realiza una charla grupal que tiene como objetivo recordar las descripciones físicas a través de preguntas como *¿Cómo son?* Y *¿A qué se parecen?* **20 minutos.**
- **Práctica:** los alumnos deben unir imágenes de las razas de BOTW con imágenes de posibles hábitats y alimentos que ingieren. Deben explicar por qué lo han unido así (*los goron están hechos de piedra, así que tiene sentido que coman piedras*). Intercambian opiniones entre ellos e intentan llegar a acuerdos. **25 minutos.**
- **Producción A:** los alumnos juegan ahora al juego de quién es quién con los personajes más relevantes de las principales razas de BOTW a través de preguntas y respuestas sobre sus rasgos físicos. **30 minutos.**
- **Producción B:** el profesor pregunta a los alumnos qué fue lo que sus compañeros les dijeron y cómo adivinaron de quién se trataba. **10 minutos.**



## Sesión 2

- **Calentamiento:** con el objetivo de repasar las palabras de descripción física que estuvieron practicando en la sesión anterior, los alumnos realizan una actividad que practica su ortografía: deben escribir con el dedo en la espalda de su compañero y este debe adivinar de qué palabra se trata. El profesor puede escribir algunas en la pizarra si los alumnos se quedan sin ideas. **10 minutos**
- **Presentación:** los alumnos visionan imágenes de personajes de diferentes razas de BOTW y recuerdan su aspecto. **5 minutos.**



- **Práctica:** a través de un texto escrito que deben ordenar, los alumnos toman conciencia de la secuencia natural en las descripciones. Deben también explicar cuál ha sido el criterio que han seguido para ordenarlo. El objetivo es trabajar las descripciones físicas por escrito, tener un modelo de una y trabajar la competencia discursiva. **10 minutos.**
- **Producción A:** utilizando el texto en la anterior actividad como modelo y el vocabulario que han aprendido hasta ahora, crearán su propia ficha descriptiva de otro personaje de BOTW por equipos. Si algún equipo solicita hacerlo de un personaje que no sea de BOTW, el profesor lo permitirá para adaptarse a los gustos y motivaciones de sus alumnos. Para realizar esta actividad se seguirá el método de trabajo cooperativo “Elementos”, explicado en la programación. **30 minutos**
- **Producción B:** el equipo presenta al resto de la clase su ficha e intercambian ideas. **30 minutos.**



### Sesión 3

- **Calentamiento:** repasamos y aprendemos palabras nuevas sobre descripción de personalidad con una sopa de letras. El profesor deja a disposición de los alumnos diccionarios en papel permite el uso de diccionarios en red. Breve coloquio para resolver dudas de significado y apuntar en una lista, visible en la clase, otras palabras que los alumnos ya conocen sobre este tema. **10 minutos.**
- **Presentación:** charla grupal sobre la personalidad de los personajes principales de BOTW. Para ello el profesor puede mostrar vídeos en internet de escenas del videojuego y realizar preguntas del estilo de: *¿Cómo calificarías la personalidad de X? ¿Qué denota, sobre su personalidad, la reacción de X en este vídeo?* **5 minutos.**
- **Práctica 1:** Los alumnos leen un texto en el que se describe la personalidad de un personaje. El profesor les pide que lo completen con palabras que hayan aprendido sobre descripción de personalidad y que rodeen los nexos que encuentren en la descripción. Se hace un intercambio de ideas sobre las palabras utilizadas para completar el texto y se resuelven dudas sobre el uso de los nexos. El profesor puede pedir que pongan ejemplos de otros usos de los mismos nexos. **10 minutos.**
- **Práctica 2:** Los alumnos realizan un juego lingüístico-comunicativo en el que cada uno de ellos tiene pegado en la frente el nombre de otra persona, personaje o famoso que un compañero le ha escrito. El jugador debe adivinar de quién se trata a través de preguntas sobre su personalidad y su físico. **15 minutos**

- **Producción:** Es el momento de practicar las descripciones a través de una producción escrita. Cada alumno escribe una descripción propia, centrándose especialmente en la descripción de personalidad. El profesor guía y asesora a los alumnos en su escritura, corrige los textos y resuelve las dudas pertinentes. Después, todas las descripciones van a un sobre o carpeta común. Cada alumno debe sacar una al azar y los demás deben adivinar de quién se trata. Con esta actividad, además de la producción escrita, se practica la lectura en voz alta y la comprensión oral. **50 minutos.**



#### Sesión 4

- **Calentamiento:** los alumnos comienzan la clase repasando las palabras aprendidas a través del juego “Encuentra alguien que...”. Después, una breve charla de clase para valorar las palabras más y menos utilizadas. **5 minutos.**
- **Presentación:** el profesor muestra un vídeo sobre unas personas cantando, bailando y tocando música flamenca. Charla grupal para analizar los conocimientos previos de los alumnos sobre qué es, en qué consiste, artistas, orígenes, etc. Se les pregunta por la etnia gitana. ¿Alguien tiene familiares o amigos que se identifican con este grupo étnico? ¿Qué sabemos de ellos? ¿Similitudes y diferencias? **5 minutos.**
- **Práctica 1:** los alumnos trabajan en la comprensión escrita y competencia discursiva escribiendo títulos a los párrafos de un artículo sobre la etnia gitana en España. Después, se compara con el original. **10 minutos.**
- **Práctica 2:** lectura de otro artículo. Esta vez, deben responder a las preguntas sobre comprensión lectora del artículo. **15 minutos**
- **Producción:** se abre un debate sobre la relación entre el grupo étnico gitano y el resto de la población: ¿Actúan como se describe en el artículo? ¿Por qué? ¿Deberían cambiar y adaptarse a las costumbres, derechos y deberes del resto de la sociedad? ¿Deberían mantenerse acordes a sus costumbres? ¿Debería ser la sociedad más o menos flexible ante la diversidad de culturas y costumbres? Para ello se constituyen dos equipos y se nombra un moderador, un apuntador y un portavoz en cada equipo. En una primera fase, cada equipo establece sus argumentos principales, tomando nota de ellos. En una segunda fase, el profesor actúa como moderador del debate entre ambos equipos. En una última parte, los alumnos levantan la mano para proponer conclusiones extraídas del debate. **50 minutos.**



## Sesión 5

- **Calentamiento:** Se empieza la clase con la siguiente actividad, que trabaja los sonidos y la pronunciación de la lengua: se observa una vez más imágenes de los personajes de BOTW y se les pide a los alumnos que reproduzcan los sonidos que hacen las diferentes criaturas. Para cada sonido, buscamos una palabra del español que lo contenga. *Ejemplo: mostramos una de las serpientes que encontramos en el mundo de Hyrule. ¿Qué sonido hace? ¿Qué palabras del español contienen dicho sonido?* **5 minutos.**
- **Presentación:** Presentamos el nuevo concepto sobre el que va a girar esta sesión: "las gafas culturales". Para ello, el profesor saca de clase a un reducido grupo de alumnos para explicarles una pequeña representación que deben hacer. Un alumno hombre debe ser llevado, sin tocar el suelo, por el resto de alumnas mujeres. Al entrar en clase, lo conducen así hasta un asiento que se ubica en medio de la habitación y se queda sentado inmóvil. El grupo de alumnas se sienta en el suelo, acarician las plantas y prepara un plato a base de fruta (el profesor debe traer a clase unas plantas y unas piezas de fruta). Fin de la representación. El profesor les explica que tienen que imaginar que el suelo es de tierra. **10 minutos.**
- **Práctica:** Es el momento de extraer conclusiones a través de una actividad de interacción oral. El profesor hace preguntas a los alumnos:
  - ¿Qué ha ocurrido?
  - ¿Cómo han tratado al hombre?
  - ¿Quién llevaba más trabajo?
  - ¿Dónde se sentaban?
  - ¿Por qué creéis que ocurre esto?
  - ¿Cuál podría ser el rol del hombre y el de la mujer en esta sociedad?

Seguramente, la respuesta del alumnado vaya dirigida a una sociedad patriarcal, donde el hombre es tratado como un semidiós, llevándolo en volandas y no teniendo que trabajar en absoluto. Es ahora cuando el profesor da la solución al misterio: Se trata de una sociedad en la cual se venera a la naturaleza, la naturaleza es sagrada. Al serlo, no todos son dignos de tocarla, por lo que los indignos deben permanecer "aislados" de cualquier

contacto. Sin embargo, aquellos considerados dignos y puros de corazón, sí son autorizados a tocar y manipular los diferentes elementos de la naturaleza.

Las “gafas culturales” son, precisamente, aquellas ideas de nuestra propia cultura que influyen en nuestra manera de percibir otras. En nuestra cultura, preparar un plato de fruta es trabajo, por lo que los designados a hacerlo están en condiciones inferiores, al igual que los que se tienen que sentar en el suelo frente a los que se sientan en cómodos sillones. Sin embargo, en esta otra cultura, el estar en contacto con la tierra es algo positivo. **10 minutos.**

- **Producción:** Divididos por equipos, los alumnos escriben un breve guion para representar al resto de clase una situación, parecida a la preparada por el profesor, que ponga de relieve una situación de choque cultural y que invite a los espectadores a quitarse sus “gafas culturales” e ir más allá de la aparente explicación lógica a dicha situación. Antes de empezar a escribir el guion de la historia, el profesor les advierte de que deben utilizar diálogos y ser lo más originales posible. A cada representación le seguirá un breve coloquio de la misma. **60 minutos.**

El profesor termina la sesión pidiéndole a los alumnos que, para la próxima, intenten pensar en un grupo étnico inventado y que se vista con ropa que represente a dicho grupo. También pueden tomar breves anotaciones sobre aspectos culturales, de comportamiento, etc.



## Sesión 6

- **Calentamiento:** Como actividad inicial, los alumnos y profesor se sacan una foto, disfrazados de su grupo étnico inventado y hacen un breve pase de modelos combinado con breves descripciones por parte de los alumnos. **10 minutos.**
- **Práctica:** Con la ayuda del profesor y a través de preguntas dirigidas, si fuera necesario, los alumnos explican qué problemas podrían tener sus respectivos grupos étnicos para adaptarse a la sociedad y qué debería poner la sociedad de su parte para intentar incluirlos. **15 minutos.**
- **Producción:** Redacción de un artículo sobre alguno de los siguientes puntos vistos durante la unidad didáctica:
  - ▶ ¿Podría darse una situación en el mundo como la que se da en Zelda, que todas las etnias colaboren para conseguir un objetivo común? ¿Ha ocurrido ya en algún momento de la historia?

- ▶ Mi etnia inventada: orígenes, costumbres, arte y situación social.
- ▶ La necesidad de intentar despegarnos de nuestras “gafas culturales” para evitar conflictos de diferentes dimensiones.

**60 minutos.**



**LA PRINCESA ZELDA:  
UNIDAD DIDÁCTICA DE NIVEL CI,  
BASADA EN EL VIDEOJUEGO THE LEGEND OF ZELDA:  
BREATH OF THE WILD, PARA TRABAJAR LA IGUALDAD  
ENTRE SEXOS**



### **6.1.2. LA PRINCESA ZELDA: UNIDAD DIDÁCTICA DE NIVEL C1, BASADA EN EL VIDEOJUEGO *THE LEGEND OF ZELDA: BREATH OF THE WILD*, PARA TRABAJAR LA IGUALDAD ENTRE SEXOS**

- a.** Cuadro informativo sobre los aspectos formales de la unidad didáctica.
- b.** Cuadro resumen de las seis sesiones que componen la unidad didáctica.
- c.** Desarrollo de las actividades que componen las sesiones.

**a. Cuadro informativo sobre los aspectos formales de la unidad didáctica.**

<b>TÍTULO:</b>	La princesa Zelda		<b>NIVEL:</b>	CI
<b>Nº DE SESIONES:</b>	6	<b>TEMA:</b>	Igualdad entre sexos	
	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>
<b>INSTRUCCIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer estructuras y vocabulario avanzado para realizar descripciones de lugares.</li> <li>• Conocer y llevar a cabo los diferentes pasos necesarios para realizar un debate.</li> <li>• Repasar las estructuras gramaticales avanzadas y vocabulario avanzado para realizar descripciones físicas y de personalidad.</li> <li>• Conocer y reproducir la estructura tradicional para elaborar un artículo.</li> <li>• Conocer el vocabulario y estructuras necesarias para flirtear.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuras y vocabulario avanzado para realizar descripciones de lugares.</li> <li>• Vocabulario avanzado relativo a tiempo atmosférico.</li> <li>• Expresiones útiles a la hora de llevar a cabo un debate grupal.</li> <li>• Estructuras gramaticales avanzadas y vocabulario avanzado para realizar descripciones físicas y de personalidad.</li> <li>• Estructura tradicional de los artículos.</li> <li>• Vocabulario y estructuras necesarias para flirtear.</li> <li>• La utilización de diferentes tiempos de condicional en los verbos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de identificar y utilizar estructuras gramaticales avanzadas para realizar descripciones físicas, de personalidad, de lugares y tiempo atmosférico.</li> <li>• Es capaz de reconocer y utilizar un amplio registro de vocabulario relacionado con las descripciones físicas, de personalidad, de lugares y tiempo atmosférico.</li> <li>• Es capaz de participar de manera activa en las diferentes fases de preparación y realización de un debate.</li> <li>• Es capaz de reconocer y reproducir la estructura tradicional para elaborar un artículo.</li> <li>• Es capaz de flirtear.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica estructuras gramaticales avanzadas para realizar descripciones físicas, de personalidad, de tiempo atmosférico y de lugares</li> <li>• Utiliza estructuras gramaticales avanzadas para realizar descripciones físicas, de personalidad, de lugares y de tiempo atmosférico.</li> <li>• Recuerda y reconoce un amplio registro de vocabulario relacionado con las descripciones físicas, de personalidad (conocimiento pasivo).</li> <li>• Recuerda y utiliza un amplio registro de vocabulario relacionado con las descripciones físicas y de personalidad (conocimiento activo).</li> <li>• Reconoce estructuras y vocabulario avanzado para realizar descripciones de lugares y tiempo atmosférico (conocimiento pasivo).</li> <li>• Utiliza estructuras y vocabulario avanzado para realizar descripciones de lugares y tiempo atmosférico (conocimiento activo).</li> <li>• Recuerda la estructura tradicional para elaborar un artículo.</li> <li>• Reproduce como eficacia la estructura tradicional para elaborar un artículo.</li> <li>• Produce mensajes con finalidad de flirteo.</li> </ul>



<b>COMPETENCIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender y producir descripciones físicas, de personalidad, de lugares y de tiempo atmosférico, tanto escritas como orales.</li> <li>• Comprender y producir artículos sobre temas de actualidad.</li> <li>• Conocer y participar activamente en las diferentes fases de preparación y realización de un debate.</li> <li>• Comprender, reflexionar e intercambiar opiniones sobre un cuento tradicional.</li> <li>• Comprender y llevar a cabo situaciones de flirteo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripciones físicas, de personalidad, de lugares y de tiempo atmosférico, tanto escritas como orales.</li> <li>• Cuento tradicional.</li> <li>• Artículos de opinión.</li> <li>• Debate.</li> <li>• Escenas de flirteo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de comprender y producir descripciones físicas y de personalidad, tanto escritas como orales.</li> <li>• Es capaz de producir artículos de opinión.</li> <li>• Es capaz de participar activamente en un debate y en las fases para su preparación.</li> <li>• Es capaz de flirtear.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende descripciones escritas físicas, de personalidad, de lugares y de tiempo atmosférico</li> <li>• Comprende descripciones orales físicas, de personalidad, de lugares y de tiempo atmosférico.</li> <li>• Produce descripciones físicas, de personalidad, de lugares y de tiempo atmosférico escritas.</li> <li>• Produce descripciones físicas, de personalidad, de lugares y de tiempo atmosférico orales.</li> <li>• Comprende, reflexiona e intercambia opiniones sobre un cuento tradicional.</li> <li>• Participa activamente en las diferentes fases de un debate.</li> <li>• Escribe artículos sobre temas de actualidad con coherencia, cohesión, precisión léxica y gramatical.</li> <li>• Comprende y reproduce mensajes de flirteo.</li> </ul>
<b>EXPRESIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respetar los principios de igualdad entre sexos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igualdad entre sexos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de respetar los principios de igualdad entre sexos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeta las opiniones de otras personas sobre lo que se considera “machista” o no.</li> </ul>
<b>ACTITUDINAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener una actitud propicia a la igualdad entre personas de diferente sexo.</li> <li>• Mostrar una actitud no machista ante diversos estímulos, como escenarios de flirteo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igualdad entre sexos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de mantener una actitud propicia a la igualdad entre personas de diferente sexo.</li> <li>• Es capaz de flirtear desde el respeto a la otra persona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantiene una actitud propicia a la igualdad entre sexos.</li> <li>• Flirtea desde el respeto hacia a la otra persona y lo que pueda sentir.</li> </ul>

**b. Cuadro resumen de las seis sesiones que componen la unidad didáctica.**

<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b>
Charla grupal sobre tarea de casa	Proyección de ropa de diferentes etnias del mundo. ¿Cómo serán los lugares que habitan? Condiciones meteorológicas	Encuentra a alguien que se vestiría así...
P1: Comparamos y describimos trajes de Zelda y Link en BOTW y OoT  ¿Qué nos transmiten sobre su personalidad?	P1: Proyección de imágenes de diversos escenarios de BOTW. Lluvia de ideas sobre lugares similares en el mundo.	PRE: Proyección de dos escenas sobre el rol de Zelda: una en BOTW y otra en OoT.
P2.1: Rellenar huecos con descripciones  P2.2: El profesor muestra imágenes de gente vestida de diversas maneras y alumnos hablan sobre sus impresiones	P2.1: Descripción de escenarios y ropa que utilizarían en dichos lugares.	WH: Lectura de cuento tradicional. Ordenación párrafos. Rojo para nexos, azul para verbos. Escritura de otros ejemplos con los mismos tiempos verbales (condicional).
P3.1: Conversación en parejas. ¿Cómo te gusta vestir? ¿Qué te gusta transmitir con tu ropa?  P3.2: Encuentra a alguien que vista con...	P3: ¿En cuál te gustaría vivir? ¿Por qué? ¿Cómo te vestirías? ¿Qué te llevarías?	POST: Reconversión de cuento tradicional en feminista por equipos, utilizando los nexos y tiempos verbales de la actividad anterior.
	P4: Breve redacción sobre el escenario escogido a partir de un modelo proporcionado por el profesor.	
<b>S4</b>	<b>S5</b>	<b>S6</b>
Ahorcado con piropos	Sopa de letras con palabras de lenguaje inclusivo.	Nos sacamos una foto como Zelda. Nos sacamos una foto como Link. ¿Qué gesto estamos haciendo?
P1: Escucha canciones “machistas” vs “feministas”. ¿En qué consiste cada tendencia? ¿”Hembrismo”?  P2.2: Lista de piropos.	P1: Lista de palabras de lenguaje inclusivo.	P1: Imagen de Zelda como luchadora física: ¿qué armas le pegan? Link de mago: ¿qué tipo de magia tendría?
P2: Proyección y comentario sobre el vídeo “Machismo vs. Caballeridad”.	P2: El diálogo de Zelda lo volvemos inclusivo.	P2: Historia en cadena guiada por profesor. Creamos un guion oral de un videojuego de Zelda protagonizado por la princesa Zelda.
P3.1: Breve monólogo de opinión  P3.2: Role-play en parejas de misma opinión. Escritura de guion y representación de una escena de flirteo. ¿Zelda y Link?	P3: Lectura de artículo sobre lenguaje inclusivo.  P3.2: Debate : ¿Debemos dar a partir de ahora las clases utilizando lenguaje inclusivo?	P3: Escribe una redacción sobre uno de los siguientes temas.  ¿Tendría éxito un juego de Zelda protagonizado por Zelda hoy en día?  ¿En qué situaciones utilizaría yo el lenguaje inclusivo?  ¿Puede ser la forma de vestir “feminista” o “machista”?  ¿Es positiva la discriminación positiva?

c. Desarrollo de las actividades que componen las sesiones.



## Sesión 1

- **Calentamiento:** el profesor comienza la unidad didáctica comentando con los alumnos qué les ha parecido el videojuego al que han jugado durante los días anteriores. Se pueden utilizar las preguntas dadas en el libro del alumno como guía, pero el profesor tiene que tener en cuenta que debe dejar fluir el intercambio de impresiones grupal. Debe intentar que la conversación se mantenga y, cuando parezca “muerta” o decaiga, utilizar las preguntas guía u otras que se le ocurran en el momento para reactivarla. **10 min.**
- **Introducción:** utilizamos ahora dos imágenes para que los alumnos reflexionen sobre cómo la apariencia nos da una impresión de la personalidad de alguien. Aunque los alumnos quizás no lo sepan al principio, se trata de dos imágenes del mismo personaje: la princesa Zelda. Una de ellas pertenece al juego que han jugado, Zelda se muestra como una auténtica guerrera. La otra pertenece a otro juego de la misma saga, donde la princesa adopta un rol mucho más pasivo y tiene que esperar a que el héroe vaya a rescatarla. Al final de la actividad, el profesor puede comentarles este aspecto y observar las reacciones de los alumnos y sus comentarios. **10 min.**
- **Práctica 1:** repasamos las palabras relativas al vocabulario sobre personalidad aprendidas en la unidad didáctica sobre diversidad étnica, para afianzarlas y porque nos serán útiles también en esta unidad. Utilizamos una actividad de rellenar huecos. El profesor puede preguntar de qué otras palabras se acuerdan. **10 min.**
- **Práctica 2:** comentamos de manera grupal qué nos transmiten estas personas con su forma de vestir. ¿Podemos hacer alguna conjetura sobre su personalidad? **15 min.**
- **Producción 1:** los alumnos comentan en parejas las cuestiones que aparecen en su guía. El profesor asiste a las parejas para expresar aquellas ideas que les cuesta transmitir. Se cambian parejas para otras rondas. Luego, se hace una puesta en común y los alumnos hablan de lo que han aprendido sobre sus compañeros. **25 min.**
- **Producción 2:** para acabar la clase, los alumnos realizarán una actividad de “encuentra a alguien que”. Deberán moverse libremente por la clase buscando nombres para completar su lista. **15 min.**



## Sesión 2

- **Calentamiento:** la clase comienza con el profesor mostrando las imágenes de diferentes etnias del mundo a sus alumnos. Se abre una charla grupal para hablar de la indumentaria, el lugar y las condiciones meteorológicas, lo que servirá al profesor como una evaluación inicial del vocabulario y expresiones que manejan sus alumnos al respecto. Se pueden utilizar las preguntas dadas en el libro del alumno como guía, pero el profesor debe tener en cuenta que debe dejar fluir el intercambio de impresiones grupal. Tiene que intentar que la conversación se mantenga y, cuando parezca “muerta” o decaiga, utilizar las preguntas guía u otras que se le ocurran en el momento para reactivarla. **10 min.**
- **Presentación:** el profesor proyecta un vídeo sobre paisajes del videojuego y lo comenta, utilizando vocabulario y expresiones que va apuntando en la pizarra. **7 min.**
- **Práctica:** por parejas, los alumnos deben pensar en la indumentaria más apropiada para los escenarios que han visto, de manera que tienen que describir el escenario de manera breve y explicar qué ropa se pondrían en dicho lugar. Pueden tomar notas para no olvidarse y utilizar las herramientas lingüísticas que el profesor ha apuntado en la pizarra en la actividad previa. **23 min.**
- **Producción:** De manera individual, cada alumno deberá redactar un texto en el que describa detalladamente uno de los escenarios que aparecen en el videojuego y la ropa que se llevarían al mismo. Deben hacer referencia a las condiciones meteorológicas. Después, tienen que señalar los nexos utilizados e incluir otros nuevos si lo encuentran adecuado. Además, deberán reflexionar sobre cómo han estructurado su texto y explicarlo brevemente. A continuación, deben imaginar que han ido a ese lugar que describen y no estaban preparados y cambiar los tiempos verbales del texto para decir qué habrían llevado para estar cómodos (cambiar los verbos en condicional simple por condicional compuesto). Finalmente, la clase debe escuchar las descripciones de los compañeros e intentar adivinar de qué lugar está hablando. **45 min.**



### Sesión 3

- **Calentamiento:** activamos a los alumnos con una actividad de “encuentra a alguien que...”, que repasa los contenidos de anteriores sesiones. **5 minutos.**
- **Presentación:** como presentación al tema de esta sesión, la figura de la mujer en la sociedad, se proyecta a los alumnos un extracto de la película clásica “La bella durmiente”. Debe reflexionar grupalmente sobre la actitud de la princesa Disney, su carácter pasivo o activo y su protagonismo en su propia vida. Para ello, se comparará con la actitud de la princesa Zelda en el videojuego que los alumnos han utilizado para esta unidad. En una segunda parte de la actividad, los alumnos verán otro extracto, esta vez del propio videojuego, en el que la princesa Zelda discute con su padre por querer ésta participar en la defensa del Reino de Hyrule. Se comenta con los alumnos si conocen alguna situación en la vida real de mujeres que se han enfrentado a sus seres queridos por hacer cosas que no son tradicionalmente propias de su sexo. **10 minutos.**
- **Práctica:** a continuación, los alumnos deberán trabajar sobre un texto escrito. Primero, deberán ordenarlo, trabajando así su competencia discursiva. Para este fin, deberán también señalar los nexos en color rojo y comentar aquellos que no conozcan. Para trabajar la competencia lingüística, se propone a los alumnos señalar los verbos y cambiarlos a su forma de condicional. Para terminar, dos preguntas de comprensión escrita y otra para trabajar la producción oral, a través del tema de esta sesión. **15 minutos.**
- **Producción:** actividad de trabajo cooperativo. Se les propone a los alumnos un taller de escritura, donde deberán cambiar alguno de los cuentos tradicionales trabajados en la sesión, u otro que conozcan, y darles un giro en el argumento para que resulten apropiados al rol de la mujer del siglo XXI. El profesor proporcionará a los alumnos diferentes roles dentro de su equipo:
  - ▶ **Escriba:** será el encargado de escribir lo que el equipo vaya acordando.
  - ▶ **Moderador:** se encargará de mantener un volumen adecuado y que se respeten los turnos de habla.
  - ▶ **Vigilante:** su misión será mantener el uso de la lengua extranjera que están aprendiendo, y prevenir la utilización de la lengua materna.
  - ▶ **Portavoz:** será el encargado de transmitir las dudas del equipo al profesor y de presentar el cuento al resto de equipos.

El profesor también deberá tener en cuenta el nivel de los equipos y que estén compuestos por miembros heterogéneos en cuanto a sexo y nivel, dentro de lo posible. Como fórmula ideal se propone a un equipo compuesto por alguien con alto nivel, dos de nivel medio y uno de nivel bajo. El profesor tomará el rol de ayudante y asistirá a los diferentes equipos.

Para terminar la actividad, los portavoces contarán cómo ha cambiado su cuento respecto al original. **50 minutos.**



#### Sesión 4

- **Calentamiento:** como evaluación inicial de conocimiento previos, llevaremos a cabo el juego del ahorcado usando solamente piropos. Cada alumno saldrá a la pizarra para que el resto acierte el piropo en el que está pensando. Si alguno no conoce ninguno y es su turno, el profesor podrá proponerle uno. Los alumnos deberán anotar en una lista los piropos que van saliendo y su significado, puesto que serán útiles para el resto de la sesión. **10 min.**
- **Presentación:** a partir de dos canciones de música latina, analizaremos la letra para llevar a cabo una charla grupal al respecto. Se pueden utilizar las preguntas dadas en el libro del alumno como guía, pero el profesor tiene que tener en cuenta que debe dejar fluir el intercambio de impresiones grupal. Debe intentar que la conversación se mantenga y, cuando parezca “muerta” o decaiga, utilizar las preguntas guía u otras que se le ocurran en el momento para reactivarla. **10 min.**
- **Práctica:** el alumno realizará una actividad de comprensión oral y expresión escrita (posteriormente, oral) que versará sobre un vídeo titulado “Machismo vs. Caballeridad”. Luego, se pondrá en común con toda la clase. **15 min.**
- **Producción 1:** cada alumno deberá preparar un monólogo (por lo tanto, individual) sobre el “machismo” en la sociedad. Podrá utilizar las conclusiones extraídas de las anteriores actividades para llevar a cabo una reflexión sobre este tema. El profesor actuará de ayudante y asistirá a los diferentes alumnos en su elaboración. Posteriormente, llevarán a cabo el breve monólogo delante de sus compañeros. **25 min.**
- **Producción 2:** los alumnos deberán ahora, por equipos, preparar un role-play en el que representarán una escena de flirteo. El profesor deberá agruparlos de manera que puedan relacionarse bien según las conclusiones que han extraído en su monólogo, con

personas que tienen una concepción parecida de lo que es esperable y agradable en una situación de flirteo. Luego, preguntará a otros grupos de diferente opinión, cómo se sentirían ellos en una situación así. Durante la planificación de la escena, el profesor deberá también asistir a los grupos y asegurarse de que responden a las preguntas de cómo, quiénes, dónde y cuándo. **25 min.**

## Sesión 5

- **Calentamiento:** los alumnos comienzan la clase realizando una sopa de letras de adjetivos que se pueden utilizar para describir o piropear personas. No saben qué palabras tienen que buscar, el profesor solamente debe avisarles que van a notar que las palabras “tienen algo de raro”. Las palabras que deben encontrar son las siguientes: liste, inteligente, guape, alte, baje, independiente, divertide, belle, valiente. Una vez encontradas, el profesor les pregunta cuáles están escritas correctamente según la tradición lingüística. Respecto a las que no, les pregunta también que a qué se puede deber esa terminación en “-e”. **10 min.**
- **Presentación:** el profesor escribe las palabras en la pizarra y los alumnos las anotan. Entre todos, intentar recordar su significado. **15 min.**
- **Práctica:** los alumnos leen el artículo sobre el lenguaje inclusivo y señalan las palabras que no conocen. Se resuelven las dudas de vocabulario y el profesor realiza, oralmente, preguntas sobre comprensión escrita del artículo y preguntas de opinión, que se comentan de forma oral. **20 min.**
- **Producción:** la clase se divide en dos grupos aleatorios para realizar un debate. Una mitad debe preparar argumentos a favor de utilizar el lenguaje inclusivo, la otra mitad, argumentos en contra. En cada grupo los alumnos elegirán un moderador y un portavoz. Una vez hecho esto durante 15 minutos, comenzará el debate entre el equipo a favor y el equipo en contra, que durará 20 minutos. El profesor será el encargado en asistir en la utilización del lenguaje, mientras que los dos moderadores estarán a cargo de los turnos de palabra. Así mismo, habrá un encargado en cada equipo que se encargará de extraer las principales conclusiones. Al final del debate se deben poner en común las conclusiones y decidir si se debe utilizar en el aula durante 5 minutos. Total: **40 min.**



## Sesión 6

- **Calentamiento:** comenzamos la última sesión sacándonos dos fotos, una imitando a Link y otra imitando a Zelda. Después, el profesor proyecta las dos fotos y se comparan. ¿Qué postura corporal utilizamos? ¿Está vinculado con el rol tradicional de “hombre guerrero” y “mujer florero”? En caso de que no sea así, se charla brevemente sobre si otra gente podría poner una postura delicada al tener que imitar a la princesa Zelda. **10 min.**
- **Presentación:** imaginamos ahora que los papeles se cruzan y que Zelda fuera la protagonista guerrera del videojuego y Link un mago. ¿Qué armas y hechizos podrían utilizar? ¿Cómo se vestirían? **5 min.**
- **Práctica:** realizamos ahora, en conjunto, una historia en cadena. El profesor les explica que la clase va a inventar un posible argumento para un videojuego protagonizado por la princesa Zelda. El primer paso será decidir entre todos los puntos clave de la historia, el o la antagonista, cuándo y dónde ocurre, qué otros personajes aparecen, etc. Una vez hecho esto y apuntado en la pizarra, se procede, por turnos, a inventar una parte de la historia. Cada alumno dispone de un minuto para realizar su aportación a la historia, comenzando el primero de ellos por la frase “Érase una vez...”. **35 min.**
- **Producción:** como actividad final, cada alumno, individualmente, escribirá una redacción o artículo sobre uno de los siguientes temas (**35 min.**):
  - ▶ ¿Tendría éxito un juego de Zelda protagonizado por Zelda hoy en día?
  - ▶ ¿En qué situaciones utilizaría yo el lenguaje inclusivo?
  - ▶ ¿Puede ser la forma de vestir “feminista” o “machista”?
  - ▶ ¿Es positiva la discriminación positiva?



**LA DECISIÓN DE CECIL:  
UNIDAD DIDÁCTICA DE NIVEL CI,  
BASADA EN EL VIDEOJUEGO  
FINAL FANTASY IV, PARA TRABAJAR  
EL PAPEL QUE JUEGAN LA  
OBEDIENCIA Y LA REBELDÍA  
EN LA SOCIEDAD.**



**6.1.3. LA DECISIÓN DE CECIL: UNIDAD DIDÁCTICA DE NIVEL C1, BASADA EN EL VIDEOJUEGO *FINAL FANTASY IV*, PARA TRABAJAR EL PAPEL QUE JUEGAN LA OBEDIENCIA Y LA REBELDÍA EN LA SOCIEDAD.**

- a.** Cuadro informativo sobre los aspectos formales de la unidad didáctica.
- b.** Cuadro resumen de las seis sesiones que componen la unidad didáctica.
- c.** Desarrollo de las actividades que componen las sesiones

**a. Cuadro informativo sobre los aspectos formales de la unidad didáctica.**

<b>TÍTULO:</b>	La decisión de Cecil		<b>NIVEL:</b>	CI
<b>Nº DE SESIONES:</b>	6	<b>TEMA:</b>	Obediencia versus rebeldía	
	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>
<b>INSTRUCCIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las estructuras y vocabulario necesario para realizar hipótesis o hablar de posibilidades en presente, pasado y futuro.</li> <li>• Conocer estructuras para intentar convencer a otra persona de algo.</li> <li>• Conocer y ser capaz de reproducir la estructura de un relato corto.</li> <li>• Conocer el subgénero histórico-distópico.</li> <li>• Repasar las estructuras gramaticales avanzadas y vocabulario para realizar descripciones físicas, de personalidad y de lugares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuras y vocabulario necesario para realizar hipótesis y hablar de posibilidades en presente, pasado y futuro.</li> <li>• Condicional simple.</li> <li>• Condicional compuesto.</li> <li>• Pretérito pluscuamperfecto.</li> <li>• Estructuras para intentar convencer a otra persona de algo.</li> <li>• Estructura y elementos del relato corto.</li> <li>• La distopía como subgénero literario.</li> <li>• Repaso de anteriores unidades: Estructuras gramaticales avanzadas para realizar descripciones físicas y de personalidad. Vocabulario relacionado con las descripciones físicas y de personalidad, así como de lugares. Estructura tradicional de los artículos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de realizar hipótesis con suficiente corrección gramatical y precisión a la hora de escoger vocabulario.</li> <li>• Es capaz de utilizar estructuras para convencer a otra persona de algo.</li> <li>• Es capaz de escribir un relato corto con coherencia y respetando la estructura tradicional del mismo.</li> <li>• Repaso de unidades anteriores: Es capaz de identificar y utilizar estructuras gramaticales avanzadas y vocabulario para realizar descripciones físicas y de personalidad, así como de lugares.</li> <li>• Es capaz de reconocer y reproducir la estructura tradicional para elaborar un artículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce las estructuras avanzadas y el vocabulario necesario para realizar hipótesis y hablar de posibilidades.</li> <li>• Utiliza estructuras avanzadas y vocabulario avanzado para realizar hipótesis y hablar de posibilidades.</li> <li>• Utiliza estructuras para intentar convencer a otra persona de algo.</li> <li>• Reconoce la estructura y los elementos del relato corto.</li> <li>• Escribe un relato corto con precisión</li> <li>• Repaso de unidades anteriores: Identifica y utiliza estructuras gramaticales avanzadas y vocabulario para realizar descripciones físicas, de personalidad y de lugares.</li> <li>• Reconoce y reproduce la estructura tradicional para elaborar un artículo.</li> </ul>

<p><b>COMPETENCIAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar hipótesis y hablar de posibilidades, tanto en presente, como pasado y futuro.</li> <li>• Escribir un relato corto de carácter histórico-distópico.</li> <li>• Repaso de unidades anteriores: Comprender y producir descripciones físicas, de personalidad y de lugares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos sobre hipótesis y posibilidades, ya sea personales o históricos.</li> <li>• El relato corto, prestando especial atención a los de carácter histórico-distópico.</li> <li>• Repaso de unidades anteriores: Descripciones de lugares, físicas y de personalidad, tanto escritas como orales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de hablar sobre hipótesis y posibilidades tanto en presente, como en pasado y en futuro.</li> <li>• Es capaz de escribir relatos cortos atendiendo a su estructura y a elementos tradicionales.</li> <li>• Repaso de unidades anteriores: Es capaz de comprender y producir descripciones de lugares, físicas y de personalidad.</li> <li>• Es capaz de comprender y producir artículos sobre temas de actualidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habla de hipótesis y posibilidades en presente y futuro.</li> <li>• Habla de hipótesis y posibilidades en pasado.</li> <li>• Comprende y produce textos escritos en los que se tratan hipótesis y posibilidades.</li> <li>• Conoce y reproduce la estructura y elementos tradicionales del relato corto.</li> <li>• Conoce las características del subgénero histórico-distópico.</li> <li>• Repaso de unidades anteriores: Comprende y produce descripciones físicas, de personalidad y de lugares.</li> </ul>
<p><b>EXPRESIVO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los límites de la rebeldía e identificar los contextos en los que puede ser útil.</li> <li>• Conocer las consecuencias de una obediencia ciega hacia otra persona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La obediencia y la rebeldía como características personales y su implicación en la sociedad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz identificar los excesos de una rebeldía o una obediencia extremas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra una opinión consolidada sobre las implicaciones negativas y positivas de la rebeldía.</li> <li>• Muestra una opinión consolidada sobre las implicaciones de una rebeldía extrema y una obediencia ciega.</li> </ul>
<p><b>ACTITUDINAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser crítico a la vez que respetuoso con actitudes demasiado rebeldes u obedientes por parte de otras personas o uno mismo.</li> <li>• Mantener una actitud de tolerancia hacia otras opiniones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actitudes obedientes y rebeldes y el respeto hacia ellas.</li> <li>• El respeto hacia otras opiniones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de identificar, valorar e intentar mejorar actitudes de otras personas o propias.</li> <li>• Es capaz de mostrarse respetuoso con las opiniones de otras personas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emite valoraciones y propuestas de mejora respecto a actitudes y decisiones propias o de otras personas.</li> <li>• Muestra respeto por las opiniones y valoraciones de otras personas.</li> </ul>

**b. Cuadro resumen de las seis sesiones que componen la unidad didáctica.**

<b>SESIÓN 1</b>	<b>SESIÓN 2</b>	<b>SESIÓN 3</b>
Intercambio de opiniones entorno al videojuego Final Fantasy IV.	Comparar diferentes escenarios de Final Fantasy IV y emitir opiniones sobre ellos.	Los alumnos deben describir a un personaje de Final Fantasy IV, teniendo en cuenta tanto la apariencia física, como su personalidad. Los compañeros deben adivinarlo.
Visionado de un fragmento de la historia de Final Fantasy IV. Tertulia sobre la actitud de Cecil	Comparamos el pueblo antes y después del ataque. ¿Cómo se verían los anteriores escenarios si los planes del rey hubieran seguido adelante? Ejemplo del pueblo.	Escuchar el audio sobre la obediencia vs rebeldía. <a href="https://youtu.be/sLW3QIcExGk">https://youtu.be/sLW3QIcExGk</a>
Opinión por escrito con las conclusiones extraídas de la tertulia.	¿Qué habría cambiado en la historia si Cecil hubiera decidido obedecer al rey? Tertulia.	Contestar a las preguntas de comprensión oral. Breve tertulia sobre la relación de lo escuchado con su vida personal.
Discusión en grupos de tres: ¿Qué consecuencias tuvo? ¿Hubiera habido una mejor manera de actuar? Intercambio de opiniones con el resto de los grupos.	Relato corto cooperativo de lo que habría sucedido si el protagonista hubiera decidido obedecer.  Lectura de algunos de los relatos.	Breve presentación por equipos de un personaje histórico rebelde y su relevancia para la sociedad. Lo realizarán a través de diferentes audios que se le presentarán a los equipos y de los que deberán tomar notas y extraer conclusiones.
<b>SESIÓN 4</b>	<b>SESIÓN 5</b>	<b>SESIÓN 6</b>
Historia en cadena: la vida de X antes de los acontecimientos de Final Fantasy IV.	¿Qué hubiera hecho yo en el lugar de tal personaje en Final Fantasy IV? Tertulia.	Juego de decir algo para convencer a un personaje del Final Fantasy IV de que haga algo.
Lectura del artículo sobre el 23-F.	La clase es dividida en dos equipos para la realización de un debate. Uno defenderá la rebeldía como algo positivo, en cierto grado, mientras otros defenderán que la obediencia es siempre menos perjudicial, más positiva para la sociedad. Preparación de argumentos y contraargumentos para defender dichas posturas.	Preparación de cartas para jugar al juego de convencer al otro.
Poner título a cada párrafo. Contestar a las preguntas.	Realización del debate	Juego de convencer al otro con cartas elaboradas por los alumnos.
Relato corto histórico-distópico sobre España tras un 23-F no fallido.	Breve artículo de opinión, por escrito, donde los alumnos reflejarán su opinión real sobre este tema, después de haberse enriquecido tras el debate.	Escribe una redacción sobre uno de los siguientes temas.  ¿Cómo convencerías a tu pareja de que dejara todo (trabajo, familia, hogar...) para que se fuera contigo a empezar de cero al extranjero?  Relato corto distópico (puede elegir el hecho histórico que cambiar).  Artículo sobre un personaje histórico importante de tu país que haya pasado a la historia como rebelde.  ¿Obediencia extrema o anarquía? Pros y contras de dos sociedades diametralmente opuestas.

c. Desarrollo de las actividades que componen las sesiones



## Sesión 1

■ **Calentamiento:** Breve intercambio de opiniones sobre lo que nos ha parecido *Final Fantasy IV*. Algunas de las preguntas pueden ser:

- ▶ ¿Qué te ha parecido el videojuego?
- ▶ ¿Te ha emocionado su historia?
- ▶ ¿Has aprendido mucho vocabulario o expresiones?

El profesor puede utilizar las preguntas sugeridas, complementarlas con otras que se le ocurran a raíz de lo que comenten los alumnos y animar a estos a que formulen las suyas propias. **5 minutos.**

■ **Presentación:** para introducir el tema de la sesión, la toma de decisiones en contra de lo que se espera de nosotros, utilizaremos un fragmento de *Final Fantasy IV*. En él, el caballero Cecil debe tomar la difícil decisión de traicionar una orden directa del rey para intentar salvar la vida de los habitantes de un pueblo. **5 minutos.**

■ **Práctica:** Tras el visionado, iniciamos una breve charla para poner en común lo que hemos visto y las opiniones de nuestros alumnos al respecto. 10 minutos.

- ▶ ¿Crees que Cecil hizo bien en no seguir las órdenes de su rey? ¿Porqué?
- ▶ ¿Qué pesa más para ti, una orden de tu superior o la voz de tu conciencia?
- ▶ ¿Cómo sabes que lo que tu superior ordena no es lo mejor para todos?

■ **Producción 1 (escrita):** Invitamos a nuestros alumnos a reflejar sus conclusiones extraídas de la charla con sus compañeros y sus propias reflexiones por escrito. Debemos recordar, en caso de que sea necesario, algunas expresiones útiles para escribir un texto de opinión, por ejemplo: “en mi opinión”, “por un lado/por el otro”, “creo que”, “bajo mi humilde opinión”, “teniendo en cuenta que”, etc. Podemos incluso escribirlas en la pizarra o pantalla para que las tengan presentes a la hora de redactar. **30 minutos.**

■ **Producción 2 (oral):** En grupos de tres, los alumnos leerán sus opiniones y reflexionarán sobre ellas, abriendo un pequeño coloquio de grupo reducido. También debatirán sobre la actitud de Cecil y el hecho de si podría haber actuado de otra manera. El papel del profesor será el de moverse por los grupos, asistiendo y aportando las

herramientas lingüísticas que los alumnos precisen y tomando notas de las dificultades que presentan, y así poderlas trabajar en las próximas sesiones si fuera necesario. **30 minutos.**

## Sesión 2

- **Calentamiento:** proponemos una serie de escenarios de Final Fantasy IV para repasar contenidos de otras unidades, los referentes a las descripciones de entornos y lugares. **5 minutos.**
- **Presentación:** vamos a utilizar el ejemplo del pueblo atacado por boms para repasar las comparaciones de dos lugares. Los alumnos trabajan primero por parejas y lo reflejan por escrito. Luego, se pone en común con el resto de la clase y se intenta describir cómo quedarían otros lugares tras una catástrofe y compararlos a cómo eran antes. **25 minutos.**
- **Práctica:** la finalidad de esta actividad es practicar la emisión de supuestos o hipótesis por parte de los alumnos. Para ello, podremos recordarles el uso de expresiones como “si hubiera hecho/obedecido/..., habría ocurrido que...” y utilizarlas a través de una pequeña tertulia de qué habría ocurrido si Cecil hubiera obedecido al rey. **10 minutos.**
- **Producción:** TRABAJO COOPERATIVO. A partir de lo comentado en la anterior actividad y su propia imaginación, los alumnos deberán escribir, por equipos, un relato corto sobre qué habría acontecido si Cecil hubiera seguido las órdenes. Si algún alumno muestra dificultades en cómo redactar la historia, el profesor puede mostrarle ejemplos de relatos cortos en la red que sirvan como modelo. Así mismo, les hará reflexionar en las preguntas que deben responder a la hora de escribir un relato: qué, dónde, cuándo. **45 minutos.**

Para ello se asignarán roles a diferentes miembros del equipo:

- ▶ **ESCRIBA:** tomará nota y pasará a limpio lo que el equipo vaya creando.
- ▶ **COORDINADOR:** establecerá los turnos de habla dentro del equipo.
- ▶ **PORTAVOZ:** servirá como interlocutor con otros equipos y el profesor.
- ▶ **INFORMÁTICO:** tendrá acceso a Internet a través de un dispositivo para navegar la red en busca de información o ideas para el relato.



### Sesión 3

- **Calentamiento:** repaso de las descripciones de personas y personajes, contenidos que se trabajaron en anteriores unidades didácticas, a través de los protagonistas de Final Fantasy IV. Los alumnos deben describir a uno de ellos, sin decir de quién se trata, mientras sus compañeros intentan adivinarlo. **10 minutos.**
- **Presentación:** los alumnos escucharán ahora un audio relativo a la educación de los hijos, a través de la denominada por el autor como “obediencia por respeto” y “obediencia por temor”. **10 minutos.**
- **Práctica 1:** a partir de lo que han escuchado, los alumnos tratarán de contestar a las preguntas que se le plantean. Para ello, deberán comprender el audio, el profesor podrá asistir al alumnado en desarrollar su competencia estratégica, tratando de captar el significado de palabras o expresiones a través de su contexto. **10 minutos.**
- **Práctica 2:** a través de una breve tertulia grupal, los alumnos pondrán en relación el audio que acaban de escuchar con su propia vida: cómo a ellos los educaron y cómo les gustaría educar a sus hijos. **15 minutos.**
- **Producción:** los alumnos se dividen por equipos y deberán ahora escuchar otro programa, en este caso de historia, donde se habla de importantes rebeldes de la historia. El objetivo es seguir practicando la comprensión oral, mientras descubren otra cara de la rebeldía, la que resulta más positiva para la sociedad. Cada equipo se encargará de un personaje diferente de la historia de los que en la web del programa se proponen. Deberán escuchar el audio, tomar notas, extraer conclusiones y presentarlas brevemente al resto de equipos. **35 minutos.**



### Sesión 4

- **Calentamiento:** repasamos las sesiones anteriores creando un pequeño relato corto en cadena, por oral. Los alumnos deberán elegir un personaje de Final Fantasy IV y deberán imaginar cómo era su vida antes de los acontecimientos del mismo. Uno de ellos comienza la historia, para ello el profesor puede ayudarle con expresiones como “érase una vez” o “hace mucho tiempo”. Después, otros alumnos le seguirán por turnos, continuando la historia. La cantidad de tiempo dependerá de la fluidez, la creatividad y otros factores que el profesor estime, que será el que otorgue el turno de palabra. **10 minutos.**



- **Presentación:** propondremos un artículo periodístico a nuestros alumnos sobre el intento de golpe de estado del 23-F. Esta actividad tendrá como objetivo practicar la comprensión lectora, mejorar su competencia cultural y ahondar en el tema de la “rebeldía positiva” versus “negativa”. Deberán ponerle título al texto y a los diferentes párrafos, para practicar sus habilidades de “skimming” o inferir la idea general. **10 minutos.**
- **Práctica:** A través de preguntas de comprensión, durante otros 10 minutos, trabajaremos ahora las siguientes habilidades:
  - ▶ “Scanning” o buscar información concreta.
  - ▶ Inferir significado, es decir, “leer entre líneas”.
  - ▶ Establecer hipótesis a partir de sus propias conclusiones.
- **Producción:** Los alumnos deberán escribir un nuevo relato corto, esta vez por individual, más extenso y elaborado que en la sesión 2, de carácter histórico-distópico, sobre lo que habría ocurrido si hubiera triunfado el golpe de estado. Los objetivos se centran en mejorar la expresión escrita, seguir trabajando el género literario del relato corto y contraponer una sociedad democrática, la actual, y una autoritaria, la distópica que deben crear. Con el tiempo que sobre, algunos alumnos podrán leerlo a sus compañeros. **60 minutos.**



## Sesión 5

- **Calentamiento:** repaso de anteriores sesiones a través de una breve tertulia sobre qué haríamos nosotros en el caso de los hermanos de Final Fantasy IV en el momento de su sacrificio. **5 minutos.**
- **Presentación:** la clase se divide en dos equipos. Se presenta el debate: uno defenderá que cierto grado de rebeldía es necesario para el progreso, mientras que el otro equipo sostendrá que el progreso debe venir dado por otros medios que no impliquen actos rebeldes, que puedan derivar en incidentes graves. **2 minutos.**
- **Práctica:** en una primera fase de la actividad, los alumnos deberán buscar argumentos para defender la postura que les haya tocado, así como adelantarse al equipo contrario buscando contraargumentos para posibles tesis que intenten defender. El profesor deberá asistir a los grupos a la hora de buscar y anotar argumentos y contraargumentos. **10 minutos**

- **Producción 1:** en una segunda parte, ambos equipos nombrarán a un moderador para el debate, que dará comienzo bajo la supervisión del mismo. El moderador marcará los turnos de palabra, mientras que el profesor asistirá a nivel lingüístico a los alumnos. **35 minutos.**
- **Producción 2:** cada alumno escribirá un breve texto, esta vez con su opinión real, después de haberse enriquecido la misma tras el debate. **35 minutos.**



## Sesión 6

- **Calentamiento:** juego de retos, preparatorio para la siguiente actividad, en la que un alumno propone a otro un reto sobre cómo convencería a un personaje de *Final Fantasy IV* de que haga algo. El profesor puede dar ejemplos: “convence a Kain de que declare su amor a Rosa” o “convence a Edward de que venda su instrumento musical”. **5 minutos.**
- **Presentación:** los alumnos deberán preparar cartas en las que estén escritas retos, como por ejemplo “convence a tu compañero de que haga el Camino de Santiago con solamente una pequeña mochila”. **10 minutos.**
- **Práctica:** juego que consiste en ir sacando cartas e intentar resolver los retos de la actividad anterior. **20 minutos.**
- **Producción:** los alumnos deben elaborar un escrito final, que versará sobre los contenidos y objetivos de la sesión. **50 minutos.** Pueden elegir uno de los siguientes temas:
  - ▶ ¿Cómo convencerías a tu pareja de que dejara todo (trabajo, familia, hogar...) para que se fuera contigo a empezar de cero al extranjero? Escríbele una carta.
  - ▶ Relato corto distópico (puedes elegir el hecho histórico de algún país de habla hispana que cambiar).
  - ▶ Artículo sobre un personaje histórico importante de tu país que haya pasado a la historia como rebelde.
  - ▶ ¿Son necesarios personajes históricos rebeldes cada cierto tiempo? Argumenta con ejemplos.

## ¡ATAQUE PLACAJE!:

UNIDAD DIDÁCTICA DE NIVEL CI, BASADA EN EL VIDEOJUEGO POKÉMON (LET'S GO PIKACHU!, LET'S GO EEVEE!, EDICIÓN AMARILLA) PARA TRABAJAR LOS DERECHOS DE LOS ANIMALES.



Handwritten scribbles in black ink on lined notebook paper, resembling a series of wavy lines and loops. A black pen is positioned vertically over the scribbles.

#### **6.1.4. ¡ATAQUE PLACAJE!: UNIDAD DIDÁCTICA DE NIVEL C1, BASADA EN EL VIDEOJUEGO *POKÉMON* (*LET'S GO PIKACHU!*, *LET'S GO EEVEE!*, EDICIÓN AMARILLA) PARA TRABAJAR LOS DERECHOS DE LOS ANIMALES.**

- a.** Cuadro informativo sobre los aspectos formales de la unidad didáctica.
- b.** Introducción teórica: qué son los turnos de habla y cómo se configuran
  - ▶ ¿Qué son los turnos de habla?
  - ▶ Pares de adyacencia
  - ▶ La zona de transición
  - ▶ Superposición, interrupción e interrupción cooperativa
  - ▶ ¿Por qué trabajar los turnos de habla en las clases de ELE?
  - ▶ Punto de vista sociolingüístico de los turnos de habla
  - ▶ Aspectos generales en cuanto al sexo
  - ▶ Relación entre edad y alternancia de turnos de habla
  - ▶ Turnos de habla y primeras impresiones
  - ▶ Exponentes lingüísticos y grado de formalidad
  - ▶ Conclusiones respecto a los turnos de habla
- c.** Cuadro resumen de las seis sesiones que componen la unidad didáctica.
- d.** Desarrollo de las actividades que componen las sesiones
  - ▶ Los turnos de habla

**a. Cuadro informativo sobre los aspectos formales de la unidad didáctica.**

<b>TÍTULO:</b>	¡Ataque placaje!		<b>NIVEL:</b>	CI
<b>Nº DE SESIONES:</b>	6	<b>TEMA:</b>	Derechos de los animales	
	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>
<b>INSTRUCCIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y saber usar los exponentes lingüísticos de manejo de turnos de habla</li> <li>• Trabajar la sensibilidad hacia la coherencia y la cohesión en textos escritos</li> <li>• Conocer el significado de dos expresiones coloquiales</li> <li>• Investigar sobre expresiones derivadas del mundo taurino (opcional)</li> <li>• Conocer y saber interpretar los principales elementos kinésicos relacionados con la marcación de la zona de transición para la alternancia de turnos de habla y algunos gestos que acompañan a los exponentes lingüísticos para el manejo de los turnos</li> <li>• Saber en qué situaciones es apropiado superponer voces.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer dos expresiones coloquiales: una vulgar, ¿Qué coño...?, y otra propia del lenguaje juvenil: SER + un rollo</li> <li>• Los principales elementos kinésicos para marcar la zona de transición en la alternancia de turnos de habla</li> <li>• Gestos que acompañan a los exponentes lingüísticos de manejo de turnos de habla</li> <li>• Exponentes lingüísticos relacionados con el manejo de los turnos de habla:</li> <li>• Me gustaría decir algo</li> <li>• Perdonad que interrumpa,pero...,</li> <li>• Perdona, pero aún no he concluido/ terminado</li> <li>• Déjame acabar, porfa,</li> <li>• Y no tengo nada más que decir</li> <li>• Y eso es todo, ¿(Nombre), tú que dices?</li> <li>• ¿Y tú qué opinas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de utilizar diferentes exponentes lingüísticos para gestionar los turnos de habla.</li> <li>• Es capaz de utilizar gestos para gestionar los turnos de habla.</li> <li>• Es capaz de identificar como coloquiales y conoce el significado de las expresiones “¿qué coño...?” y “SER + un rollo”.</li> <li>• Es capaz de discernir en qué situaciones es posible superponer voces.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza expresiones para tomar el turno de palabra.</li> <li>• Utiliza expresiones para recuperar el turno de palabra.</li> <li>• Utiliza expresiones para finalizar el turno de palabra.</li> <li>• Utiliza expresiones para pasar el turno de palabra.</li> <li>• Utiliza gestos que apoyan la gestión de los turnos de habla.</li> <li>• Identifica como coloquiales las expresiones “¿qué coño...?” y “SER + un rollo” y conoce su significado.</li> <li>• Distingue en qué situaciones es posible superponer voces.</li> </ul>

<p><b>COMPETENCIAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reclamar el turno de palabra, evitando no ser capaz de participar en una conversación.</li> <li>• Adaptar la gestión del turno de palabra a las diferentes situaciones comunicativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exponentes lingüísticos de gestión del turno de palabra.</li> <li>• Conocimiento sobre el fenómeno de superposición de voces y su aplicación o no dependiendo de la situación comunicativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de reclamar el turno de palabra para así participar en la conversación.</li> <li>• Es capaz de adaptar la gestión del turno de palabra según la situación comunicativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza diferentes expresiones para participar en las conversaciones.</li> <li>• Conoce en qué situaciones está permitido superponer voces y en cuáles no.</li> </ul>
<p><b>EXPRESIVO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer algunas de las fiestas populares y festivales de España, en más profundidad las corridas de toros y su polémica en la sociedad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiestas en España: La Tomatina, el Festival Internacional del Mundo Celta y el Corpus Christi de Granada</li> <li>• Las corridas de toros: qué son y su polémica en la sociedad española</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de reconocer algunas de las fiestas más significativas de España y la polémica que envuelve al mundo de la tauromaquia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce la fiesta de la Tomatina.</li> <li>• Conoce el Festival Internacional del Mundo Celta.</li> <li>• Conoce el Corpus Christi de Granada.</li> <li>• Conoce lo que es una corrida de toros y la polémica que envuelve al mundo de la tauromaquia.</li> </ul>
<p><b>ACTITUDINAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser conscientes de la relevancia de un buen manejo de los turnos de habla y de la gran presencia del fenómeno de la superposición de voces en la cultura del español.</li> <li>• Mantener una actitud de respeto hacia la vida en la Tierra, incluyendo a los animales.</li> <li>• Mantener una actitud crítica y de respeto hacia las celebraciones de países de habla hispana.</li> <li>• Mantener una actitud de respeto hacia los acentos de España.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La superposición de voces en la alternancia de turnos de habla en la cultura del Español.</li> <li>• Respeto hacia los animales y la vida en la Tierra.</li> <li>• Actitud crítica y de respeto hacia las celebraciones de los países de habla hispana.</li> <li>• Los acentos de España.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de mantener una actitud apropiada de manejo de turnos de habla para no incomodar a nadie pero, al mismo tiempo, ser capaz de participar en las conversaciones.</li> <li>• Es capaz de mantener una actitud crítica y de respeto hacia las fiestas de España.</li> <li>• Es capaz de mantener una actitud de respeto hacia los animales y el resto de vida en la Tierra.</li> <li>• Es capaz de mantener una actitud crítica, pero respetuosa, hacia las fiestas de España.</li> <li>• Es capaz de mantener una actitud de respeto hacia los acentos de España.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consigue mantener un apropiado manejo de turnos de habla para no incomodar a nadie pero, al mismo tiempo, es capaz de participar en las conversaciones.</li> <li>• Respeta y valora fiestas de España como la Tomatina, el Festival Internacional del Mundo Celta y el Corpus Christi de Granada.</li> <li>• Respeta y mantiene una actitud crítica (positiva o negativa) hacia las corridas de toros y el mundo de la tauromaquia.</li> <li>• Mantiene una actitud de respeto hacia los acentos de España.</li> </ul>

## b. Introducción teórica: qué son los turnos de habla y cómo se configuran

En esta primera parte teórica profundizaremos en qué son los turnos de habla y cómo se configuran. El buen manejo de los turnos de habla resulta un elemento indispensable en la competencia comunicativa de un hablante eficaz. En este artículo se muestra por qué su enseñanza es especialmente necesaria en la clase de ELE, frente a otros idiomas.

Briz (2000) enfatiza que la palabra “turno es sinónima de orden”, “un mecanismo de orden en la vida y en el lenguaje”. Una estrategia que nos permite llevar a cabo un intercambio lingüístico inteligible, sistematizado, ya que los turnos de habla, según este autor, se rigen en general “por principios de cooperación, de cortesía, de pertinencia o relevancia”, que pueden verse transgredidos en aras de conseguir unos “efectos comunicativos determinados”. Uno de estos efectos es lo que el autor denomina “autoselección” o robo de turno. Es decir, aunque en la teoría debería ser un proceso ordenado y cooperativo, muchas veces se dan interrupciones e, incluso, solapamiento de voces. Además, pueden darse también “desórdenes”, “provocados por errores de interpretación en la cesión de turnos”.

En este artículo se expondrá que todos estos elementos que rompen dicho orden hacen que la efectividad comunicativa de un hablante no nativo se vea mermada a la hora de participar en conversaciones grupales, en mayor o menor medida, dependiendo de muchos factores, como su propia lengua materna, su edad o el contexto comunicativo.

Primero, analicemos qué son los turnos de habla y cómo se organizan, para luego pasar a analizar cómo trabajar con los alumnos estrategias para solventar los problemas causados por la aparición de elementos que rompen el orden natural de los turnos de habla.

## Qué son los turnos de habla y cómo se configuran

Antes de analizar su impacto en clase de ELE, debemos comprender a qué nos referimos exactamente con “turnos de habla”.

### ¿Qué son?

Como nos explica Moreno Fernández (1998), la unidad mínima de la comunicación es denominada *microacontecimiento* o *acto comunicativo*. Cada uno de estos actos cumple una o varias funciones de diferente tipología. Estas funciones pueden responder a la mantención de relaciones sociales (como saludos e invitaciones), a la expresión de

sentimientos, gustos, aficiones u opiniones, a la realización de acciones (como obligaciones o permisos) y actos que afectan a los propios procesos de interacción comunicativa (relativos a la conversación, a la transmisión de información, incluida la metalingüística).

Estos actos comunicativos se organizan en turnos de palabra, los cuales forman la microestructura de cada una de las categorías de la macroestructura de la conversación. Estos turnos son, por lo tanto, el elemento básico en el que se articula el reparto del discurso en alternancia de cada uno de los hablantes. En Cestero (1994) es definido como “período de tiempo que comienza cuando un conversador empieza a hablar y concluye cuando dicha persona deja de hablar”.

Pero, ¿cómo se organizan estos turnos de habla?

### **Pares de adyacencia**

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* “un par adyacente está formado por dos turnos conversacionales consecutivos que se caracterizan porque la presencia de la primera parte (el primer turno) hace que se espere a continuación una segunda parte determinada” (Atienza Cerezo, E.; Cortés Moreno, E.; González Arguello, M<sup>a</sup>.V.; López Ferrero, C., Torner Castells, S.; 2008). Los turnos de palabra se suelen organizar en forma de A-B. Son turnos emparejados que se exigen el uno al otro por razones lógicas, lingüísticas o sociales. Ejemplos de estos pares son: pregunta-respuesta, ofrecimiento-aceptación/rechazo, etc.

No obstante, estos pares P-R permiten variaciones, como son las estructuras de tres turnos (pregunta-respuesta-réplica, por ejemplo) u otras variaciones. Así, podemos encontrar microestructuras con formaciones como P-P-R-R, como por ejemplo:

- ▶ *¿Vas a venir con nosotros?*
- ▶ *¿Tú qué crees?*
- ▶ *Hombre, digo yo que sí.*
- ▶ *Pues sí, claro que sí.*

Sea cual sea la estructura de los pares de adyacencia, la alternancia entre cada uno de los elementos de los pares (es decir, cada una de las producciones de cada hablante) no se da de una manera arbitraria, sino que sigue unas reglas que todos conocemos de una manera no demasiado consciente.



## Zona de transición

Esta alternancia se lleva a cabo gracias a una zona de transición, que se produce al final de cada uno de los turnos. Estas zonas de transición poseen diferentes características, dependiendo de la lengua que se hable y otras variables, como el grupo social o el grado de formalidad.

En las zonas de transición, utilizamos distintas estrategias para marcarlas como tal a nuestro interlocutor. Son un tipo de señalización, que se lleva a cabo a través de unos recursos (lingüísticos y no lingüísticos), que se encuentran a disposición de los hablantes (Sacks y otros, 1974). Entre estas estrategias o recursos, Cestero (1994) señala, por una parte, elementos básicos o primarios: el movimiento tonal descendente, el tonema descendente o ascendente y la conclusión gramatical. Por otra parte, también señala elementos secundarios que refuerzan esta marcación de la señalización. Algunos de estos elementos son:

- Variación de la rapidez de la emisión
- Curva melódica interrogativa
- Alargamiento de sonidos finales
- Pausas
- Relajación de manos o gestos faciales
- Marcas lingüísticas de distribución de turnos

Estas estrategias nos servirán para llevar a cabo un proceso de toma de turno de habla. Este proceso está regido por una serie de normas aceptadas por la sociedad. Wilson y otros (1984) nos hablan de algunas de estas normas:

- a. Si el hablante asigna el turno a su interlocutor, este debe tomar la palabra en el lugar apropiado para la transición.
- b. Si el hablante no asigna el turno a su interlocutor, este puede tomar la palabra, aunque no esté obligado a ello, en un lugar apropiado para la transición.
- c. Si el hablante no asigna el turno a su interlocutor y este no toma la palabra en el lugar apropiado para la transición, el hablante puede retomar la palabra y emitir una nueva unidad de turno.

A las que podemos añadir de Sacks y otros (1974):

- d. Si en el turno del primer hablante, este emplea técnicas de selección del hablante siguiente, el hablante elegido, y no otro, tiene el derecho y la obligación de tomar la palabra.
- e. Si ningún otro usuario toma el turno, el hablante del anterior turno puede tomar uno nuevo.
- f. Será el primer hablante en hablar en una zona de transición el que tenga derecho a turno de habla. Algunas veces se dará el caso de que dos hablantes comiencen juntos. Si no está claro quién comenzó primero, uno de ellos deberá ceder el turno al otro callándose y, normalmente, a través de algún tipo de comunicación, ya sea extralingüística o lingüística que indique que le cede el turno a la otra persona (por ejemplo, con la palma de la mano extendida hacia arriba y ligeramente ladeada señalando hacia el otro hablante).

### **Superposición, interrupción e interrupción cooperativa**

Cuando uno de los hablantes reconoce la zona de transición de otro y la utiliza para tomar el turno de palabra, muchas veces se produce un solapamiento de voces (overlap en Sacks y otros, 1974). Esto quiere decir que el segundo hablante comienza a hablar antes de que el primero haya terminado por completo y ambas voces suenan al mismo tiempo por un periodo muy breve de tiempo. Este hecho es más común en algunas culturas que en otras. En la cultura del español, no es que sea común, es que es el proceso habitual.

La interrupción, sin embargo, se produce cuando un segundo hablante toma el turno violando el derecho de palabra del otro, es decir, cuando toma el turno en una zona que el primer hablante no ha identificado como zona de transición. Puede ocurrir que el segundo hablante sí la identifique como tal (erróneamente) o que quiera interrumpir deliberadamente al primer hablante.

En grupos de cuatro o más hablantes, puede darse el caso de que, tras una interrupción, el grupo de conversación se divida en dos. Ello ocurrirá si se dan estas tres circunstancias:

- a. Que el primer hablante decida hacer caso omiso de la interrupción del segundo hablante y continuar con su discurso.
- b. Que el segundo hablante, tras la recuperación de turno del primer hablante, siga también con el turno que ha adquirido tras la interrupción.

- c. Que ambos hablantes dispongan de oyentes, a los cuales intentarán captar a través de la mirada, ya que en el momento de recuperación de turno del primer hablante vacilarán por unos instantes a quién prestar atención.

Ciertas interrupciones son denominadas interrupciones cooperativas. Estas interrupciones tienen como finalidad terminar las frases del hablante con las mismas palabras y simultáneamente (Úcar Ventura 2007) o para reconducir el discurso del primer hablante, que puede resultar de forma exitosa o no (ejemplos en Tannen, 1992). Normalmente, el primer hablante no identificará este tipo de interrupciones como interrupciones y, por lo tanto, no sentirá violado su derecho de palabra.

Las interrupciones son consideradas normalmente “alternancias impropias” del turno de habla, mientras que las propias serían aquellas que se dan sin ningún tipo de interrupción. A pesar de esto, no existe un consenso en si las interrupciones cooperativas deben etiquetarse también como “alternancias impropias”.

### **Por qué trabajar los turnos de habla en clase de ELE**

A priori, los turnos de habla puede parecer un tema similar en todas las lenguas. Resulta obvio que deberemos trabajar los exponentes lingüísticos que tienen que ver con la asignación, recuperación y otras funciones relacionadas con los turnos. El peligro está en que podemos pensar que los alumnos pueden hacer fácilmente transferencias inconscientes de su lengua materna y que es suficiente simplemente con trabajar estos exponentes lingüísticos. Sin embargo, si es tan fácil, ¿por qué nos encontramos muchas veces con que los extranjeros, incluso aquellos con un alto nivel de competencia, apenas participan en conversaciones grupales con nativos de español?

Aunque los mecanismos de intercambio de turnos de habla son comunes a todas las lenguas, se usan de manera distinta en cada una. Lo que la cultura del español tiene de especial es que usamos la superposición mucho más habitualmente que hablantes nativos de otras lenguas.

El estudiante extranjero, cuando no está acostumbrado todavía al ritmo de las conversaciones grupales entre hablantes de español, suele esperar a esa breve pausa para comenzar su turno de habla. No obstante, lo que suele ocurrir, es que esa pausa no llega muy a menudo. Nosotros, hablantes nativos de español, solapamos las voces en las zonas de transición con mucha frecuencia y nuestros alumnos extranjeros no están acostumbrados a ello.

Esto ocurre especialmente en situaciones poco formales, como charlas de cafetería, con compañeros, amigos, familiares, etc. En situaciones más formales, como coloquios en la universidad o debates, los solapamientos no serán tan frecuentes. Sin embargo, cuando se estén tratando temas polémicos, o de especial interés para los hablantes, lo normal es que la superposición sea frecuente, sin importar tanto el grado de formalidad. Esto, como es obvio, se debe a las ganas de los hablantes de tomar el turno, ya que, como hemos visto, se adquiere por simple rapidez.

Por lo tanto, deberemos tratar y practicar este aspecto en el aula si queremos que nuestros alumnos participen en grupos de charla. Si no lo hacemos, el resultado es unos extranjeros aparentemente tímidos que solo hablan cuando se les pide que lo hagan.

Entonces, ¿qué tiene que ver esto con la competencia comunicativa? ¿Realmente afecta a la eficiencia de nuestros alumnos a la hora de comunicarse?

### **Turnos de habla y competencia comunicativa**

Osuchukwu, C.N., Ogayi M.C. y Nwode, G.C. (2019) equiparan en su obra la importancia de los turnos de habla con la entonación o los canales para una comunicación exitosa: “Cuando un grupo de personas involucradas en una conversación interactúa entre sí, hay transferencia y replicación de ideas. Esto no sería posible si no se pusieran en juego algunas características de la conversación. Estas características, como la toma de turnos, los canales y la entonación ayudan a compartir información para la comprensión mutua. Las habilidades de conversación con la ayuda de tomar turnos hacen que la interacción sea efectiva.”

De hecho, según Kato, F. (2000) la toma de turnos es el sistema de planificación básico para una conversación: “el entorno básico para el desarrollo del lenguaje es la interacción oral, y tomar turnos es su forma central de organización”. Este hecho entra en consonancia con lo afirmado por Kostaki-Psoma (2016) en cuanto a que “el mecanismo de turnos de habla es la manera que tienen los hablantes de mantener y ceder la palabra cuando están participando en una interacción comunicativa”. En caso de no conocer el sistema, la comunicación no sería tan fluida, para Cook (1989), “una falta de conocimiento de las convenciones de los turnos de habla elevaría la dificultad para los estudiantes de idiomas”.

Esto se pone de manifiesto en el estudio realizado por Yguico Kern (2009) con alumnos japoneses de inglés. En dicho estudio, los alumnos que no son capaces de manejar los turnos de habla, tampoco son capaces de participar con éxito en un intercambio lingüístico oral

grupal. También se pone de manifiesto que elementos como el sexo y la personalidad juegan un papel determinante. Kostaki-Psoma (2016) asegura que tiene que ver también con el grado de formalidad del contexto comunicativo: “Una toma de turnos suave y apropiada es característica de una conversación formal y asegura que nadie domina la interacción y que existen los mínimos vacíos y superposiciones posibles”.

Podemos asumir, entonces, que el sistema de control de turnos de habla no es siempre igual, ¿pero por qué no podemos “exportar” el de nuestra lengua materna, con sus convenciones y reglas? Según Buckley, B. (2003), el cuidador de un niño lo inicia en el proceso de intercambio de turnos desde el primer momento, haciendo preguntas e invitándolo a la conversación de diferentes maneras, aunque el bebé solamente sea capaz de emitir sonidos: “la madre lleva a cabo prácticamente todas las producciones, pero acepta las respuestas del niño como legítimas en el ritual de intercambio de turnos. Según el niño va creciendo, la madre transfiere más responsabilidad a la hora de continuar el diálogo al niño”. Sin embargo, las convenciones que adquirimos en nuestra lengua materna no siempre tienen por qué ser utilizables en otras. Huth, T. & Taleghani-Nikazm, C. (2006) nos aseguran que los sistemas de turnos pueden variar según los contextos culturales y Tarone, E. & Yule, G. (1989) afirman, por su parte, que la transferencia de tales convenciones de un idioma a otro puede dificultar la comunicación exitosa.

Además, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* señala, en su descripción de la competencia pragmática funcional, que “la competencia funcional también comprende el conocimiento de los esquemas (modelos de interacción social) que subyacen tras la comunicación”. Pone el ejemplo de los modelos de intercambio verbal, es decir, los pares de adyacencia, y cómo utilizarlos durante la secuenciación de los turnos de habla.

Todo esto nos lleva a pensar que el manejo de los turnos de habla está íntimamente ligado al éxito en una interacción oral, especialmente grupal, y que varía dependiendo del contexto, pero también de la cultura origen del idioma. Los turnos de habla, por lo tanto, tienen mucho que ver con la competencia sociolingüística, componente esencial de la competencia comunicativa y, específicamente, con la habilidad de interacción oral.

De hecho, el solapamiento de voces es algo habitual en la cultura del español y que no se produce de la misma manera siempre, sino que depende de cada hablante en concreto, de los grupos de hablantes y también de la situación en la que se dé la conversación. A continuación profundizaremos en estos aspectos sociolingüísticos entorno a los turnos de habla.

## Punto de vista sociolingüístico de los turnos de habla

Los turnos de habla se ven realmente afectados por los condicionantes sociolingüísticos de la situación comunicativa concreta. A continuación, se analizan dichas características según el sexo de los hablantes, su edad y las primeras impresiones que se generan.

### Aspectos generales en cuanto al sexo

En Tannen (1992) vemos referencias a diversos estudios de los que podemos extraer ciertas conclusiones en cuanto a la relación entre el sexo de la persona y la toma del turno de habla.

#### a. Conversaciones de hombres con hombres y de mujeres con mujeres

Los estudios a los que Cestero hace referencia en sus artículos parecen demostrar que, mientras los hombres prefieren conversaciones de a uno, las mujeres son más proclives a la superposición y la interrupción cooperativa. Además, en las conversaciones entre mujeres, se alternan turnos con mucha más frecuencia que en las conversaciones entre hombres y son conversaciones más rápidas.

#### b. Conversaciones de hombres y mujeres

Como afirma Tannen (1992), a pesar del estereotipo formado de que las mujeres interrumpen mucho a los hombres, estudios basados en grabaciones de conversaciones, demuestran que son los hombres los que más interrumpen a las mujeres.

Muchas veces estos estudios no toman en consideración la situación en que se produce la conversación, tomando como interrupciones intervenciones como una en la que el hombre interrumpe a la mujer para avisarla de que no toque cierto objeto, desviándose de la conversación. Así, Cestero en su artículo “Alternancia de turnos de habla en lengua española: La influencia del sexo y la edad de los interlocutores” señala que podemos distinguir “alternancias impropias con interrupción justificada” y “con interrupción injustificada”. La primera es la que se daría con una razón que puede ser incluso extralingüística, como intentar detener una acción que está realizando el hablante. La segunda, sin embargo, se daría con la intención consciente de cambiar el tema del que el primer hablante está hablando, por el motivo que pueda tener el segundo hablante (aburrimiento, imponer su punto de vista, etc.).

En conversaciones donde intervienen varias mujeres y varios hombres, se ha podido demostrar, con estudios (a los que se hace referencia en Cestero, 1994-2), que las mujeres

intervienen más en aquellas partes de la conversación con carácter afectivo. Son precisamente en estas partes donde más superposiciones encontramos, mientras que en partes de carácter informativo, donde el discurso se organiza en turnos de a uno, son los hombres los que toman la mayor parte del número de turnos.

### **Relación entre edad y alternancia de turnos de habla**

Cestero (...) hace referencia a unos estudios con hablantes españoles llevados a cabo para medir el número de alternancias según la edad de los participantes. Estos estudios se han llevado a cabo con tres grupos: uno de 24 a 34 años, otro de 35 a 54 años y otro de 55 años o más.

Estas investigaciones demuestran que el primer grupo de edad son los que menos alternancias realizan (26%), mientras que el segundo grupo son los que más (42%) y el tercer grupo de edad equilibra la diferencia (con un 32%). La alternancia de turnos con superposición se da más en gente mayor que en gente joven (un 44% frente a un 36%).

Las mujeres de mayor edad, además, producen más alternancias propias (o lo que es lo mismo, sin interrumpir), que las mujeres jóvenes. En el caso de los hombres, es al contrario. Esto nos hace pensar que la tendencia de la gente joven es a equilibrar esa diferencia entre sexos, aunque siguen siendo las mujeres jóvenes las que realizan más alternancias que los hombres jóvenes. Esto nos demuestra que las mujeres son más conocedoras y las que más uso dan a estas estrategias de transferencia de turno.

Son especialmente interesantes los resultados en cuanto al número de alternancias impropias y su relación con el sexo y la edad de los hablantes. Estas alternancias impropias justificadas en las mujeres son más numerosas (26%) que en los hombres (20%). Sin embargo, son más hombres (21%) los que realizan interrupciones injustificadas que las mujeres (18%). En grupos de hombres, son los mayores los que producen más alternancias de este tipo.

Esto viene a reforzar lo afirmado por Tannen (1992), los hombres parecen ser menos respetuosos con las normas de interacción que las mujeres. Además, la edad parece estar íntimamente en relación con el poder y ello se refleja en la comunicación: a mayor edad, mayor autoridad en el discurso y mayor uso de superposiciones y de interrupciones (justificadas e injustificadas).

Pero, ¿por qué relacionar la actitud en cuanto a la alternancia de turnos de habla con valores como el respeto?

## Turnos de habla y primeras impresiones

El uso que una persona haga de los turnos de habla marcará la impresión general que los otros hablantes construyan de esa persona. Así, muchas veces cuando hablamos por primera vez con una persona, nos creamos una cierta imagen de la forma de ser de esa persona, no por las cosas que ha dicho, sino por la manera en que lo ha dicho.

Este uso de los turnos de habla se regirá por aspectos como la seguridad en sí mismo, la seguridad respecto al tema que se está tratando y también por los propios valores de la persona. En especial algunos, como son la solidaridad y la democracia.

Esto es conocido por los hablantes de una manera no consciente y será este conocimiento inconsciente el que propicie la creación de esas primeras impresiones al hablar con una persona.

De esta manera, dependiendo de la manera de tomar el turno de habla crearemos distintas impresiones del hablante:

Cuando nos encontramos ante una persona que realiza muchas interrupciones, lo lógico es que creamos la imagen de que alguien autoritario, por la relación de los turnos de habla con el valor de democracia. Dependiendo de su tono y de otros aspectos, será muy común también que nos parezca una persona prepotente, con una gran autoestima y que infravalora a los otros hablantes.

Por otra parte, una persona que hace un gran uso de estrategias para ceder el turno a otros hablantes y es respetuosa con los turnos de los otros sin realizar interrupciones, creará la imagen de alguien solidario, bien educada e interesada por el resto.

También respecto a la cantidad de toma de turnos crearemos impresiones distintas:

Si la persona, aunque lo haga de manera respetuosa, toma muchos turnos de habla y lo hace en el límite de violar la máxima de relevancia de Grice (1989), nos parecerá un sabelotodo, lo que conllevará a que otros hablantes no tomen en serio lo que dice.

Una persona que evita tomar el turno de habla y que incluso lo rechaza cuando se le intenta ceder, se verá como alguien tímido, introvertido, que no disfruta de las relaciones personales. Muchas veces la timidez será la principal causa de esta actitud, pero también puede ocurrir por otros motivos, como que la persona no esté interesada en el tema o que no le apetezca hablar por los motivos que sea.



## Exponentes lingüísticos, grados de formalidad y kinésica

Como he señalado, otra parte importante a la hora de trabajar los turnos de habla en el aula es hacer que los alumnos se familiaricen con el uso de una serie de estrategias que nos permitan llevar a cabo ciertas funciones relativas a los turnos. Normalmente, estas estrategias incluyen miradas, gestos y también expresiones. Debemos tratar estas últimas como unos marcadores conversacionales totalmente necesarios que nuestros alumnos deben adquirir. Para ello, propondremos actividades de presentación de léxico, de puesta en práctica y de fijación.

De todas maneras, como ya he señalado al principio, normalmente este aspecto se hace más evidente que la necesidad de trabajar los turnos de habla desde otras perspectivas.

A través de la observación directa de grupos de hablantes y de la observación de situaciones de conversaciones en medios de comunicación audiovisuales, he realizado un pequeño compendio de exponentes lingüísticos que se utilizan para realizar este tipo de funciones. Mostraré estos exponentes en una tabla, relacionados con el grado de formalidad de las situaciones en que usan y la función que desempeñan, de las señaladas en Keller (1981). Hay que recordar que, según el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, “la presentación de las marcas de registro (coloquial, formal) se inicia en B2 y es abundante en C1 y C2”.

Además, según Cobelas Cartagena (2012), “la estructura conversacional no solo se configura a través del intercambio de los turnos verbales que se produce entre los distintos participantes de una interacción”, sino que “resulta necesario observar cuál es el papel que tiene el lenguaje corporal en la organización del sistema de toma de turnos” para poder analizarlo de forma correcta y completa. Por lo tanto, se incluyen también unas anotaciones respecto al lenguaje corporal (kinésica) que puede acompañar a dichos exponentes.

He utilizado conversaciones entre amigos de la vida real y series españolas de televisión para recopilar exponentes que se usan en situaciones informales. Para exponentes propios de las situaciones formales he utilizado debates de programas de actualidad en radio y televisión, pertenecientes a diferentes medios (como por ejemplo TVE, TeleCinco, Antena 3, Radio 5, Onda Cero, Cadena SER, etc., excluyendo programas del corazón, donde la cortesía “brilla por su ausencia”). También se han usado exponentes formales que surgen en el ámbito de la clase universitaria (durante mis estudios de Máster oficial en *Enseñanza del español como lengua extranjera*, realizados en la Universidad de Salamanca, curso académico 2011-2012).

Dicho compendio es el siguiente:

FUNCIÓN	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS		
	FORMAL	NEUTRA	INFORMAL
Reclamación de turno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Podría interrumpirle un momento?</li> <li>• Me gustaría añadir algo...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gustaría decir algo...</li> <li>• Perdonen/perdonad que interrumpa, pero...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una cosa...</li> <li>• A ver, dejadme, hablar / decir una cosa...</li> </ul>
Conservación de turno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perdona que le robe un momento más, pero me gustaría añadir que...</li> <li>• Un segundo / momento, que ya acabo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perdona, pero aun no he terminado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perdona, pero estoy hablando yo.</li> <li>• Oye, que... A ver, yo te he dejado hablar, así que espera un momento.</li> <li>• ¿Me dejas terminar, por favor?</li> <li>• Déjame acabar, "porfa".</li> </ul>
	Kinésica: es muy común combinar uno de estos exponentes con el gesto de levantar la palma de la mano hacia la persona que intenta comenzar un nuevo turno (como el gesto de "stop").		
Concesión de turno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Y ya no tengo nada más que añadir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Y no tengo nada más que decir.</li> <li>• Y eso es todo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Y ya está.</li> </ul>
Rechazo de turno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si no les importa, me mantendré al margen / no diré nada por el momento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gracias, pero prefiero mantenerme al margen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejor no digo nada...</li> <li>• Eeehm, "pasopalabra".</li> <li>• Paso de decir nada.</li> </ul>
Concesión a un hablante en concreto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Y usted, (nombre), qué opina?</li> <li>• ¿(Nombre), le gustaría añadir algo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿(Nombre), tú qué dices / usted qué opina?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Tú, (nombre), no ibas a decir algo?</li> </ul>
	Kinésica: es habitual combinarlo con un gesto con la palma de la mano hacia arriba y el brazo semiextendido en dirección a la persona que se le cede el turno.		
Abandono de la conversación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muchas gracias por esta interesante charla, pero...</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bueno, gente/peña/tíos/chicas, me lo he pasado muy bien, pero...</li> <li>• Pues muy interesante la charla, pero...</li> </ul>
Reforzadores del turno de otro hablante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hmm., interesante punto...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajá</li> <li>• Sí</li> <li>• Hmm.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Ah, sí?</li> <li>• ¡No jodas/fastidies...!</li> <li>• ¿En serio?</li> </ul>

## **Conclusiones respecto a los turnos de habla**

A modo de resumen, me gustaría subrayar la idea de que los turnos de habla deben ser trabajados en las clases de ELE para formar hablantes que se atrevan a participar en conversaciones grupales. Es fundamental animar a los estudiantes a que practiquen el solapamiento de voz, que pierdan el miedo a hacerlo e interactúen como verdaderos nativos. Debemos insistir en el hecho de que no es algo negativo, como la interrupción, sino un rasgo más de nuestra cultura. Como hemos visto, la superposición se da con más frecuencia en ciertos grupos de hablantes, pero en general, mucho más en la cultura del español que en otras.

**c. Cuadro resumen de las seis sesiones que componen la unidad didáctica.**

<b>SESIÓN 1</b>	<b>SESIÓN 2</b>	<b>SESIÓN 3</b>
Breve intercambio de opiniones sobre el videojuego de Pokémon. “¿Qué te ha gustado más: capturarlos, entrenar o explorar el mundo?”, “¿sabes que Kanto existe de verdad?”. Imágenes sobre la región de Kanto en Japón. “¿A quién le gustaría viajar allí?”.	Vídeo: Conversación entre el profesor Oak y el protagonista de <i>Pokémon</i> . Intercambio de ideas.	Test de personalidad: “¿Qué tipo de pokémon serías?”
Vídeo: charla real entre amigos decidiendo sus planes para el verano.	Actividades de análisis de los turnos de habla del vídeo de la sesión anterior.	Completar las oraciones con las expresiones de gestión de turno de habla.
Preguntas de comprensión oral sobre el vídeo anterior.	Práctica de los diferentes exponentes lingüísticos que podemos utilizar para solicitar, rematar o traspasar el turno de palabra.	Actividad en grupo de pensar en otras expresiones o fórmulas con las que gestionar los turnos de palabra. Práctica conversacional por equipos. Se comenta después en gran grupo.
Actividad sobre los diferentes acentos en España.	Actividad de rol donde un grupo de amigos debe decidir a qué festividad española quiere asistir de entre tres (Tomatina, Festival Internacional del Mundo Celta, Corpus Christi). Después de decidir, se comenta con el resto de la clase.	Actividad sobre conocimiento sociolingüístico en el que los alumnos asisten a diversas situaciones comunicativas y deciden en cuáles de ellas sería apropiado solapar voces para captar el turno de palabra y en cuáles se debería mantener un orden más estricto.
<b>SESIÓN 4</b>	<b>SESIÓN 5</b>	<b>SESIÓN 6</b>
Vídeo de combate pokémon. Reflexión grupal sobre si haríamos lo mismo con los pokémon si existieran de verdad. Breves vídeos de peleas de gallos, circo romano y tauromaquia.	Descripciones de pokémon inventados.	Pequeña charla: ¿sería polémico un videojuego como Pokémon, donde en vez de pokémon encontráramos animales existentes en el mundo real?
Preguntas al grupo sobre la tauromaquia para introducir el tema y conocer sus conocimientos previos del tema.	Los alumnos vuelven a leer los dos artículos sobre la tauromaquia.	
Ordenación de párrafos de un artículo sobre las corridas de toros para trabajar la competencia discursiva y el contenido cultural.	Búsqueda de argumentos y contraargumentos como preparación para el debate.	
Presentación de algunos de los argumentos a favor y en contra de las corridas de toros más extendidos en la sociedad española. Canción sobre el tema, del grupo Ska-P, “Vergüenza”, a la que debemos rellenar huecos.	Realización del debate y conclusiones.	Expresión escrita:  OPCIÓN 1: postura real sobre la tauromaquia.  OPCIÓN 2: ensayo sobre el uso de expresiones taurinas en el español.  OPCIÓN 3: Investigación y artículo sobre formas de maltrato animal.  OPCIÓN 4: artículo sobre los turnos de palabra en español.  OPCIÓN 5: Diseño de un test de personalidad en base a pokémon u otro tema.
Charlas en pequeños grupos sobre la cuestión “¿iría a una corrida de toros para participar como espectador, para manifestarme en su contra o me mantendría al margen?”. Debatimos también sobre la actitud del grupo Ska-P “¿es apropiada? ¿Está justificada?”.		

d. Desarrollo de las actividades que componen las sesiones



## Sesión 1

Esta sesión contiene actividades de *input* de los contenidos que en la unidad se trabajan, así como el trabajo de las destrezas de comprensión oral e interacción oral.

- 1. Establezca una pequeña conversación grupal sobre el videojuego que los alumnos han jugado como preparación para esta unidad didáctica.** Puede hacerles preguntas del tipo: “¿Qué te ha gustado más: capturarlos, entrenar o explorar el mundo?”, “¿sabes que Kanto existe de verdad?”. Después presénteles imágenes sobre la región de Kanto en Japón. “¿A quién le gustaría viajar allí?”.
- 2. Ponga el vídeo que se encuentra adjunto a esta unidad didáctica a sus alumnos.** Se trata de un vídeo corto sobre una charla entre amigos. Sería recomendable ponerlo dos veces como mínimo, aunque, de ser necesario, pueden ser más **(4 minutos)**.
- 3. Actividad de comprensión oral.** Junte a sus alumnos por parejas y pídale que respondan a las preguntas sobre el texto. Deje unos minutos y ponga el vídeo de nuevo. Deje un par de minutos más para modificar o completar algunas respuestas. Finalmente, haga que pongan en común sus respuestas con el resto de la clase **(12 minutos)**.

Solucionario:

- El primer hablante desea planificar un viaje con el grupo de amigos en verano a una fiesta popular.
  - No todos los hablantes están disponibles los dos meses de verano, uno está ocupado en julio y otro en agosto.
  - El tema de conversación se desvía de planificar el verano y deciden ir en ese mismo momento a una fiesta popular.
- d. Expresiones coloquiales:
- ▶ *¿Qué coño estamos haciendo aquí?* - *¿De qué rollo es Ortigueira?* Usted debe hacer un breve comentario sobre el significado y uso de estas expresiones. Debe indicar que la primera es vulgar, aunque no ofensiva y que la palabra *coño* solamente sirve en este tipo de contexto para intensificar. La segunda, debe explicar que se trata de una expresión propia del lenguaje juvenil.

**4. Actividad para trabajar la competencia sociocultural.** En ella los alumnos conocen y reflexionan sobre los acentos. El profesor puede poner de nuevo el vídeo introductorio para que se fijen en el acento gallego. Finalmente, se les pide que imiten este acento u otros que conozcan. El profesor debe identificarlos en un mapa y, si lo desea, puede hacer uso de otros vídeos, como el siguiente, donde se aprecia el acento gallego, el catalán, el madrileño, el cubano, el argentino y el andaluz: <http://www.youtube.com/watch?v=uYvm-B2899Oo> **16 minutos.**



## Sesión 2:

En este bloque se presentan nuevos contenidos relativos a los turnos de habla. La actividad comienza presentando para qué se utilizarán estos contenidos.

**1. Comenzaremos la clase con un vídeo sobre una conversación,** en forma de entrevista, entre el Profesor Oak y el protagonista de *Pokémon* y haremos las siguientes preguntas: “¿Se les entiende bien? ¿De qué hablan? ¿Es realmente un diálogo? ¿En cualquier caso, es una conversación “ordenada”, es decir; respetan el turno de palabra del otro? ¿Cómo están organizados estos turnos?” <https://www.youtube.com/watch?v=C0UjuS-6NsFE&list=PLc50hsFWvO9IFPDL9CNCsNAIzjVdRbR8O&index=41>

**De 07:07 a 10:11 y de 18:56 a 19:30.**

**2. Lo siguiente será explicar a sus alumnos la superposición de voces en los turnos de habla del español.** Para ello utilizaremos el vídeo con el que comenzamos la unidad. Júntelos en grupos de cuatro, ponga el vídeo y haga que reflexionen sobre las cuestiones en la actividad. Al finalizar, haga que pongan en común sus opiniones con el resto de la clase. Lo idóneo sería que comprendieran que el solapamiento es un proceso habitual en la sucesión de turnos de habla del español y que no es sinónimo de la interrupción, sino que los hablantes son capaces de identificar el final del turno y comenzar el turno un poco antes de que el primero haya terminado **(20 minutos).**

**3. Pídale a sus alumnos que identifiquen qué estrategias utilizan los hablantes para marcar el final de su turno: expresiones, descenso del tono de voz, tono suspendido, gestos...** De nuevo, que lo pongan en común con el resto de la clase **(10 minutos).** Lea ahora en voz alta algunas expresiones que se utilizan para controlar los turnos de habla y ponga algunos ejemplos de su uso **(5 minutos).**

**4. Juego de rol para poner en práctica los contenidos.** En los mismos grupos de cuatro, los alumnos deben realizar el juego de rol atendiendo a lo especificado en el enunciado de la actividad. Usted deberá repartir una ficha diferente de personaje de rol a cada uno de los integrantes del grupo. Deberá pasear por los grupos asistiendo en lo que puedan necesitar y corrigiendo los errores en el habla que detecte. Deberá prestar atención a la manera de sucesión de turnos y, en caso de que no lo estén haciendo con mucha superposición (lo que seguramente les cueste al principio), deberá intentar corregirlo con frases como “¿Estáis seguros que así hablaría un grupo de hispanohablantes?” o “¡Cuánto silencio! Así no hablaríais nada en un grupo de hispanohablantes!” **(15 minutos)**.

**5.** Aquí están las fichas de personaje para cada integrante del grupo:

<b>AMIGO/A 1</b> Siempre has querido visitar la Alhambra de Granada Te encantan las fiestas originales, que no existan en el resto del mundo	<b>AMIGO/A 2</b> Piensas trabajar en agosto Te lo pasas genial en los festivales de música
<b>AMIGO/A 3</b> Te gustaría gastar la menor cantidad de dinero posible Nunca has visto una fiesta religiosa cristiana y estás muy interesado en hacerlo	<b>AMIGO/A 4</b> Viste “La Tomatina” en televisión y parecía muy divertida Viajar en agosto te vendría mejor

Finalmente, un portavoz de cada grupo, comenta entre toda la clase la decisión tomada en su grupo y cómo llegaron a dicha decisión **(5 minutos)**.



### Sesión 3

En esta sesión reforzaremos el conocimiento sobre los turnos de habla y los exponentes lingüísticos que podemos utilizar para gestionarlos.

**1. Le pregunta a los alumnos con qué tipo de pokémon se sienten ellos identificados y por qué.** Después, les invita a comprobarlo con el siguiente test de personalidad (se puede imprimir o hacer online):

<https://testdivertidos.es/que-tipo-de-pokemon-eres/>

2. **Actividad de repaso de los exponentes lingüísticos estudiados en la sesión anterior.** Los alumnos deberán rellenar los huecos con las expresiones en el recuadro.
3. **Los alumnos deberán practicar los exponentes aprendidos** y pensar en otros diferentes.
4. **Actividades que trabaja la competencia sociolingüística en cuanto a los turnos de habla.** Los alumnos deberán seleccionar aquellas opciones donde creen que se produciría solapamiento de voces. Deben argumentar su elección por oral.



## Sesión 4

En este bloque se trabaja especialmente la capacidad de autodeterminación. El alumno deberá informarse e ir construyendo su propia opinión sobre el tema.

1. **Invite a sus alumnos a que vean un vídeo sobre un combate pokémon** para comenzar la clase y reflexione con ellos: “¿haríamos lo mismo si los pokémon fueran reales? ¿Combatiríamos con ellos?”. Tras esta breve reflexión pondremos un vídeo de una pelea de gallos, de un espectáculo en un circo romano y otro de una corrida de toros y coméntelos con sus alumnos.

- ▶ Combate pokémon: [https://www.youtube.com/watch?v=wp\\_mnPuUumg](https://www.youtube.com/watch?v=wp_mnPuUumg)
- ▶ Gallos: [https://www.youtube.com/watch?v=wVUap\\_bqglk](https://www.youtube.com/watch?v=wVUap_bqglk)
- ▶ Coliseo: [https://www.youtube.com/watch?v=5Kblfr-YZ\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=5Kblfr-YZ_Q)
- ▶ Corrida de toros: <https://www.youtube.com/watch?v=c6wmFFgbB3E>

2. **Actividad de interacción oral** para que el profesor tenga una idea de los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema de las corridas de toros, a través de una serie de preguntas sobre las mismas (**5 minutos**).
3. **Actividad de presentación de contenidos socioculturales nuevos y trabajo de la competencia discursiva, coherencia y cohesión.** Pídale a sus alumnos que, por parejas, lean los párrafos y los ordenen. Finalmente, la clase da la solución sobre el orden de los párrafos, usted corrige y confirma el orden y realiza una lectura guiada del artículo (**15 minutos**).

Se le pone también un título al artículo para extraer la idea principal del mismo (*skimming*)



Solucionario:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>B</b>	<b>G</b>	<b>A</b>	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>H</b>	<b>F</b>	<b>D</b>

**4. Actividad de comprensión lectora, comprensión oral e interacción oral.** Pídale a sus alumnos que lean los argumentos a favor y seleccionen los que prefieren. Después, deben leer los argumentos en contra y completar la canción en parejas. Se corrige y el profesor debe preguntar si tienen alguna duda de vocabulario y solventarla si es necesario (primero, pregunte a los alumnos si sabrían deducir por el contexto y, si no, desles su significado). Finalmente, la clase debe debatir qué argumento sostiene la canción y si les parece una manera respetuosa de tratar el tema (**15 minutos**). Puede realizar las siguientes preguntas: “¿iría a una corrida de toros para participar como espectador, para manifestarme en su contra o me mantendría al margen?”. “¿Es apropiada la canción de Ska-P? ¿Respetuosa? ¿Está justificada?”.

Solucionario:

- 1) Antaño      2) Individuo      3) Graderío      4) Compasión      5) Bravura  
6) Función      7) Vocación      8) Sadismo      9) Repulsa      10) Código



## Sesión 5:

1. Actividad de repaso de anteriores unidades: para empezar la clase, los alumnos deben, por turnos, inventarse un pokémon y dibujarlo rápidamente en la pizarra. Otro alumno debe describirlo.
2. Invite a sus alumnos a releer los artículos, canciones y argumentos a favor y en contra de la sesión anterior.
3. Independientemente de su postura personal, los alumnos apuntan argumentos a favor y en contra de mantener las corridas de toros, además de los que ya tienen apuntados de la sesión anterior. Por tríos, buscan ahora contraargumentos a sus propios argumentos. Luego, la clase es dividida en dos grandes equipos con una postura determinada por el profesor y el grupo elige a un mediador y un portavoz para cada equipo.

4. Realización del debate: ¿Se deberían mantener o prohibir las corridas de toros?, que se deberá cerrar con una serie de conclusiones que se escribirán en la pizarra. El profesor deberá ayudarlos a recordar exponentes lingüísticos para gestionar los turnos de habla durante el debate y guiarlos en la extracción de conclusiones, si es necesario.



## Sesión 6:

1. Para comenzar la clase, usted animará a sus alumnos a participar en una charla en pequeños grupos, donde se fijará en el uso de los exponentes lingüísticos para establecer los turnos de habla: ¿Sería polémico un videojuego como Pokémon, donde en vez de pokémon encontráramos animales existentes en el mundo real?
2. La siguiente, y única actividad restante de la unidad, será una práctica de expresión escrita sobre alguno de los siguientes temas:
  - ▶ OPCIÓN 1: En el debate te ha tocado defender una postura. Quizás no es la misma que compartes o quizás sí lo sea pero te apetecería dar una visión personal. Realiza un escrito con tu opinión personal sobre la prohibición de las corridas de toros.
  - ▶ OPCIÓN 2: ¿Sabías que en el español existen muchas expresiones que tienen que ver con el lenguaje taurino? Investiga en Internet sobre el tema y escribe un breve ensayo.
  - ▶ OPCIÓN 3: Como hemos visto, los partidarios a abolir las corridas de toros tienen su principal argumento en el maltrato animal, mientras que los protaurinos defienden que se dan casos mucho peores de maltrato animal en la sociedad. Investiga en Internet qué formas de maltrato animal existen y escribe un breve informe.
  - ▶ OPCIÓN 4: Los turnos de habla en el mundo hispanohablante. ¿Te resulta algo muy diferente a tu cultura? ¿Qué impresión te transmite? ¿Podría estar ligado a otros comportamientos? Escribe tu reflexión.
  - ▶ OPCIÓN 5: Redacta un test de personalidad como el que llevaste a cabo en la sesión 3. Puedes buscar ejemplos en internet y elegir el tema que más te guste.

## DESPUÉS DEL APOCALIPSIS:

UNIDAD DIDÁCTICA DE NIVEL CI, BASADA EN DIVERSAS OBRAS DE DIFERENTES MEDIOS, PARA TRABAJAR EL ECOLOGISMO



Handwritten scribbles in black ink on the left page of the notebook, consisting of several lines of illegible, wavy lines.

Handwritten scribbles in black ink on the right page of the notebook, consisting of several lines of illegible, wavy lines.



### **6.1.5. DESPUÉS DEL APOCALIPSIS: UNIDAD DIDÁCTICA DE NIVEL C1, BASADA EN DIVERSAS OBRAS DE DIFERENTES MEDIOS, PARA TRABAJAR EL ECOLOGISMO**

- a.** Materiales para la sesión 0 en sus hogares
- b.** Cuadro informativo sobre los aspectos formales de la unidad didáctica.
- c.** Cuadro resumen de las seis sesiones que componen la unidad didáctica.
- d.** Desarrollo de las actividades que componen las sesiones.

**a. Materiales para la sesión 0 en sus hogares**

Para la realización de esta unidad didáctica, los alumnos podrán elegir entre varios materiales, de diferentes medios, como sesión 0 en sus hogares. Esta sesión servirá de preparación para la unidad didáctica en sí: *flipped classroom*. Luego, realizarán diversas actividades basadas en el aprendizaje cooperativo durante la unidad. Podrán elegir cualquiera de los siguientes materiales:

TÍTULO Y MEDIO	DESCRIPCIÓN
<p><i>Horizon: Zero Dawn</i></p> <p>Videojuego (PC y PS4)</p> <p>Escritor: John Gonzalez</p> <p>Se pedirá a los alumnos que exploren el mundo, las ruinas y que descubran lo que sucedió con la civilización anterior a través de los documentos que se van encontrando.</p> <p><i>Final Fantasy VII</i></p> <p>Videojuego. Dos versiones:</p> <p>1997: PC, Nintendo Switch, PS4.</p> <p>2020: PS4.</p> <p>(Orientado para los alumnos que en anteriores unidades didácticas ya jugaron a <i>Final Fantasy</i> y les gustó).</p> <p>Se pedirá a los alumnos que sigan la historia principal del juego.</p>	<p>En un mundo poblado por animales robóticos y tribus de carácter prehistórico, la joven Aloy descubre unas ruinas metálicas de un mundo anterior. Este hecho despierta su curiosidad y se embarca en la exploración del continente en el que vive. Así, irá encontrando nuevas ruinas con mensajes de voz en dispositivos y también mensajes de texto, llegando a conocer más y más del Mundo Antiguo. Poco a poco descubre que, en el pasado, los Antiguos eran muy sabios, pero su propia sabiduría los llevó a diseñar robots inteligentes, que se alimentaban de toda materia orgánica y tenían la capacidad de fabricar otros robots. Con el poder de reproducirse y toda la vida en la Tierra como fuente de alimentación para ellos, fueron imparable. Arrasaron con toda especie animal y vegetal, el mundo quedó desértico y ellos, sin fuente de alimentación, cayeron en hibernación. El mundo pudo así renacer y la vida volvió a aflorar. Sin embargo, algo los está volviendo a despertar...</p> <p>En la próspera ciudad-estado de Midgar, Shinra, la principal compañía, obtiene una gran cantidad de recursos a través del drenaje de la energía vital del planeta. Sin embargo, esto conlleva un precio: la vida sobre la Tierra está lentamente desapareciendo. El mercenario Cloud Strife y un grupo ecoterrorista, llamado Avalancha, se proponen acabar con esto.</p>
<p><i>Los bonsáis gigantes</i></p> <p>Libro.</p> <p>Autora: Lucía Baquedano.</p>	<p>Nuestra protagonista es una chica que vive en una isla, aislada por los contaminados mares que la rodean, imposible de navegar por su toxicidad. Son los supervivientes de un gran cataclismo ecológico. Ahora, se han organizado y todo en la isla transcurre en perfecto orden. La Junta al mando organiza y distribuye los recursos, designa los matrimonios y las profesiones de los habitantes, según sus aptitudes. Sin embargo, la protagonista (cuyo nombre no conocemos) tiene una visión. La visión de un mundo más libre que le hace replantearse la organización del suyo. Enamorada de David, juntos se disponen a desvelar el misterio tras dicha revelación.</p>
<p><i>La valla</i></p> <p>Serie de Atresmedia. Disponible en Atresmedia Player. (Orientada para alumnos jóvenes y adultos).</p>	<p>En 2045, la escasez de recursos humanos ha convertido a las democracias occidentales en regímenes autoritarios. Madrid está dividida por un muro que separa a dos clases sociales muy diferenciadas. La historia trata sobre una familia que intenta recuperar a su hija de las manos del gobierno.</p>

**b. Cuadro informativo sobre los aspectos formales de la unidad didáctica.**

<b>TÍTULO:</b>	Después del apocalipsis		<b>NIVEL:</b>	CI
<b>Nº DE SESIONES:</b>	6	<b>TEMA:</b>	Ecologismo	
	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>
<b>INSTRUCCIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer expresiones útiles a la hora de llevar a cabo presentaciones orales.</li> <li>• Repasar las estrategias lingüísticas para llevar a cabo conversaciones grupales, aprendidas en anteriores unidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresiones para secuenciar una presentación oral.</li> <li>• Estrategias lingüísticas para conversaciones en grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de reconocer y utilizar expresiones que le ayudan a estructurar una presentación oral.</li> <li>• Es capaz de gestionar los turnos de habla en una conversación grupal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza expresiones para indicar el comienzo de una presentación oral, cambiar de tema dentro de la misma y concluirla.</li> <li>• Recuerda cómo transferir, solicitar y evitar interrupciones en una conversación grupal.</li> </ul>
<b>COMPETENCIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llevar a cabo presentaciones orales y conversaciones grupales con soltura y bien estructuradas.</li> <li>• Redactar un artículo informativo, de opinión o un relato (a elegir) con las indicaciones de unidades anteriores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura de monólogo y diálogo, ordenado y correctamente producido.</li> <li>• Estructura de los artículos informativos, de opinión y relatos cortos, vistos en anteriores unidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de llevar a cabo monólogos y diálogos bien estructurados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce la estructura del monólogo y produce correctamente uno sobre un tema del que se acaba de informar.</li> <li>• Conoce la estructura de las conversaciones grupales y intercambia opiniones de manera ordenada, respetando los turnos de palabra.</li> </ul>
<b>EXPRESIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer más sobre obras españolas, como son la serie de televisión <i>La valla</i> y el libro <i>Los bonsáis gigantes</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Serie de televisión <i>La valla</i> de A3Media.</li> <li>• Libro <i>Los bonsáis gigantes</i> de Lucía Baquedano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de reconocer algunas producciones de origen español.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce la serie <i>La Valla</i>.</li> <li>• Conoce el libro <i>Los bonsáis gigantes</i>.</li> </ul>
<b>ACTITUDINAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las últimas tendencias en ecologismo y mantener una actitud crítica hacia ellas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ecologismo, el ecoterrorismo y las teorías negacionistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de mantener una actitud crítica hacia las principales teorías y opiniones ecologistas y negacionistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantiene una actitud crítica y defiende su punto de vista en torno al tema del ecologismo y el negacionismo del mismo.</li> </ul>

c. Cuadro resumen de las seis sesiones que componen la unidad didáctica.

SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3
Cuestiones de introducción al tema del ecologismo	Hipótesis sobre el argumento del libro “Bonsáis gigantes” a través de su portada.	Repaso de unidades anteriores e introducción al tema del “ecoterrorismo” a través de <i>Final Fantasy VII</i> .
Presentación de las estructuras léxicas y gramaticales que utilizarán más adelante.	Visualización de un debate político entre miembros de partidos españoles	Lectura de un artículo
Técnica cooperativa de “cuatro esquinas” para preparar una presentación grupal	Apuntar los principales argumentos de los políticos.	Actividades para trabajar la comprensión lectora y la competencia discursiva.
Presentaciones grupales.	Actividad cooperativa de “equipos de consulta” para crear un partido político propio.	Intercambio de ideas a través de la actividad cooperativa “círculos concéntricos”
SESIÓN 4	SESIÓN 5	SESIÓN 6
Repaso de unidades anteriores y del tema de la sesión: “civilizaciones perdidas”, a través de <i>Horizon: Zero Dawn</i> .	<i>La valla</i> : comentarios sobre el contexto de la obra, la ciudad de Madrid.	Lluvia de ideas sobre puntos en común entre las diferentes obras que han sido trabajadas en la unidad.
Civilizaciones perdidas	El concepto de <i>spin-off</i> y <i>distopía</i> .	Trabajo individual:
Rompecabezas I Desastre natural, distopía, civilizaciones perdidas, grupos ecologistas, organizaciones no ecologistas	Microrrelato <i>spin-off</i> de <i>La valla</i> por equipos.	Artículo sobre principales asociaciones u organizaciones negacionistas del cambio climático. Opinión ecoterrorismo.
Rompecabezas II. Tomar notas.	Lectura del microrrelato al resto de compañeros.	Relato corto de distopía o <i>spin-off</i> .

d. Desarrollo de las actividades que componen las sesiones.

 Sesión 1

- Llevamos a cabo una charla grupal para intercambiar opiniones sobre la sesión 0 en los hogares y relacionarla con el tema general de la unidad: El ecologismo. Algunas de las preguntas podrían ser las siguientes: ¿Qué entendemos por “ecologismo”? ¿Qué opinión nos merece esta corriente? ¿Qué aspectos relativos al “ecologismo” habéis identificado en los juegos, libros y series que habéis disfrutado?
- Proporcionamos al alumnado las herramientas lingüísticas necesarias para realizar una presentación oral. Ellos deben clasificarlas y pensar en estructuras equivalentes

**SOLUCIONARIO**

COMIENZO	CAMBIO DE PUNTO	FINALIZAR
Me llamo / Mi nombre es... y os voy a hablar de...	Otro aspecto que me gustaría tratar es...	En resumen, me gustaría enfatizar...
Hoy quiero tratar el tema de...	Conectado con esto, también querría aclarar que...	Lo que me gustaría dejar claro es que... Como conclusión, simplemente...

**3. CUATRO ESQUINAS.** A través de esta técnica propia del aprendizaje cooperativo, los alumnos se agruparán en equipos de trabajo según el medio que eligieron en la sesión 0 de sus hogares. Intentarán resumir el argumento de dicha obra y su relación el ecologismo. El profesor visitará a los equipos, los asistirá en lo necesario y se asegurará de que están utilizando la lengua objetivo, en este caso, el español.

**4. PRESENTACIÓN ORAL.** Con una repartición del tiempo más o menos equitativo, los alumnos deberán presentar lo resumido a sus compañeros, haciendo uso de las estrategias lingüísticas vistas anteriormente. El profesor tomará notas y esperará al final de la presentación para proporcionar *feedback*.



**Sesión 2**

1. Realización de hipótesis sobre el título y carátula del libro por parte de los que no lo han leído. Confirmación por parte de los que sí.
2. Visualización de un debate real entre representantes de partidos en España sobre el cambio climático. Reflexión sobre la ideología de la persona que escribe los comentarios.
3. Volver a ver el vídeo y apuntar los principales argumentos de cada partido.
4. **EQUIPOS DE CONSULTA.** Actividad de **aprendizaje cooperativo** en la que los integrantes del equipo deben ponerse de acuerdo sobre unas cuestiones para perfiles la postura de un partido político inventado respecto al cambio climático. Pueden consultar en internet para informarse sobre dichas cuestiones. Todos los bolígrafos se ubican en un bote en el medio y no pueden cogerlo para responder las preguntas individualmente hasta no estar todos de acuerdo sobre cada cuestión. El profesor se pasará para ayudar a los equipos a llegar a un acuerdo y con las herramientas lingüísticas que puedan necesitar.





### Sesión 3

1. Hipótesis sobre la personalidad de los personajes de *Final Fantasy VII* en base a su apariencia y una pequeña descripción sobre sus motivaciones. Los que han jugado al juego corroboran o desmienten dichas hipótesis. Pueden dar pistas también para ayudar a sus compañeros. Esta actividad sirve como un repaso de los contenidos lingüísticos y en valores de la unidad sobre “Igualdad entre sexos” y también como introducción al tema de hoy, el “ecoterrorismo”.
2. Los alumnos leen un texto sobre el tema del “ecoterrorismo” y comentan las dudas.
3. Vuelven a leer el texto y contestan a las preguntas de comprensión escrita y competencia discursiva. Se leen algunas respuestas en alto como ejemplos. Solucionarlo:

SECCIÓN	SUBTÍTULO <i>Subtítulo en el material original</i>	PEQUEÑO RESUMEN
<b>A</b>	Granjas de gatos	<i>Respuesta libre.</i>
<b>B</b>	Sentencias	<i>Respuesta libre.</i>
<b>C</b>	El veganismo	<i>Respuesta libre.</i>

¿Crees que el artículo está parcializado? ¿Por qué? Encuentra evidencias de tu respuesta.

*Respuesta libre.*

4. **CÍRCULOS CONCÉNTRICOS.** Actividad de **aprendizaje cooperativo** en la que los alumnos hablarán por turnos con la mitad de sus compañeros al estilo “speed dating”. La clase se divide en dos grupos. Un grupo se sentará formando un círculo con sus sillas mirando hacia fuera del mismo. La otra mitad formará un círculo mayor que envuelva al primero, de manera que delante de cada silla del círculo de dentro habrá una silla del círculo de fuera. Los alumnos hablarán por dos minutos sobre su opinión respecto al “ecoterrorismo” y apuntarán en una hoja las aportaciones de sus compañeros que más les hayan llamado la atención con “palabras clave”, para no utilizar mucho tiempo en apuntar y utilizarlo en interactuar oralmente. Cuando el tiempo se acaba, el profesor deberá indicarlo para que los alumnos del círculo de fuera puedan rotar al siguiente compañero del círculo de dentro. Al final de la actividad, responderán brevemente a unas preguntas por escrito sobre lo que han hecho: ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de las opiniones que has escuchado? ¿Ha cambiado tu opinión, aunque sea en matices, después

de haber escuchado a tus compañeros? En caso afirmativo, ¿podrías poner ejemplos? El profesor deberá pasearse por los asientos de los estudiantes, asistiéndoles en lo que necesiten y podrá llevarse las respuestas para una corrección



## Sesión 4

1. Comenzamos la sesión mostrando unos paisajes del videojuego *Horizon: Zero Dawn* al que parte del alumnado ha jugado. Dichos paisajes muestran ruinas de una civilización antigua y la naturaleza tomando el control de lo que antiguamente serían ambientes más “humanizados”. Pedimos a los alumnos que describan las imágenes, para repasar contenidos de unidades anteriores, y posteriormente que formulen hipótesis de qué ha podido ocurrir con esa civilización anterior. Los alumnos que han jugado al juego confirman o desmienten estas hipótesis y las complementan con información adicional.
2. Repasamos ahora diversas teorías sobre civilizaciones perdidas en nuestro planeta. Los alumnos intercambian ideas de lo que saben sobre ellas.
3. ROMPECABEZAS, PARTE 1 (aprendizaje cooperativo). La clase es dividida en equipos de cinco personas. Los miembros de ese equipo serán numerados del uno al cinco. Después, los equipos se rompen y todos los estudiantes con el mismo número se juntan en un nuevo equipo. Cada equipo investigará sobre un tema relacionado con la unidad:

1	Desastres naturales
2	Distopías
3	Civilizaciones perdidas
4	Grupos ecologistas
5	Organizaciones negacionistas del cambio climático

4. ROMPECABEZAS, PARTE 2 (aprendizaje cooperativo). Una vez acabada la pequeña investigación, los estudiantes deberán volver a sus equipos originales y contarles lo que han aprendido (cada uno sobre un tema diferente).



## Sesión 5

1. Los alumnos observarán el anuncio de la serie que algunos de sus compañeros han visto, *La valla*, y debatirán brevemente sobre su argumento y su contexto, que aprovecharemos para introducir a la ciudad de Madrid como contenido cultural.
- 2 y 3 Los alumnos intentarán definir “distopía” por lo que recuerdan de otras unidades e intentarán explicar con sus palabras lo que es un *spin-off*, a través de un artículo de [Laprensa.peru.com](http://Laprensa.peru.com). Las respuestas se pondrán en común.
4. Por equipos, escribirán un microrrelato *spin-off* de *La valla*. Es importante que en cada equipo haya al menos una persona que ha visto la serie. El profesor asistirá a los alumnos en las herramientas lingüísticas que puedan necesitar y permitirá el uso de dispositivos y otros recursos que ayuden en su escritura.
5. Lectura en voz alta de los microrrelatos. El profesor podrá tomar notas sobre pronunciación, entonación, ritmo y otros elementos fónicos a la hora de escuchar los microrrelatos.



## Sesión 6

1. Se lleva a cabo una lluvia de ideas sobre puntos en común entre las diferentes obras que han sido trabajadas en la unidad. Los alumnos levantan la mano para dar su opinión y el profesor va apuntando dichos puntos en la pizarra.
2. Como actividad final, los alumnos deben escribir sobre alguno de los temas propuestos:
  - ▶ Artículo sobre principales asociaciones u organizaciones negacionistas del cambio climático
  - ▶ Opinión personal sobre ecoterrorismo
  - ▶ Relato corto de distopia o *spin-off*

## **6.2. LIBRO DEL ALUMNO**

Todos los vídeos que se utilizan en las unidades didácticas, de los que se aporta su enlace directo en YouTube, pueden ser encontrados también en la siguiente carpeta en la nube: <https://drive.google.com/drive/folders/1eyOdB5h2ixy0HbL3ARODjqifAQ008nN>

## LAS GENTES DE HYRULE



<https://www.zelda.com/breath-of-the-wild>

## 6.2.1. LAS GENTES DE HYRULE.



### Sesión 1

1. Escucha parte de la siguiente banda sonora. Piensa a qué te recuerda o qué te inspira.



<https://www.youtube.com/watch?v=3JtDLDmvSZY>

2. Observa las siguientes imágenes y comenta con el resto de la clase: ¿Quiénes son? ¿Cómo son? ¿A qué se parecen?




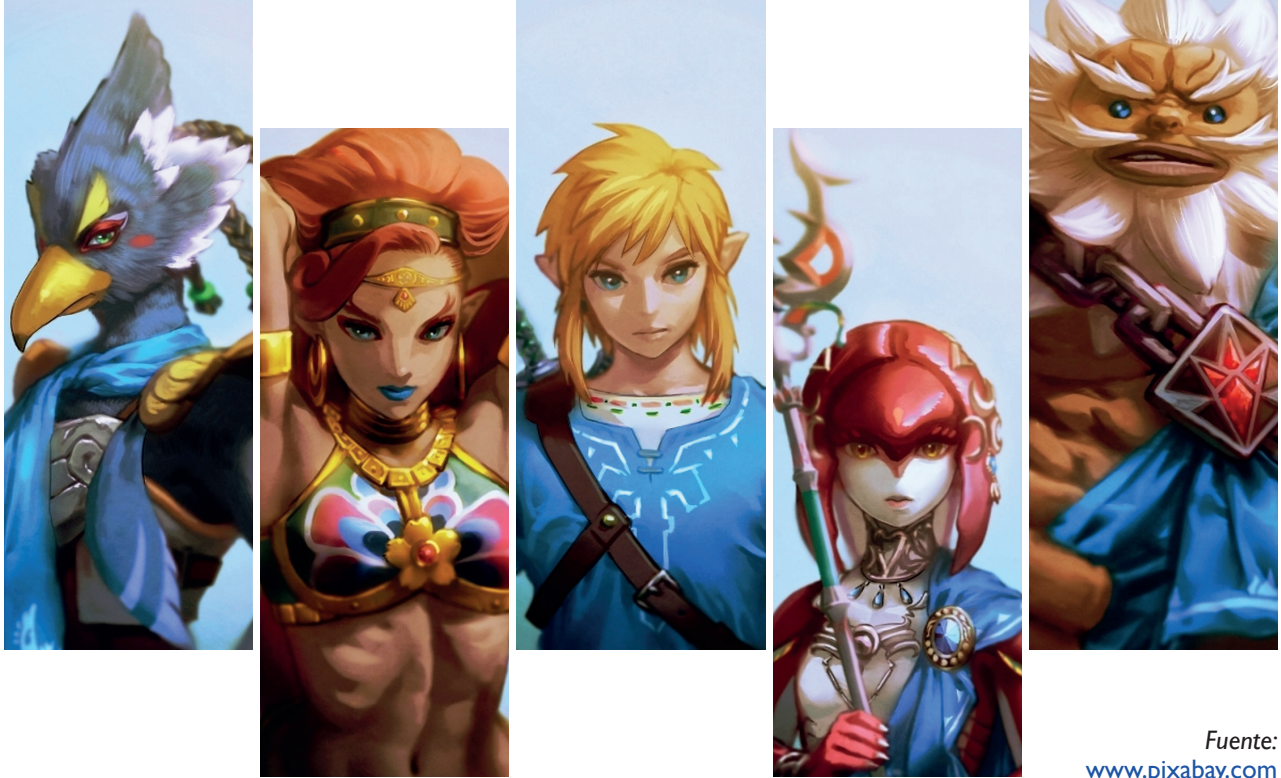
Fuente: <https://i.redd.it/p4r6nXlra5c01.png>

3. ¿En dónde crees que vive cada uno? ¿Qué come? Une y explica por qué.




Fuente: [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

4. **¿QUIÉN ES QUIÉN?** Intenta adivinar en qué personaje está pensando tu compañero. Para ello, debes hacerle preguntas sobre su aspecto. 



Fuente:  
[www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

5. Ahora cuenta al resto de la clase cómo tu compañero adivinó el personaje  (qué te preguntó y qué respondiste). ¿Son fáciles de identificar? ¿Por qué?







## Sesión 2

1. **ESCRIBE Y ADIVINA:** Escribe en la espalda de tu compañero una palabra que utilices para describir físicamente a una persona o personaje. Tu compañero debe adivinarlo.



Imagen de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

Podéis usar palabras como: rubio, escamas, alto, fuerte, morena, plumas, pico, pelirroja...

2. **¿Qué razas recuerdas de The Legend of Zelda: Breath of the Wild?** Coméntalo con el resto de la clase.



Fuente: [https://aminoapps.com/c/zelda/page/blog/breath-of-the-wild-tribes-and-races-part-1/L2wF\\_8uwopqR2bYIErblazqPWvQRN8](https://aminoapps.com/c/zelda/page/blog/breath-of-the-wild-tribes-and-races-part-1/L2wF_8uwopqR2bYIErblazqPWvQRN8)

3. **Ordena los párrafos de la siguiente ficha técnica sobre Mipha.**



Normalmente viste el atuendo azul propio de los campeones de Hyrule. Adorna su cuerpo con joyas de la realeza zora, a la que pertenece. En su mano porta el tridente que ha ido heredando la familia de generación en generación.

No tiene pelo en la cabeza, sino una cola de pez, que le ayuda a nadar ágilmente. Sus ojos son de color castaño claro como la miel y sus labios son pequeños y de color salmón.

Nombre: Mipha  
Raza: Zora

Su cuerpo es de color rosado, tirando a rojo, y está cubierto de escamas, como el de todos los zora. Al tacto resulta resbaladizo, como cuando intentas atrapar un pez entre las manos.

Mipha es una de los seis campeones de Hyrule.

Imagen de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

4. Compara el texto con el de tu compañero. ¿Qué criterio has seguido para ordenar el texto? Explícaselo y escríbelo de manera breve:



.....

.....

.....

5. Por equipos, escribid una ficha para cada personaje.



Después, presentad a uno de los personajes al resto de la clase.



Fuente: [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

 Sesión 3


1. Realiza la siguiente sopa de letras.




**HUMILDE**  
**TRISTE**  
**IMPRUDENTE**  
**SOBERBIO**  
**ALTRUISTA**

**IDEALISTA**  
**MALHUMORADO**  
**PRUDENTE**  
**MODESTA**  
**ANTIPÁTICO**

**POSITIVO**  
**CARIÑOSO**  
**PRECAVIDA**  
**PEREZOSO**  
**ALEGRE**

2. ¿Encontraste todas las palabras?, ¿conoces el significado de todas? ¿conoces alguna más? 

3. ¿Tienen los personajes de The Legend of Zelda: Breath of the Wild una personalidad parecida? ¿Cómo es cada uno? Comenta con el resto de la clase. 



Fuente: <https://culturess.com/2018/05/08/zelda-fans-put-new-playable-character-breath-wild/>

4. **Vamos a analizar a REVALI.** Echa un vistazo al siguiente vídeo y completa la ficha con las palabras que has aprendido. Subraya también los nexos que encuentres:



<https://www.youtube.com/watch?v=chTuyEVVq8E>

### Revali

Revali resulta un personaje muy interesante, en parte por su complicada personalidad. Posee rasgos de carácter severamente \_\_\_\_\_, puesto que siempre se muestra superior a los demás. Esto puede ser debido a un pequeño complejo de inferioridad, por causa de temas relacionados con su pasado. Vamos, que no es para nada \_\_\_\_\_.

Además, siempre parece \_\_\_\_\_: contesta mal, mantiene una mirada despectiva, es desagradable... Podríamos decir que sus habilidades sociales no son su fuerte.



5. **¡Juguemos a un juego!** Cada uno debe pensar un personaje y escribirlo en un adhesivo. Pásaselo a la persona de tu derecha, que tendrá que pegárselo en la frente y adivinar de quién se trata a través de preguntas.



6. **¿Qué tal si ahora escribes sobre tu propia personalidad?** Después, pasa la hoja al centro. Una persona se encargará de leerlas y el resto deberá adivinar de quién se trata.



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

 Sesión 4

1. Encuentra a alguien que se defina como... 

...humilde		...prudente	
...triste		...modesto	
...imprudente		...antipático	
...soberbio		...positivo	
...altruista		...cariñoso	
...idealista		...precavido	
...malhumorado		...perezoso	

2. Mira el siguiente vídeo. Define sus rasgos. ¿De quiénes se puede tratar?    
¿Qué tipo de música están haciendo? ¿Dónde se encuentran?

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



Fuente: [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

3. Lee el siguiente artículo sobre la etnia gitana en España y ponle título a cada subapartado. Después, compara con el original: 

 <https://www.elmundo.es/elmundo/2010/12/15/espana/1292428233.html>

Olga R. Sanmartín | Madrid

Actualizado miércoles 15/12/2010 18:03 horas



Se les asocia machaconamente con el flamenco -el "duende gitano", esa horrible expresión- y sólo se habla de ellos si participan en "reyertas" entre "clanes". Sarkozy los ha convertido en una amenaza inventada y la crisis se está cebando con ellos, al multiplicar los casos de discriminación e intolerancia. Pero, ¿qué se sabe en realidad de los entre **600.000** y **970.000** gitanos que viven en España? La Fundación Secretariado Gitano (FSG) ha editado una guía práctica para periodistas en las que se desmontan algunos tópicos sobre los miembros de la **minoría étnica más numerosa en España**, y también la más antigua (llevan aquí más de 500 años). Así son:

1.

Los gitanos representan, en estos momentos, menos del 2% de la población. El **45% vive en Andalucía** y los demás se concentran en los grandes núcleos urbanos de otras regiones. Tienen una tasa de natalidad mayor y una esperanza de vida inferior al resto de los ciudadanos. Así que la pirámide de población es muy joven: **el 40% tiene menos de 25 años**.

2.

Las cifras desmienten otro estereotipo: el **88% de las viviendas** en las que viven los gitanos están normalizadas (lo dice un informe sobre exclusión y desarrollo social en España realizado por Cáritas y la Fundación Foessa). El mito del pueblo errante, con su caravana, también está lejos de la realidad: "el 83% de los hogares se sitúa en barrios con más de 15 años de antigüedad, lo que pone de manifiesto que la población gitana está **mayoritariamente sedentarizada**".

3.

La FSG habla de "una **pérdida generalizada** de las profesiones y actividades laborales en las que se habían ido especializando tradicionalmente" los gitanos y de una "dificultad para seguir realizando las que ejercían actualmente (venta ambulante)". A cambio, se está produciendo un "**cambio sociocultural**" por el que las personas gitanas se están promocionando e incorporándose a las **nuevas clases medias**.

4.

La tasa de empleo para el grupo de entre 16 y 65 años es del **63%**, dice la guía, un porcentaje "similar a la de la población mayoritaria", mientras que la de desempleo (**14%**) es cuatro puntos superior. La población gitana se incorpora en **edad más temprana** al mercado de trabajo y tiene, así, una **vida laboral más prolongada**. A cambio, tiene más precariedad en el empleo.

5.

Según una encuesta que realizó el Ministerio de Sanidad en 2006, a la comunidad gitana, tienen un **estado de salud más deficitario**. En las últimas décadas ha mejorado la situación sanitaria, pero "existen algunos datos preocupantes en ciertos parámetros, existiendo una situación más desfavorable que la de la población en general".

6.

El número de personas gitanas mayores de 16 años que no ha completado sus estudios de primaria es del **70%**, según el estudio *Población gitana y empleo*, de 2005.

7.

Un **14% de los hogares** de familias gitanas se encuentran en situación de exclusión severa, según el *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*.

8.

La FSG ha presentado hoy también la sexta edición de su informe anual, donde documenta **131 casos de discriminación** cometidos a lo largo de 2009, 20 más que el año anterior. En cinco años, se ha recogido un total de **668 casos**, de los cuales 188 señalan como agente discriminador a los medios de comunicación. "Se incrementan también los casos de discriminación en el acceso a la vivienda y la situación concreta que vive la mujer gitana" ha denunciado Sara Jiménez, responsable del Área de Igualdad de la FSG. "**Hay un brote de intolerancia provocado por la crisis**", ha añadido, refiriéndose a los discursos de determinados políticos.

---

4. Ahora lee el artículo titulado “¿Por qué muchas familias gitanas acuden en grupo al hospital?” y responde a las siguientes preguntas:



- ▶ ¿Qué ocurre en las salas de urgencias de los hospitales, según la autora?
- ▶ Señala las principales causas por las que los gitanos acuden en grupo a las urgencias:
- ▶ ¿Qué idioma crees que está usando González Avión? ¿Qué sabes de esa lengua?
- ▶ ¿Por qué crees que se señala en el último párrafo un posible motivo de un problema que no se ha descrito? ¿Qué problema crees que puede ser ese?



## ¿Por qué muchas familias gitanas acuden en grupo al hospital?

Expertos analizaron la visión que tiene el pueblo calé de la enfermedad

---

LUCÍA REY  
LUGO / LA VOZ 10/06/2011 06:00 H

---

Para un gitano enfermo es difícil pasar desapercibido en un hospital, porque junto a él quieren estar hijos, nietos, hermanos, primos, tíos, sobrinos y demás familia. Si no puede ser en la habitación, al menos en la sala de espera o a la puerta del centro hospitalario. El origen de este comportamiento está ligado a la percepción cultural que tiene el pueblo calé de la enfermedad, puesto que la considera como un paso previo a la muerte. «Neles segue prevalecendo a obriga de estar ao lado do enfermo, e iso crea problemas. De ruidos, de moita xente na planta... E ?pouco? é sempre demasiado», explica el director territorial en Galicia de la Fundación Secretariado Gitano, Santiago González Avión. Este es solo uno de los fenómenos culturales que se analizan en las jornadas «Saúde e comunidade xitana», que desde ayer tienen lugar en el Hospital Lucus Augusti.

En torno a medio centenar de profesionales del ámbito sanitario y social participan en el seminario con el que el Secretariado Gitano pretende dotar a los técnicos de pautas y herramientas para solucionar problemas que aparecen a diario. Un ejemplo: muchos gitanos prefieren ir a urgencias en lugar de al médico de cabecera. En esa línea, González Avión señala que hasta que se universalizó la atención sanitaria, en el año 1986, a la población gitana solo la atendían en servicios de beneficencia o de urgencias. De ahí que, según explica, parte de la comunidad calé no haya interiorizado todavía el funcionamiento del sistema sanitario actual, y tenga dificultades para diferenciar, por ejemplo, la labor del médico cabecera y la que le corresponde al médico de urgencias. «É unha cuestión de arraigo, unha pedagogía que require tempo e paciencia, porque hai algúns cambios que non están consolidados».

---

### **Cuestión de arraigo**

Esa falta de arraigo también está detrás de los problemas en ingresos y admisión. Según indican los expertos, algunos gitanos no conocen que si en urgencias atienden antes a una persona que llegó después de ellos es por una cuestión de criterio -en función de la gravedad- y no de marginación.

**5. DEBATE.** ¿Por qué actúan así? ¿Deberían cambiar y adaptarse totalmente a las costumbres, derechos y deberes del resto de la sociedad? ¿Deberían mantenerse acordes a sus costumbres?



Fuente: [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)



## Sesión 5

**1. ¿Recuerdas las diferentes criaturas y razas de *The Legend of Zelda: Breath of the Wild*? ¿Qué sonidos hacían o crees que hacen? ¿Qué palabra en español puedes encontrar que contenga ese sonido?**



**2. Presta mucha atención a la representación del profesor y tus compañeros.**



Toma nota sobre lo que ves y tus conclusiones si lo necesitas.

**3. ROLE- PLAY.** Imagina que queréis explicarle a alguien el significado de “gafas culturales”. Escribe con el resto de tu equipo un guion para una pequeña escena y representadla al resto de la clase. Podéis utilizar la siguiente tabla:



TÍTULO:

Personajes

¿Qué ocurre? Resumen de escena o escenas

¿Dónde?

¿Cuándo?

Guion

## Sesión 6

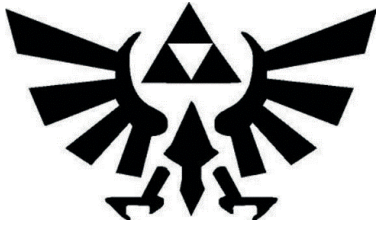
**1. ¡Comprobemos lo creativos que sois!** Posa con tus compañeros para la foto y participa en el desfile de modelos.



**2. Explica a tus compañeros todo lo que has pensado sobre tu etnia inventada.**



3. Escribe sobre alguno de los siguientes aspectos



¿Podría darse una situación en el mundo como la que se da en Zelda, que todas las etnias colaboren para conseguir un objetivo común? ¿Qué se necesitaría para ello? ¿Ha ocurrido ya en algún momento de la historia?



Mi etnia inventada: orígenes, costumbres, arte y situación social.



La necesidad de intentar despegarnos de nuestras “gafas culturales” para evitar conflictos de diferentes dimensiones.

Fuente: [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)


LA PRINCESA ZELDA

THE LEGEND OF  
**ZELDA**  
BREATH OF THE WILD



<https://www.zelda.com/breath-of-the-wild>

## 6.2.2. LA PRINCESA ZELDA.

1. Comenta con el resto de la clase cómo ha resultado tu experiencia de juego con *The Legend of Zelda: Breath of the Wild*. 

- ▶ ¿Qué te ha parecido el control del personaje?
- ▶ ¿Te han gustado los paisajes? ¿Qué zona te ha gustado más?
- ▶ ¿Qué personajes te han gustado más?
- ▶ ¿Te ha parecido original el argumento? ¿Te ha enganchado?

2. Echa un vistazo a las siguientes imágenes. 


- ▶ A una de ella la conoces, pero, ¿la otra? ¿Quién puede ser?
- ▶ ¿Cómo dirías que es su personalidad?
- ▶ ¿Crees que tienen las mismas aficiones?



Izq.: <https://www.deviantart.com/emma-zelda2/art/Princess-Zelda-BotW-Render-771016577>





Dcha.: [https://www.animecharactersdatabase.com/image.php?type\\_id=1&imgid=84018](https://www.animecharactersdatabase.com/image.php?type_id=1&imgid=84018)

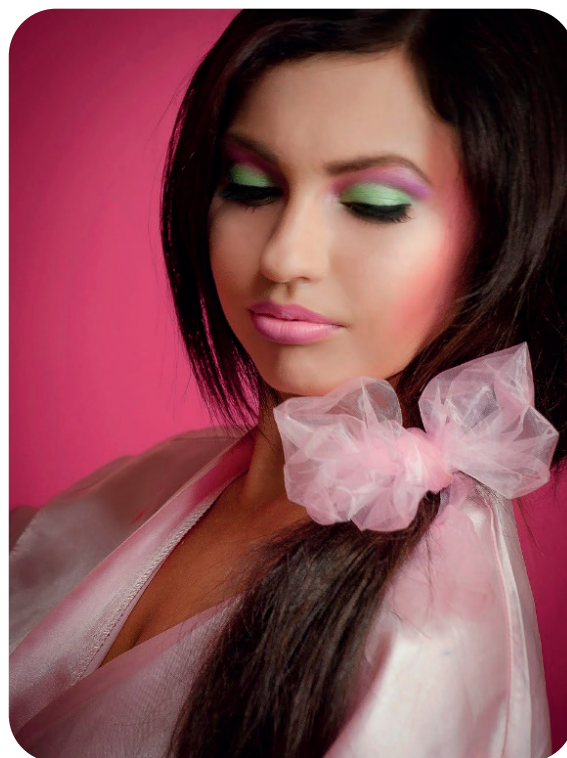
3. Completa los huecos con algunas de las siguientes palabras. ¿Qué significan las que no has usado? 

HUMILDE, ALTRUISTA, IMPRUDENTE, MODESTA, CARIÑOSO, PRECAVIDO, PEREZOSA

a. Link siempre actúa de una manera muy . . . . . , no busca obtener ninguna recompensa asus actos bondadosos y valientes más allá de sentirse bien consigo mismo.

- b. Siempre intenta adelantarse al peligro para evitar consecuencias negativas, Zelda es muy . . . . .
- c. A veces es difícil saber si realmente se valora, de lo . . . . . que es.


4. **Observa las siguientes imágenes.** ¿Te transmite algo la forma de vestir de   esta gente?



Imágenes de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

5. En parejas, comentad las siguientes cuestiones: 

- ▶ *¿Cómo te gusta vestir?*
- ▶ *¿Qué crees que transmite tu ropa? ¿Qué piensa tu compañero o compañera?*
- ▶ *¿Qué colores utilizas más?*
- ▶ *¿Transmite, de alguna forma, algún aspecto de tu personalidad?*
- ▶ *¿Has vestido de manera muy diferente en alguna época de tu vida? ¿Piensas que puede estar relacionado con algo que estabas viviendo en ese momento?*

6. JUEGO: Encuentra a alguien que... 

**ENCUENTRA A ALGUIEN QUE...**

...vista de diferente manera según su estado de ánimo.	
...le guste ir de compras a menudo.	
...se vista con lo primero que encuentra en el armario.	
...considere que su forma de vestir representa su personalidad.	
...su forma de vestir esté relacionada con sus principales aficiones.	
...haya cambiado mucho su forma de vestir durante su vida.	
...que no pueda salir de su casa sin antes haberse pasado un buen rato en el armario.	
...utilice siempre los mismos colores en su ropa.	
...se sienta incómodo cuando está rodeado de personas que se visten de una determinada manera.	





## Sesión 2

### I. Observa las siguientes imágenes y compara con tus compañeros:

- ▶ *¿Cómo están vestidos?*
- ▶ *¿Dónde crees que viven?*
- ▶ *¿Cómo crees que son las condiciones meteorológicas en cada lugar?*



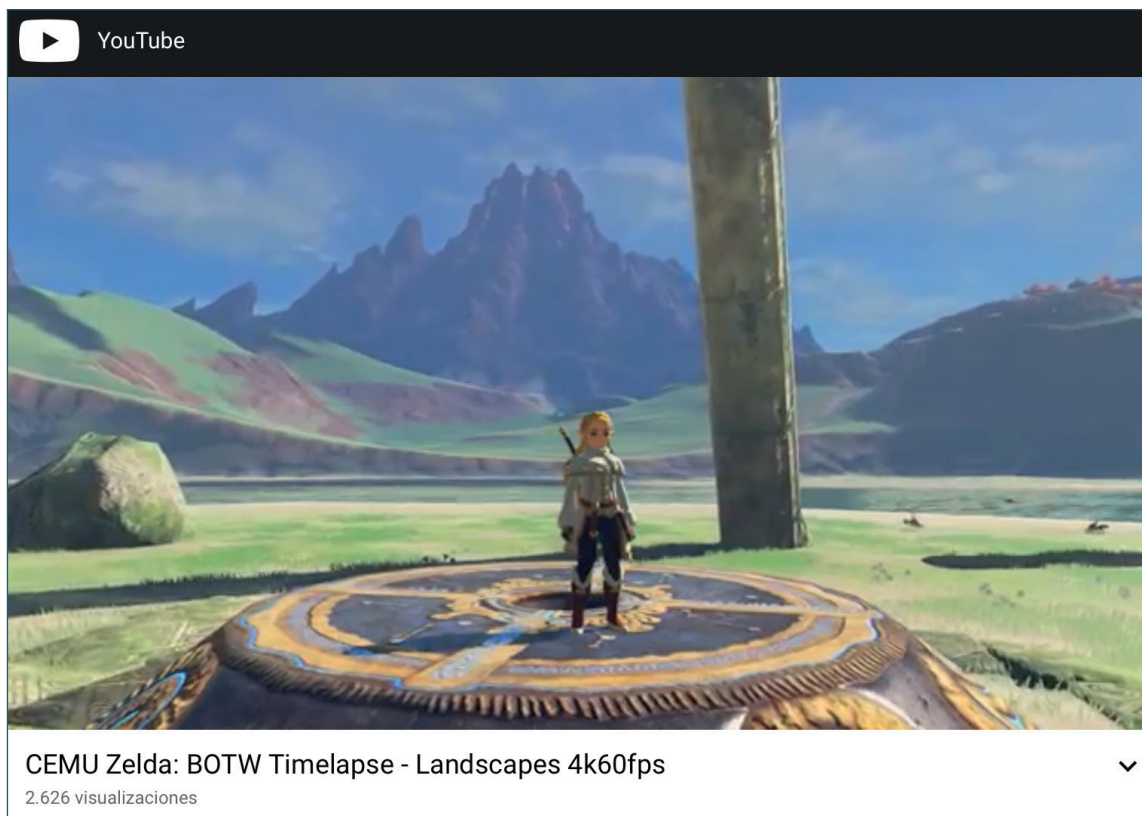
Fotos recogidas de <https://jimlynelson.com/>



2. ¿Recuerdas los siguientes escenarios de *Zelda: BOTW*? ¿Te recuerdan a algún lugar del mundo?





<https://youtu.be/eKe2ysLORrQ>




**Describe los diferentes escenarios con tu compañero** y decidid qué ropa es la más apropiada para cada lugar. Apuntad vuestras conclusiones y compartidlas con el resto de la clase.



3. a) **Redacta** un pequeño escrito donde detalles qué escenario te gusta más, por qué, qué ropa te llevarías y también otras cosas que necesitarías. 

- b) **Rodea** los nexos y responde: ¿qué estructura has utilizado para tu texto? ¿Por qué? Razónalo más abajo. 

- c) Y si ya hubieras ido a ese lugar y te hubieras equivocado de ropa, **¿qué habrías llevado si hubieras conocido de antemano las condiciones meteorológicas?**   
Cambia los verbos para que el texto tenga este sentido.


- d) **Escucha** a tus compañeros e intenta adivinar a qué escenario se refiere cada texto. 

## Sesión 3

### 1. Encuentra a alguien que se vestiría así...

#### ENCUENTRA A ALGUIEN QUE SE VESTIRÍA ASÍ...

Todo de negro en una boda.	
En chándal en una cita.	
Con pantalones cortos en un día de lluvia.	
Con sandalias y calcetines.	
Con sombrero y esmóquin.	

2. a) **Compara** la actitud de la princesa Zelda en el videojuego que has jugado con la de la princesa Disney Bella Durmiente en el siguiente vídeo. ¿Qué imagen dan estas dos producciones sobre el papel de la mujer en la sociedad? 

 <https://youtu.be/JmM-XX8atIQ>

- b) **Observa** también este recuerdo de Link. ¿Qué intenta la princesa Zelda y qué obstáculo se encuentra? ¿Crees que hay mujeres reales que pasan por situaciones similares? ¿Puedes pensar en alguna?



> <https://youtu.be/iHALV2Y9cG4>

3. a) **Lee** el siguiente cuento infantil y ordena los párrafos:



### LACENICIENTA

I

*Al llegar la noche, su madrastra y hermanastras partieron hacia el palacio real, y cenicienta, sola en casa, una vez más se puso a llorar de tristeza. Entre llanto y llanto, dijo en voz alta: - ¿Por qué seré tan desgraciada? Por favor, si hay algún ser mágico que pueda ayudarme.. decía cenicienta con desesperación.*

*De pronto, sucedió algo increíble; se le apareció un hada Madrina muy buena y muy poderosa. Y con voz suave, tierna y muy agradable le dijo a cenicienta; - No llores más, te ayudaré. De verdad ? dijo cenicienta un poco incrédula pero como vas a ayudarme ? no tengo ningún vestido bonito para ir al baile y mis zapatos están todos rotos!*

*La hada madrina sacó su varita mágica y con ella tocó suavemente a cenicienta, y al momento oh!, que milagro! un maravilloso vestido apareció en el cuerpo de cenicienta, así como también unos preciosos zapatos.*

II

*Cenicienta, dijo sí!, claro que sí! Y estuvieron bailando durante horas y horas Las hermanastras de cenicienta no la reconocieron, debido a que ella siempre iba sucia y llena de ceniza, incluso se preguntaban quien sería aquella chica tan preciosa.*

*Pero de repente oh!, dijo cenicienta, son casi las 12 de la noche, mi vestido está a punto de convertirse en una ropa sucia, y el carruaje se transformará en una calabaza!- ¡Oh, Dios mío! ¡Tengo que irme! le dijo al príncipe que estaba en sus brazos bailando.*

*Salió a toda prisa del salón de baile bajó la escalinata hacia la salida de palacio perdiendo en su huida un zapato, que el príncipe encontró y recogió. A partir de ese momento, el príncipe ya sabía quien iba a ser la futura princesa la joven que había perdido el zapato!, pero..caramba!, exclamó el príncipe, pero si no se ni como se llama, y mucho menos donde vive!*

III

*Hubo una vez, hace mucho, mucho tiempo una joven muy bella, tan bella que no hay palabras para describirla. Se llamaba Cenicienta.*

*Cenicienta era pobre, no tenía padres y vivía con su madrastra, una mujer viuda muy cascarrabias que siempre estaba enfadada y dando ordenes gritos a todo el mundo. Con la madrastra también vivían sus dos hijas, que eran muy feas e insoportables. Cenicienta era la que hacía los trabajos más duros de la casa, como por ejemplo limpiar la chimenea cada día, por lo que sus vestidos siempre estaban sucios o manchados de ceniza, por eso las personas del lugar la llamaban cenicienta. Cenicienta apenas tenía amigos, solo a dos ratoncitos muy simpáticos que vivían en un agujero de la casa.*

*Un buen día, sucedió algo inesperado; el Rey de aquel lugar hizo saber a todos los habitantes de la región que invitaba a todas las chicas jóvenes a un gran baile que se celebraba en el palacio real. El motivo del baile era encontrar una esposa para el hijo del rey; el príncipe! para casarse con ella y convertirla en princesa. La noticia llegó a los oídos de cenicienta y se puso muy contenta.*

IV

Ahora ya puedes ir al baile de palacio cenicienta, pero ten en cuenta una cosa muy importante: tu vestido a las 12 de la noche volverá a ser los harapos que llevas ahora. Hay algo más que debes saber, delante de la casa te espera un carruaje que te llevará al gran baile en palacio, pero a las 12 de la noche, se transformará en una calabaza!. Bien, dijo cenicienta, ya soy feliz, solo por poder ir al baile.

Cuando cenicienta llegó al palacio, causo mucha impresión a todos los asistentes, nadie nunca había visto tanta belleza, cenicienta estaba preciosa!

El príncipe, no tardo en darse cuenta de la presencia de esa joven tan bonita. Se dirigió hacia ella y le preguntó si quería bailar.

V

Por unos instantes soñó con que sería ella, la futura mujer del príncipe. La princesa! Pero, por desgracia, las cosas no serían tan fáciles para nuestra amiga cenicienta. La madrastra de cenicienta le dijo en un tono malvado y cruel: -Tú Cenicienta, no irás al baile del príncipe, porque te quedarás aquí en casa fregando el suelo, limpiando el carbón y ceniza de la chimenea y preparando la cena para cuando nosotras volvamos.


Cenicienta esa noche lloró en su habitación, estaba muy triste porque ella quería ir al baile y conocer al príncipe. Al cabo de unos días llegó la esperada fecha: el día del baile en palacio. Cenicienta veía como sus hermanastras se arreglaban y se intentaban poner guapas y bonitas, pero era imposible, porque eran muy feas de tan malas que eran pero sus vestidos eran muy bonitos!

Recuperado de: <https://muchoscuentos.jimdo.com/cuentos-clásicos/la-cenicienta/>

- b) ¿Puedes encontrar faltas de ortografía en el anterior texto? Corrígelas.
- c) Rodea los nexos de rojo y los verbos de azul.
- d) Escoge cinco verbos y cámbialos a su forma de condicional.
- e) ¿Cómo es la vida de Cenicienta al principio? ¿A quién conoce que cambia su vida?
- f) Reflexiona con tus compañeros: ¿Es necesario que un hombre llegue a la vida de una mujer para salvarla de lo que no le apetece hacer?



Imagen de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

**4. TRABAJO COOPERATIVO.** Por equipos, reescribid este u otro cuento  tradicional desde una visión que vosotros consideréis más acertada en cuanto al rol de la mujer en dicho cuento. Al finalizar, podréis exponerlo al resto de los equipos.

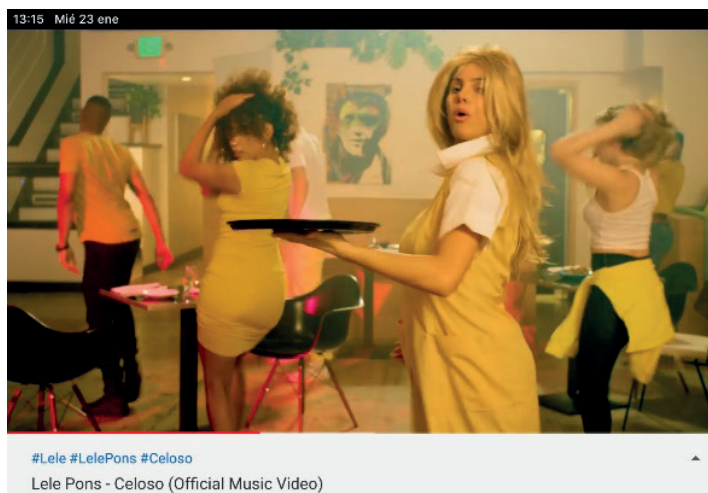
## Sesión 4

1. ¡Juguemos al ahorcado de piropos! Hoy nos vamos a subir la autoestima. No te olvides de apuntar los piropos que vayan saliendo en una lista (podrían ser útiles en el futuro).

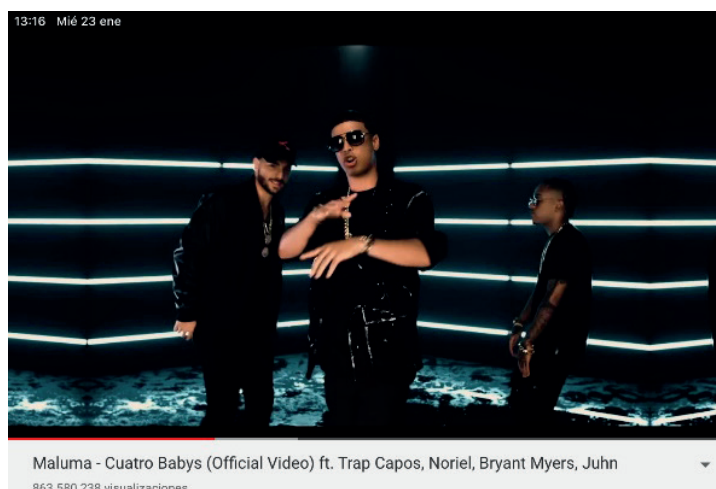


Imagen de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

2. a) ¿Conoces el *reggaeton*? Escucha las siguientes canciones y fijate en la letra:



 <https://youtu.be/oXm2AuqwPlc>



 <https://youtu.be/OXq-JP8w5H4>

b) Comenta con tus compañeros 

- ▶ *¿Te gustan estas canciones?*
- ▶ *¿Las bailarías en la discoteca o las cantarías en el karaoke?*
- ▶ *¿Qué te inspiran las letras?*
- ▶ *¿Qué palabras o expresiones no conoces?*
- ▶ *¿Cuál es la temática?*
- ▶ *Mucha gente ha calificado una de ellas como “machista”. ¿De cuál crees que se trata y por qué? ¿Qué opinas al respecto?*
- ▶ *¿Qué te parece la otra? ¿Te resulta machista? ¿Qué opinas de la letra?*

3. Analiza las siguientes situaciones de flirteo y contesta a las preguntas por escrito para, posteriormente, comparar las respuestas con el resto de la clase. 



Recuperado el 20/2/2019 en: <https://youtu.be/ED0LjT5BpSo>

a. ¿De dónde crees que provienen los hablantes del vídeo? ¿Por qué?

b. ¿Qué tipo de vídeo es (cortometraje, noticia, entrevista...)? ¿Cómo lo sabes?

c. ¿Te resultan familiares las situaciones que describen? ¿Las calificarías de “machistas”?

d. ¿Qué resulta “caballeroso” en el lugar del que vienes? ¿Es la “caballerosidad” considerada “machismo”?

4. **Prepara un breve monólogo al respecto.** Puedes apuntar abajo pequeñas notas de los puntos que quieras tocar, pero no intentes escribirlo todo y memorizarlo.



---

---

---

---

---

---

---

---





5. **¡ROLE-PLAY!** En equipos, escribid y representad una escena de flirteo entre compañeros que tengan una misma visión de lo que es aceptable y deseado a la hora de ligar. Pensad en las preguntas de *quiénes, cuándo, dónde y cómo* (el *por qué* ya lo tenemos). Podéis utilizar personajes de *The Legend of Zelda* si queréis hacerlo más gracioso. 



Imagen de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

 Sesión 5

1. Busca en la siguiente sopa de letras características de personas que ya conoces. ¿Qué observas de extraño? ¿De qué se trata? 



2. Elabora una lista con dichas palabras e intenta recordar su significado. 

3. Lee el siguiente artículo sobre lenguaje inclusivo. Señala las palabras que no conozcas y coméntalas con el resto de la clase.



## Política, machismo y privilegio: lo que hay más allá del debate del lenguaje inclusivo

Recuperado el 13/02/2019 en  
<https://www.elmundo.es/cultura/laesferadepapel/2018/12/02/5c016226fc6c8398358b46c0.html>

El desprestigio de las élites, la urgencia por reparar agravios, el reconocimiento o refutación de los derechos colectivos, el «despotismo ético», la tensión entre lo justo y la justicia, la necesidad de las normas y la supuesta legitimidad de su desacato... El poder, el conocimiento y el privilegio. Todo eso es lo que expresa el debate del lenguaje inclusivo, más allá del lío de decir «los niños y las niñas» en vez de «los niños». Como una marea, el asunto viene y se va dos veces al día. Esta misma semana, el nuevo Manual de estilo de la lengua española de la Real Academia Española (editado por Espasa) insistió en los argumentos para respetar las estructuras del idioma español. La discusión encuentra nuevos giros cada semana.

Muy en resumen: los motivos para desconfiar del lenguaje inclusivo son funcionalistas. «El perro es el mejor amigo del hombre» funciona bien. En cambio, «el perro y la perra son el mejor amigo y la mejor amiga del hombre y de la mujer» es un desastre.

Esa parte de razón no la va a discutir nadie: el principio de economía del lenguaje va a su favor. El problema es que donde unos hablan de mecanismos, los partidarios del lenguaje inclusivo se defienden en términos morales.

¿Qué partidarios? Que nadie piense que son personas fuera de la realidad. España, en 2018, está llena de manuales que dan instrucciones inclusivas. Sindicatos, comunidades autónomas, partidos políticos y universidades dan consejos sobre el lenguaje no sexista. La vicepresidenta Calvo instó a que la RAE limpie de machismos la Constitución Española (la Academia ha preparado un informe que se hará público en los próximos días). Y hasta en Operación Triunfo hay un concursante que dice «nosotras». En un programa le preguntaron por qué, él dijo que todos somos personas y el público aplaudió con alegría. Todo aquello que hace dos años parecía una extravagancia ya es realidad.

Tomemos el Protocolo de comunicación feminista, un manual de estilo elaborado por Podemos para sus cargos. Su texto empieza con una exposición de motivos: habla de historia del

feminismo, de interseccionalidad y del drama de la invisibilidad. Después, se dirige a casos de semántica. Dice, por ejemplo, que hablar de «las mujeres» es mejor que referirse a «la mujer» como abstracción y alerta de la connotación un poco ñoña de la palabra «feminizar». Es razonable.

Los problemas de léxico son leves y siempre tienen una solución: el tiempo. Desde hace años, todos decimos «la jueza» y no «la juez». El núcleo de la discusión, no nos engañemos, está en la morfología, en ese masculino no marcado (el masculino por defecto) que hace que «el trabajador» comprenda al trabajador y la trabajadora.

«No es cierto que el masculino nos haya incluido a las mujeres. Históricamente no ha sido así. La Declaración universal de los derechos del hombre excluía a las mujeres, que no tenían voto. Cuando fueron incluidas, hubo que cambiar el título por Declaración de los derechos humanos gracias a Eleanor Roosevelt», explica Sofía Castañón, diputada de Unidos Podemos y promotora del Protocolo de comunicación feminista.

Su texto, en realidad, es prudente. Descarta usar la arroba, la ‘x’ o la ‘e’ como declinaciones de un nuevo género neutro. «Somos conscientes de que existen ejemplos así de subversión del lenguaje desde distintas luchas y nos parecen interesantes», explica Castañón. Pero, por ahora, prefiere los rodeos. Recomienda usar palabras no significadas como ciudadanía, gente o alumnado. Propone incluso emplear verbos en infinitivo en frases como «Compra tu billete en internet» para evitar «El viajero puede comprar su billete en internet». Y sí, da por bueno el desdoblamiento, el famoso «los andaluces y las andaluzas», aunque señala que su uso tiene un valor «enfático».

«Aceptando la máxima de la economía del lenguaje, que también podríamos discutirla, el idioma tiene enormes recursos que nos permiten más precisión. Todo es cuestión de precisión. Una palabra como ‘alumnado’ nos incluye mejor que ‘los alumnos’», dice Castañón.

El salón plenario de la RAE con los académicos, en 2014. ANTONIO HEREDIA

«El criterio de la economía del lenguaje es muy aburrido», añade la filóloga Eulalia Lledó. «El lenguaje es redundante, nunca economiza ante la prioridad de expresar un significado. Las dobles formas sólo son una excusa contra el lenguaje inclusivo. De hecho, las usa todo el mundo, también los críticos más furibundos. Pero claro: sólo las emplean cuando se acuerdan de las mujeres».

Regreso al partido del orden. Desde los años 80 hay filólogos escépticos que rebaten el lenguaje inclusivo. Álvaro García Meseguer (1934-2009) escribió en 1994 *¿Es sexista la lengua española?* (Paidós), una referencia que lleva hasta el estudio del académico Ignacio Bosque, la respuesta de la RAE a los manuales de lenguaje inclusivo. «Causó cierto revuelo, pero recuerdo que muchas de las reacciones en contra del informe contenían escasa argumentación», habla Bosque. «Meses después de que se publicara, comprobé que algunas de las personas que habían declarado no aceptar que el masculino plural sea inclusivo lo usaban ampliamente de esta forma en sus propios escritos. Esto me confirmó en que la cuestión era política o ideológica, y, por tanto, casi visceral. Me temo que, cuando algo es visceral, deja de constituir un terreno apto para la argumentación y da lugar a un verdadero diálogo de sordos».

El penúltimo libro en llegar al debate es *Lenguaje y género* (Turner), un ensayo de divulgación del académico Pedro Álvarez de Miranda que explica por qué está bien que exista el masculino con valor no marcado, por mucho que su origen sea machista.

«Yo no dudo de que la preponderancia del masculino tiene una razón antropológica y viene de las sociedades patriarcales», explica Álvarez de Miranda. «Pero también sé que ningún idioma ha cambiado sus estructuras porque alguien lo quisiera así. Los idiomas cambian muy poco a poco y movidos por el conjunto de sus hablantes. Pretender lo contrario es dar cabezazos contra la pared, perder energías para otras batallas más útiles y dirigirse a la frustración».

«En alemán y en latín existe el género neutro pero no se usa para expresar <todos y todas>», recuerda el académico. «Hace años, en Holanda, un ciudadano fue reconocido por el Estado como intersexual, ni hombre ni mujer. Es una noticia estupenda, sin duda. Pero estoy seguro de que esa persona, al cabo del día dice: ‘Estoy cansado’ o ‘Estoy cansada’. O quizá una cosa cada vez dependiendo del momento. Lo que quiero decir es que es más fácil cambiar el Código Civil que la Gramática».

Su colega en la RAE Arturo Pérez-Reverte es más enfático: «Durante mucho tiempo el lenguaje marginó a la mujer en muchos aspectos. Eso debe cambiar, porque ahora ella está presente en actividades a las que antes era ajena. Por eso es lógico que el lenguaje se adapte a esas nuevas situaciones y roles sociales. Sin embargo, hay líneas rojas más allá de las cuales se cae en el esperpento y el ridículo. Una cosa es la evolución natural del lenguaje y otra la incultura, la estupidez y el uso como arma política. Nuestra lengua ya posee herramientas gramaticales

inclusivas, y lo primero que hay que hacer es conocerlas y usarlas. Las lenguas existen para facilitar la comunicación; así que es intolerable que en nombre de una supuesta feminización el lenguaje se convierta en algo confuso, farragoso e ineficaz».

La presión por el lenguaje inclusivo que describen los académicos tiene algo del despotismo ilustrado o del «despotismo ético» que denunció el lingüista José Antonio Martínez. Una nueva élite intelectual, armada de razones morales, promueve una causa noble y bienintencionada que el pueblo (la mayoría de los hablantes del idioma) mira con incompreensión. La revolución viene desde arriba.

Mientras, la vieja élite, la Academia, queda descalificada como un club basado en el privilegio. Por si alguien necesita leerlo otra vez: la Academia es una institución repleta de varones en la que no hay treintañeros. En un mundo en el que las viejas fuentes de autoridad ya no son intocables (la prensa, la banca, la política, la justicia...), la Real Academia Española no tiene un papel especialmente sencillo por delante.

La autoridad de la ley está también en crisis. Le ocurre al Código Penal y le ocurre a la Gramática. ¿Pero, cuál es la alternativa? ¿Sin leyes seríamos más libres o estaríamos menos protegidos? «Yo también hablo asturiano. Ojalá el asturiano fuese lengua oficial», responde Castañón. «Necesitamos las academias, pero necesitamos que representen a la sociedad de una manera más justa. Que no se conviertan en simples espacios de poder».

Quedan dos temas por plantear casi como dos anexos. Primera: ¿qué pasa con la literatura? ¿Es posible escribir textos bellos, evocadores o revulsivos con lenguaje inclusivo? «Ojo, porque el Antiguo Testamento está lleno de desdoblamientos. Y Cantar del Mío Cid, que es la primera gran obra poética en español, también», recuerda Lledó.

Paca Flores, editora de Periférica, es más escéptica: «Hay algo que me preocupa: ¿nos hemos tomado el tiempo suficiente para pensar en cómo hablaremos a partir del momento x con un lenguaje nuevo y competente y realmente inclusivo que, sin embargo, no sea ingenuo, naïf, y sólo se quede en los gestos? Como lectora me preocupa mucho esto. Creo que de momento está claro que todos usamos los caminos más cortos, los atajos, para comunicarnos por wasap, pero en la literatura ¿qué haremos? Tampoco es que yo crea que una academia vaya a encontrar la solución a todo esto. Ya hemos visto que en ocasiones la Academia se equivoca. Por eso creo que lo mejor es tomarse este debate como algo enriquecedor y no como suele suceder a veces aquí: como si fuera un campo de batalla y exclusiones».

Su colega María Fasce, directora literaria Lumen y Alfaguara Negra, también está desconcertada: «Hemos crecido sintiéndonos incluidas –hablo desde mi propia experiencia– en fórmulas como ciudadanos, amigos, lectores. Cuando escucho discursos, que se extienden en el tiempo y se atragantan en la duplicación de palabras con distinta terminación genérica, me embarga una profunda incomodidad: no puedo evitar una sensación de ser víctima de demagogia y de corrección política impostada».

Y continúa Fasce: «La focalización en el lenguaje hace que olvidemos lo más importante del lenguaje, que es su uso y la conversación: no el género de las palabras, sino los chistes o comentarios sexistas. Tenemos un largo camino por recorrer: igualdad de sueldos, de oportunidades. Cuando logremos esas victorias acabaremos resignificando los sustantivos aparentemente masculinos y apropiándonos de ellos».

Y la última pregunta: ¿qué ocurre en el resto del mundo? ¿Tienen el mismo dilema en otros idiomas? «En Francia, el debate existe pero hay mucha resistencia contra el lenguaje inclusivo», explica el catedrático Xavier Gisbert. «En Italia, las profesionales siguen llamándose con el nombre de su oficio en masculino muy a menudo», cuenta Donatella Ianuzzi, editora del sello Gallo Nero. En Rusia, el debate es irrelevante, según la historiadora Tatiana Alekseevna. En Rumanía, las feministas son pocas y «están muy despistadas», según la traductora Marian Ochoa. Y en EEUU, se habla del léxico, según Ana Merino, poeta y profesora en Iowa.

En Alemania sí que hay jaleo. Miguel Sáenz, traductor y académico, lo explica. «El problema de los plurales se ha resuelto de distintas formas, algunas bastante ridículas. La más difundida es el caso de Sprecher, narrador, orador, locutor, der Sprecher. Sprecherin es el femenino, die Sprecherin. Bueno, pues narradores y narradoras se dicen ahora SprecherInnen, die SprecherInnen. El truco está en esa I mayúscula, bastante fea. Pero el alemán siempre tiene líos con las mayúsculas».

- 4. DEBATE:** ¿Debemos dar las clases a partir de ahora utilizando el lenguaje inclusivo? Sigue las instrucciones de tu profesor para preparar el debate y decide con tus compañeros a través del mismo.





## Sesión 6

1. **¡Saquémonos una foto!** O mejor... ¡dos! Posando como Zelda y, luego, posando como Link. *¿Qué diferencias observáis, en cuanto a actitud, en ambas fotos?*



2. Si Zelda fuera una guerrera, **¿qué armas preferiría?** Y si Link fuera mago, **¿qué tipo de hechizos realizaría?**



3. **¡Historia en cadena!** Toda la clase redactará el guion de un videojuego protagonizado por la princesa Zelda. Antes de empezar, decidid entre todos qué personajes tendrá, quién será el o la antagonista, qué sucederá en la historia, cuándo...



4. **Escribe una redacción sobre uno de los siguientes temas.**



- ▶ ¿Tendría éxito un juego de Zelda protagonizado por Zelda hoy en día?
- ▶ ¿En qué situaciones utilizaría yo el lenguaje inclusivo?
- ▶ ¿Puede ser la forma de vestir “feminista” o “machista”?
- ▶ ¿Es positiva la discriminación positiva?

## LA DECISIÓN DE CECIL

grSD: What pack did most of the TOTTI come from?  
bounty!!!!  
LOOOOOL  
I think hes gettin off early 2day  
I mean he's not wrong?  
BAD: he already ran back  
hulk is marrying his niece  
I remember my first time reish man!  
closethefridge: It's like opening kinquer eggs!  
maty2200: there goes another million..  
fan\_username69: Message from future mah man!  
dungly664: I saw it HandsUp  
hack123: why is ironwood in the backpack???

Send a message  Send






[https://square-enix-games.com/es\\_XL/games/final-fantasy-iv](https://square-enix-games.com/es_XL/games/final-fantasy-iv)

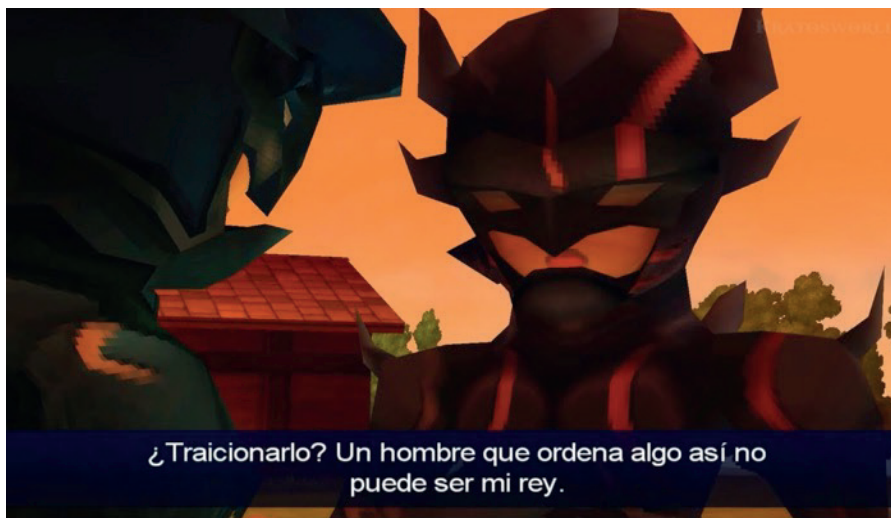


### 6.2.3. LA DECISIÓN DE CECIL.




#### Sesión 1

1. **Comenta.** ¿Qué te ha parecido el videojuego? ¿Te ha emocionado su historia? ¿Has aprendido mucho vocabulario o expresiones? Coméntalo con tus compañeros. 
2. **Presta atención** al siguiente fragmento de la historia de Final Fantasy IV y   contesta a las preguntas con tus compañeros (desde 06:00 a 10:00):





 <https://youtu.be/hAOwTs5quec>

- ▶ ¿Crees que Cecil hizo bien en no seguir las órdenes de su rey? ¿Por qué?
- ▶ ¿Qué pesa más para ti, una orden de tu superior o la voz de tu conciencia?
- ▶ ¿Cómo sabes que lo que tu superior ordena no es lo mejor para todos?


3. ¡Hora de poner por escrito tus propias conclusiones extraídas de la tertulia anterior! Escribe una reflexión sobre la actitud de Cecil y lo que tú hubieras hecho en su lugar. 

Mi reflexión sobre la actitud de Cecil al comienzo de Final Fantasy IV

4. Leed vuestras reflexiones y comentad en grupos de tres. ¿Tenéis opiniones parecidas? ¿En qué se diferencian? Reflexionad también sobre las consecuencias de los actos de Cecil y si se podría haber actuado de otra manera.  



## Sesión 2

1. **Observa** los siguientes escenarios de Final Fantasy IV y compáralos con tus compañeros.  



a. <https://youtu.be/09esIT93vRE>

b) [finalfantasy.fandom.com](http://finalfantasy.fandom.com)

- ▶ ¿Qué semejanza y diferencias encontramos?
- ▶ ¿Están estos lugares habitados?
- ▶ ¿Podrían estar cerca?
- ▶ ¿La cámara enfoca los dos lugares desde la misma perspectiva?
- ▶ ¿Qué recuerdos llaman a la memoria?

**2. Piensa en el pueblo tras la visita de los *boms*.** ¿Cómo era antes y cómo era después? Intenta describirlo con tu compañero y luego lo pondremos en común. ¿Cómo se verían los escenarios de la actividad anterior si fueran destruidos?



**3. TERTULIA:** ¿Qué aspectos de la historia hubieran acontecido de diferente manera si Cecil hubiera obedecido al rey?



**4. ACTIVIDAD COOPERATIVA. FAN-FIC / RELATO CORTO:** Usando las ideas que más te hayan gustado de la tertulia anterior y tu imaginación, escribe un relato corto, por equipos, sobre una historia que le podría haber pasado a uno o varios personajes de Final Fantasy IV si Cecil hubiera seguido las órdenes. ¿Qué podría haberles pasado?



*Piensa en qué te gustaría contar, cuándo (poco o mucho después de la catástrofe del pueblo y los bombs) y dónde (en qué parte de la extensa geografía de Final Fantasy IV). Estructura tus ideas en introducción, nudo y desenlace. No olvides ser lo más creativo posible.*


Para organizar mejor el trabajo, cada uno de vosotros adoptará un rol:

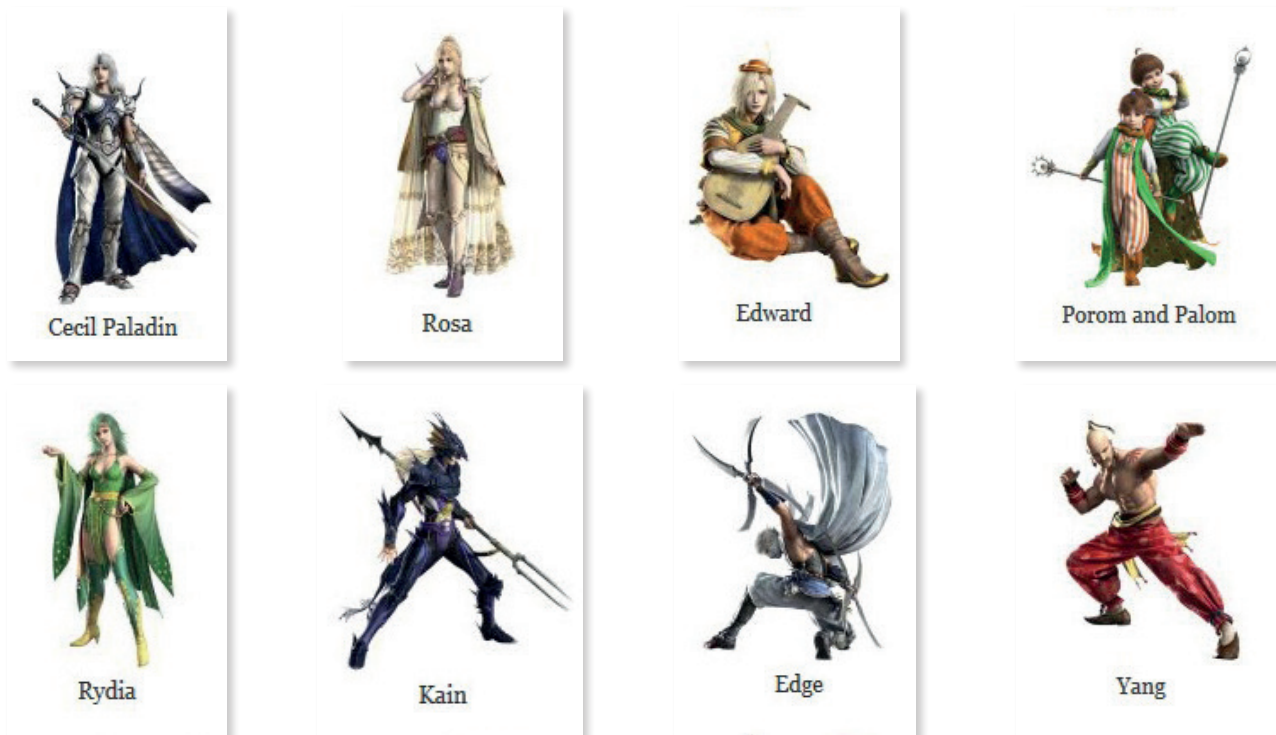
- ▶ **ESCRIBA:** tomará nota y pasará a limpio lo que el equipo vaya creando.
- ▶ **COORDINADOR:** establecerá los turnos de habla dentro del equipo.
- ▶ **PORTAVOZ:** servirá como interlocutor con otros equipos y el profesor.
- ▶ **INFORMÁTICO:** tendrá acceso a Internet a través de un dispositivo para navegar por la red en busca de información o de ideas para el relato.




Imagen de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

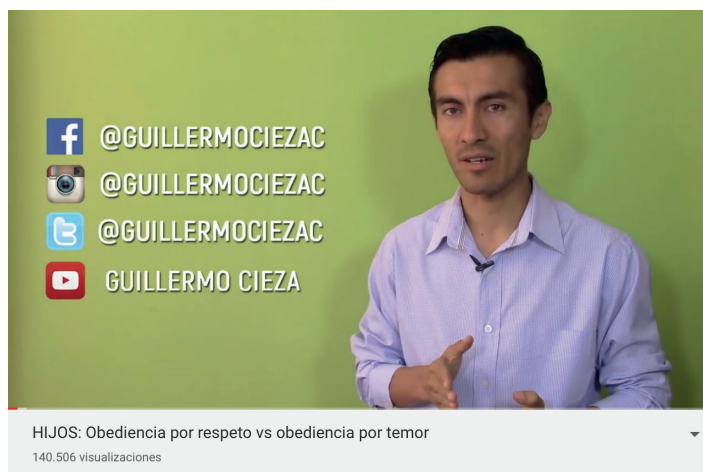
## Sesión 3


1. **¿Recuerdas cómo describir a otras personas o personajes?** Debes hablar de su apariencia, personalidad e incluso breves anécdotas que proporcionen una idea general del mismo. ¡Vamos a practicar con personajes de Final Fantasy IV! Describe uno y tus compañeros deben adivinar de quién se trata. 



<https://finalfashionista.com/2013/12/04/final-fantasy-iv/>

2. **Escucha el siguiente audio** (desde 0:00 a 9:25) extraído de un programa para padres y madres y contesta a las preguntas: 



 <https://m.youtube.com/watch?v=sLW3QlcExGk&feature=youtu.be>

a. ¿Cómo define el orador “obediencia por temor”? 

b. ¿Cuáles son las cinco desventajas de dicho tipo de obediencia? Explícalas brevemente. 

---

---

---

---

c. ¿Qué cuatro estrategias propone el orador para conseguir la “obediencia por respeto”? Explícalas brevemente. 

---

---

---

---


d. **TERTULIA:** ¿Consideras que has sido educado a través de la “obediencia por respeto” u “obediencia por temor”? ¿Cuál crees que es más rápida? ¿Cuál más efectiva? ¿Cuál escogerías para educar a tus hijos e hijas? Coméntalo con tus compañeros. 



Imagen de Galileo Galilei: <https://www.biografiasyvidas.com/monografia/galileo/>

4. Por equipos, escoged uno de los grandes rebeldes de la historia propuestos en la siguiente web. Debéis escuchar el audio, tomar notas, extraer conclusiones y exponer un breve resumen a vuestros compañeros. Web para realizar la actividad:



<http://uamradio.uam.mx/index.php/programacion/series-vigentes/11-programacion/series-vigentes/13-rebeldes-en-la-historia>



## Sesión 4

I. **HISTORIA EN CADENA:** Escoged un personaje de Final Fantasy IV e imaginad su vida antes de los acontecimientos del videojuego. Recordad ser creativos y coherentes con lo que el compañero anterior ha dicho.



<https://vistapointe.net/final-fantasy-iv.html>

2. Lee el siguiente artículo y ponle un título al artículo y a los párrafos (subtítulos) que lo necesitan:



<https://www.diariocritico.com/23-f-el-golpe-de-tejero>

**TÍTULO:** . . . . .

El golpe de Estado de 1981, también conocido como 23-F por su fecha, fue un intento fallido de golpe de Estado perpetrado el 23 de febrero de 1981 por algunos mandos militares en España, encabezados por el teniente coronel de la Guardia Civil Antonio Tejero. De ahí que también se le conozca popularmente como el golpe de Estado de Tejero.

Los episodios centrales fueron, por una parte, el asalto al Palacio de las Cortes durante la votación para la investidura del candidato a la presidencia del Gobierno, Leopoldo Calvo-Sotelo, del partido UCD, llevado a cabo por un numeroso grupo de guardias civiles a cuyo mando se encontraba Tejero; por otra parte, se procedió a la ocupación militar de la ciudad de Valencia en virtud del estado de excepción proclamado por el teniente general Jaime Milans del Bosch, capitán general de la III Región Militar.

**Subtítulo:** . . . . .

El golpe se encuentra estrechamente relacionado con los acontecimientos vividos durante la Transición española. Cuatro elementos generaron una tensión permanente que el Gobierno de Adolfo Suárez no logró contener: los problemas derivados



de la crisis económica, las dificultades para articular una nueva organización territorial del Estado, las acciones terroristas protagonizadas por ETA y la resistencia de ciertos sectores del ejército a aceptar un sistema democrático.

Los primeros síntomas de malestar en el ejército aparecieron en abril de 1977 con motivo de la legalización del Partido Comunista de España (PCE). En noviembre de 1978 tuvo lugar la desarticulación de la Operación Galaxia, una intentona golpista que planeaba un golpe de Estado contra el Gobierno de Suárez. Su principal responsable, Antonio Tejero, fue condenado a 7 meses de prisión. Tejero protagonizaría años más tarde este golpe del 1981.

Días antes del golpe se publicaron varios artículos golpistas, como en el periódico ‘El Alcázar’ o en el ‘ABC’, criticando al dimitido Suárez y la necesidad de “un golpe de timón”, proponiendo al general Alfonso Armada como candidato a presidente del Gobierno.

**Subtítulo:** . . . . .

La debilidad creciente de Suárez en el seno de su propio partido propició la presentación de su dimisión como presidente del Gobierno y presidente de la UCD el 29 de enero de 1981. Días después se producían incidentes en el País Vasco y más acciones de ETA que incrementaron la tensión en la sociedad. Tras una ronda de contactos con los líderes de los partidos políticos, el rey Juan Carlos I designó a Leopoldo Calvo-Sotelo candidato a presidente el 10 de febrero y el día 23 iba a votarse su investidura en segunda votación, ya que la primera fue el día 20 y no prosperó al no contar con mayoría absoluta.

**Subtítulo:** . . . . .

A las 18:00 horas de la tarde del 23 de febrero de 1981 empezaba la segunda votación nominal para la investidura de Calvo-Sotelo y el primer diputado en votar fue José Manuel García Margallo. A las 18:23 horas, cuando iba a emitir su voto el diputado socialista Manuel Núñez Encabo, se inició la Operación Duque de Ahumada, en referencia al fundador de la Guardia Civil. Según el plan trazado, un grupo de 200 guardias civiles, subfusil en mano, irrumpió en el hemiciclo del Congreso de los Diputados encabezados por Tejero.

Éste, desde la tribuna, gritó «¡Quieto todo el mundo!» y dio orden de que todos se tirasen al suelo. Como militar de más alta graduación allí presente y como vicepresidente del Gobierno, el teniente general del Ejército de Tierra Gutiérrez Mellado se levantó, se dirigió a Tejero y le ordenó que se pusiera firme y le entregase el arma. Tras un brevísimo forcejeo de Gutiérrez Mellado con varios guardias civiles, Tejero efectuó un disparo al aire que fue seguido por unas ráfagas de los subfusiles de los asaltantes. El comunista Santiago Carrillo y el ex presidente Suárez se mantuvieron sentados en sus escaños.

A las 19:40 horas, Tejero cogió por el brazo a Suárez, y ambos salieron del hemiciclo. Se dirigieron al cuarto de ujieres donde Suárez pidió a Tejero que se explicara, pero el golpista le desautorizó. Pasadas las 20:00 horas, otros cinco diputados fueron separados del resto: el vicepresidente del Gobierno, teniente general Gutiérrez Mellado; el líder de la oposición, el socialista Felipe González; el segundo en la lista del PSOE, Alfonso Guerra; el líder comunista, Santiago Carrillo; y el ministro de Defensa y presidente de UCD, Agustín Rodríguez Sahagún.

Poco después de la entrada de Tejero al Congreso y siguiendo el plan previsto, se sublevó en Valencia el Capitán General de la III Región Militar, Jaime Milans del Bosch. Este desplegó la División Motorizada “Maestrazgo”, con dos millares de hombres y cincuenta carros de combate, a las calles. Los efectivos se desplegaron desde el puerto de Valencia hasta el centro de la ciudad, donde apuntaban a los edificios institucionales, como el Ayuntamiento o las Cortes valencianas.

**Subtítulo:** . . . . .

El controvertido papel del Rey es por hoy todavía una figura de debate histórico. Se da por hecho que la negativa del rey Juan Carlos I a apoyar el golpe permitió abortarlo a lo largo de la noche. El monarca se aseguró mediante gestiones personales y de sus colaboradores la fidelidad de los mandos militares, aunque algunas fueran ambiguas.

A la 1:14 minutos de la madrugada del día 24 de febrero se emitió a través de la primera cadena de TVE un mensaje del rey, vestido con uniforme de Capitán General de los Ejércitos, grabado una hora antes en su despacho del Palacio de la Zarzuela. El monarca se dirigió a la nación para situarse contra los golpistas, defender la Constitución, llamar al orden a las Fuerzas Armadas en su calidad de Comandante en Jefe y

desautorizar a Milans del Bosch. A partir de ese momento el golpe se dio por fracasado.

Hacia la 1:00 de la madrugada, Milans del Bosch recibió la llamada del Rey ordenándole retirar las tropas, y obedeció. Sin embargo, Tejero resistió hasta el mediodía del día 24. Hacia las 10:00 horas se permitió la salida de las diputadas del Congreso, a las 10:30, negoció con Armada las condiciones de su rendición. Las condiciones incluían su salida sin la presencia de periodistas y que los guardias de rango inferior hasta teniente no serían juzgados. La Zarzuela dio su conformidad al acuerdo. Este pacto se conoce como el pacto del capó, ya que se firmó sobre el capó de un Land Rover.

**Subtítulo:** . . . . .


Tras el golpe quedaron algunos interrogantes, especialmente referidos al papel de cada uno de los principales golpistas y especialmente a las intenciones y apoyos de Armada. Fueron condenados a 30 años de reclusión, como principales responsables, Milans del Bosch, Alfonso Armada y Antonio Tejero Molina.

Tampoco ha sido suficientemente aclarado el papel desempeñado por el comandante del entonces denominado CESID, hoy Centro Nacional de Inteligencia, José Luis Cortina, absuelto en el juicio por falta de pruebas, si bien el capitán Gómez Iglesias, un subordinado suyo, fue condenado por organizar la llegada de los guardias civiles asaltantes al Congreso utilizando vehículos, placas de matrícula falsas y equipos de transmisiones pertenecientes a la escuela de agentes operativos del CESID.

Se da por hecho que la identidad secreta del popularmente conocido como ‘Elefante Blanco’, era el general Armada, militar promotor del golpe al que Tejero esperaba en el Congreso de los Diputados para hacerse cargo del gobierno. A las 00.30 de la noche del 24 de febrero el general Armada dio la contraseña a los guardias civiles que custodiaban la entrada al Congreso: “Duque de Ahumada”. Armada, el cerebro del golpe, era muy amigo y padrino del rey Juan Carlos, y había sido Secretario de la Casa Real durante años. Sin embargo, su plan B de tomar el Gobierno y hacer una mezcla de democracia y golpe militar fracasó al negarse la Casa Real a aceptar el trato.


### 3. Contesta a las siguientes preguntas sobre el artículo de la actividad anterior:

- ▶ ¿Cuál fue el papel de los medios de comunicación los días previos al intento de golpe de estado?
- ▶ ¿Qué significado se puede inferir de la actitud de Suárez y Carrillo permaneciendo sentados?
- ▶ ¿Por qué el autor del artículo describe la actitud del rey Juan Carlos I como “controvertida”?
- ▶ ¿Por qué crees que la identidad de “Elefante Blanco” sigue siendo un misterio?
- ▶ Tejero y Gutiérrez Mellado ambos mantuvieron actitudes de rebeldía, pero desde perspectivas opuestas. ¿Por qué?

**4. Producción:** Escribiremos un relato corto de carácter histórico-distópico, esta vez por individualmente.  ¿Cómo sería la España de hoy si hubiera triunfado el intento de golpe de estado del 23-F? Debéis inventar unos personajes y una historia a través de la cual se refleje esa España distópica. Cuando terminéis, acordaos de compartirlo con vuestros compañeros.



## Sesión 5

**I. TERTULIA:** ¿Recuerdas el sacrificio de los mellizos en Final Fantasy IV? ¿Qué hubieras hecho tú si fueras Porom o Palom? Intercambia opiniones con tus compañeros. 

 <https://www.deviantart.com/pennydox/art/Palom-and-Porom-320122358>



Imagen de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

## 2. DEBATE: ¿Es la rebeldía positiva para la sociedad?

La clase se divide en dos equipos. Uno defenderá que cierto grado de rebeldía es necesario para el progreso, mientras que el otro equipo sostendrá que el progreso debe venir dado por otros medios que no impliquen actos rebeldes, que puedan derivar en incidentes graves.

En una primera fase de la actividad, debéis buscar argumentos para defender vuestra postura, así como adelantáros al equipo contrario buscando contraargumentos para posibles tesis que intenten defender.

En una segunda parte, ambos equipos nombraréis a un moderador para el debate, que dará comienzo bajo la supervisión del mismo.

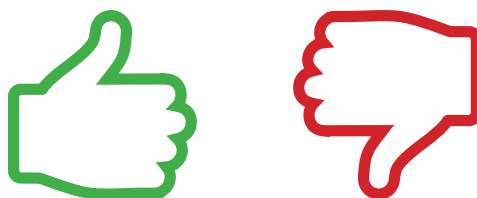




Imagen de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)


## 3. Escribe un breve texto donde pongas de manifiesto tu opinión real sobre el tema de la actividad anterior. ¿Ha modificado o enriquecido el debate tu postura?

## Sesión 6


1. **Calentamiento:** ¿Qué le dirías a “X” personaje Final Fantasy IV para que haga “Y”?   
Un compañero te propone que convencas de algo a uno de los personajes y tú debes resolver cómo lo harías.



 <https://www.zerochan.net/1394855>

2. Cada uno de vosotros debe elaborar cinco cartas en las que debe aparecer   
reflejada una acción de convencer a alguien de algo, como por ejemplo:

CONVENCE A TU COMPAÑERO  
DE QUE DEBE REALIZAR  
EL CAMINO DE SANTIAGO  
CON UNA PEQUEÑA  
MOCHILA SOLAMENTE

3. **JUEGO:** ¡Hora de utilizar vuestras cartas! Barajad todas juntas y, por turnos, cada   
jugador sacará una carta e intentará convencer al otro de lo que aparece en ella.



#### 4. Escribe una redacción sobre uno de los siguientes temas.

- ▶ ¿Cómo convencerías a tu pareja de que dejara todo (trabajo, familia, hogar...) para que se fuera contigo a empezar de cero al extranjero? Escríbele una carta.
- ▶ Relato corto distópico (puedes elegir el hecho histórico de algún país de habla hispana que cambiar).
- ▶ Artículo sobre un personaje histórico importante de tu país que haya pasado a la historia como rebelde.
- ▶ ¿Son necesarios personajes históricos rebeldes cada cierto tiempo? Argumenta con ejemplos.

**¡ATAQUE PLACAJE!**



<https://www.pokemon.com/es>



#### 6.2.4. ¡ATAQUE PLACAJE!

##### I. Comentemos el juego de Pokémon que acabamos de jugar:

- ▶ ¿Qué te ha gustado más: capturar a los pokémon, entrenarlos o explorar el mundo?



Imagen de <https://thegamersports.com/noticias-videojuegos/videojuegos-de-nintendo/noticias-pokemon/pokemon-shiny-en-pokemon-lets-go/>

- ▶ ¿Sabíais que Kanto existe de verdad? ¿En qué país está?

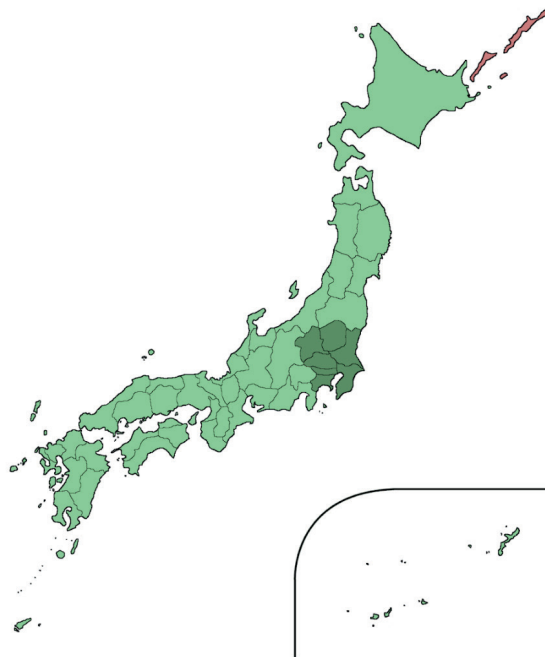


Imagen de [https://en.m.wikipedia.org/wiki/Kantō\\_region](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Kantō_region)

► ¿Cómo son los paisajes? ¿A quién le gustaría viajar allí?



Imágenes de <https://www.jnto.go.jp/ph/spot-activity/category/kanto/>

2. Vamos a escuchar un grupo de amigos españoles decidiendo sobre sus planes de ocio juntos. Veremos el vídeo dos veces.



➤ <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a440d688-04cf-4cea-b0d0-ed5b4fccee1f/turnos-audio.mp3>

3. Ahora lee las preguntas a continuación e intenta responderlas con ayuda de tu compañero. Intentad responder las más que podáis y lo mejor posible. Después, veremos el vídeo nuevamente y comentaremos las preguntas con el resto de la clase.



- a. ¿Cuál es el tema de conversación que abre el primer hablante?
- b. ¿Están disponibles todos los amigos durante todo el verano? ¿Cuál o cuáles no?
- c. ¿Qué deciden finalmente? ¿Queda resuelto el tema planteado al principio?
- d. ¿Qué expresiones coloquiales identificas? Intenta adivinar qué significan y escribe al lado una frase que signifique lo mismo.

4. Quizás habéis notado algo en la manera de hablar de este grupo de amigos...



- a. ¿Notas algún rasgo diferente que en otras audiciones?
- b. ¿Conoce alguno de vosotros este acento? ¿Sería capaz de identificarlo con alguna de las comunidades autónomas de España?



Imagen de <https://i.pinimg.com/originals/50/b4/3d/50b43db0afaf0e59a7d677bc92ec7b50.jpg>

- c. ¿Qué otros acentos conocéis? ¡A ver quién se atreve a imitar uno!



Sesión 2

I. Mira el siguiente vídeo y contesta a las preguntas:



[https://www.youtube.com/](https://www.youtube.com/watch?v=C0UjuS6NsFE&list=PLc50hsFWvO9IFPDL9CNCsNAIzjVdRbR8O&index=41)



[watch?v=C0UjuS6NsFE&list=PLc50hsFWvO9IFPDL9CNCsNAIzjVdRbR8O&index=41](https://www.youtube.com/watch?v=C0UjuS6NsFE&list=PLc50hsFWvO9IFPDL9CNCsNAIzjVdRbR8O&index=41)

De 07:07 a 10:11 y de 18:56 a 19:30.

- ▶ ¿Se les entiende bien?
- ▶ ¿De qué hablan?
- ▶ ¿Es realmente un diálogo?
- ▶ En cualquier caso, ¿es una conversación “ordenada”, es decir, respetan el turno de palabra del otro?
- ▶ ¿Cómo están organizados estos turnos?

**2. Revisad el vídeo del comienzo de la unidad.** Después comentad estas cuestiones en grupo:  

- ▶ ¿Cuánto tiempo hay de silencio entre un hablante que acaba de hablar y otro que toma su turno?
- ▶ ¿Creéis que unos se interrumpen a otros? ¿Parecen ofendidos?
- ▶ ¿Qué crees que pasaría si queréis hablar y esperáis a que haya una pausa para tomar la palabra?
- ▶ ¿Es igual en vuestras culturas?

**3. Volvamos a echarle un vistazo.** ¿Qué estrategias utilizan los hablantes para marcar que están terminando de hablar? Apuntadlas aquí abajo y comentadlo con el resto de la clase.  

Además de esas maneras que habéis anotado, existen expresiones para jugar con los turnos de habla. Échales un vistazo, ¡las necesitarás en la próxima parte de la actividad!

### **PEDIR EL TURNO**

- Los demás están hablando y quiero intervenir yo

- Me gustaría decir algo
- Perdonad que interrumpa, pero...
- *Se puede levantar el brazo con la mano cerrada, a excepción del dedo índice, que estaría apuntando hacia arriba.*

### **CONSERVAR EL TURNO**

- Alguien me intenta interrumpir y quiero indicarle que aún no he terminado de hablar

- Perdona, pero aún no he concluido/terminado  
Déjame acabar, porfa
- *Es muy común combinar uno de estos exponentes con el gesto de levantar la palma de la mano hacia la persona que intenta comenzar un nuevo turno (como el gesto de “stop”)*

### **CONCESIÓN DE TURNO**

- Quieres terminar tu turno y cederlo a los demás
- Concesión de turno a un hablante en concreto

- Y no tengo nada más que decir  
Y eso es todo  
¿(Nombre), tú que dices?  
¿Y tú qué opinas?
- *Se puede combinar con el gesto de la palma de la mano ladeada y el brazo semiextendido en dirección a la persona que se le cede el turno.*

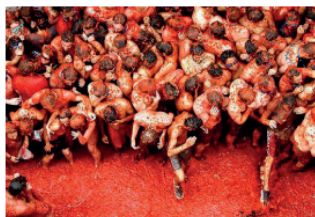
## **4. Juego de rol:**

¡Pongámoslo en práctica! No tengas miedo de tomar el turno rápido y superponer tu voz a la del otro hablante al final de su turno, ¡sería lo que haría un hispanohablante! Recuerda también utilizar algunas de las estrategias de la tabla de arriba.

Tus compañeros y tú sois un grupo de cuatro amigos que quiere visitar España. Queréis hacerlo cuando coincida con una fiesta y habéis recogido información sobre tres posibles fiestas. Debéis poneros de acuerdo, teniendo en cuenta las preferencias de cada uno.

En la siguiente página están las posibles fiestas:

## LA TOMATINA



La Tomatina es una **fiesta** que se celebra en el municipio **valenciano** de **Buñol**, en la que los participantes se arrojan **tomates** los unos a los otros. Se celebra el último **miércoles** del mes de **agosto**, enclavada dentro de la semana de fiestas de Buñol.

En torno a las 10 horas comienza el primer evento de la Tomatina. Es el "palo jabón", que consiste en subir un a poste engrasado con un jamón en la parte superior. Mientras esto sucede, el grupo trabaja en un frenesí de cantar y bailar mientras se duchan con mangueras. Una vez que alguien es capaz de soltar el jamón del palo, se da la señal de inicio y comienza el caos. Varios camiones lanzan los tomates en abundancia en la Plaza del Pueblo.

Para los participantes se recomienda el uso de gafas protectoras y guantes. Los tomates deben ser aplastados antes de ser lanzados para que no dañen a nadie.

Después de exactamente una hora, la lucha termina al disparo de la segunda carcasa anunciando el final. Toda la plaza queda teñida de rojo y se forman ríos de jugo de tomate.

## CORPUS CHRISTI DE GRANADA



En estas fechas, la ciudad se prepara para disfrutar y vivir sus Fiestas Mayores, aquellas que hace más de quinientos años se ordenaron por mandato real.

El ambiente de feria se puede disfrutar tanto de día como de noche en el recinto ferial. En la Feria de Granada, a diferencia de otras, las casetas públicas se intercalan con las privadas de modo que el visitante pueda acceder libremente y conocer el ambiente que se vive en estas fechas y en esta fiesta.

Durante la semana que dura la feria hay que destacar dos procesiones que se pasean por toda la ciudad:

- Una procesión pagana: Cada miércoles de feria, a media mañana *La Tarasca*, un muñeco que se supone viste la ropa que estará de moda en esa temporada, se pasea por toda la ciudad encima de un fiero dragón que parece quedar rendido a sus pies. Así el secreto mejor guardado, hasta su salida, es el traje que lucirá ese día *La Tarasca*.
- Una procesión religiosa: La Fiesta grande de Granada se organiza alrededor del jueves, el Corpus Christi, día en el que toda la ciudad abarrotan las calles para contemplar la procesión del Sacramento.

El domingo de la semana siguiente a la festividad del Corpus se celebra una pequeña procesión en los alrededores de la Catedral, es la llamada Octava del Corpus.

En el año 2012 el Corpus Christi en Granada se celebrará del 4 al 10 de junio.

## FESTIVAL INTERNACIONAL DEL MUNDO CELTA



Anual. 2012: Del 12 al 15 Julio

El Festival Internacional del Mundo Celta de Ortigueira es un festival dedicado a la música folk de las regiones consideradas "celtas". Con 25 años de tradición, se celebra cada verano durante cuatro días (los segundos fines de semana de julio) en la villa de Ortigueira, en la provincia de A Coruña, Galicia.

El escenario principal se sitúa en el puerto, y ha acogido actuaciones de grupos de música celta de gran nivel y fama internacional, como Alan Stivell o The Chieftains, entre muchos otros. Asimismo en los alrededores del puerto se levanta un escenario más pequeño donde se dan cita grupos noveles. En la Playa de Morouzos y en la arboleda de pinos se habilitan espacios de acampada para la gente que acude al festival, por lo que resulta un festival muy económico.

Está considerado *Fiesta de Interés Turístico Internacional* y es uno de los mayores festivales en cuanto a número de asistentes de toda Europa, habiendo superado en ocasiones los 100.000 asistentes por edición.

Adaptados de <http://es.wikipedia.org>

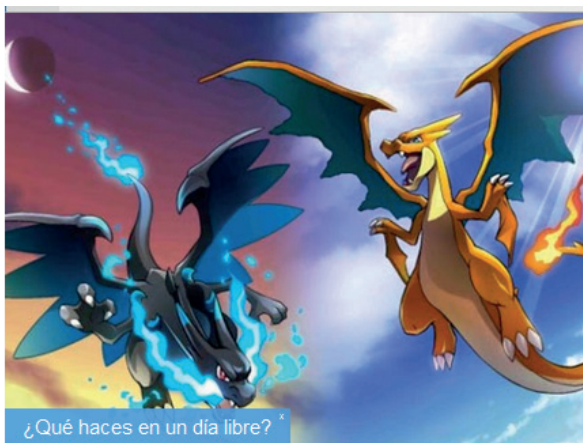
5. Elegid un portavoz en vuestro grupo para comentarle al resto de la clase la decisión tomada y cómo y por qué llegasteis a ella.



 Sesión 3

I. El profesor pregunta a los alumnos con qué tipo de pokémon se sienten ellos identificados y por qué. Después, los invita a comprobarlo con el siguiente test de personalidad (se puede imprimir o hacer online):

<https://testdivertidos.es/que-tipo-de-pokemon-eres/>



¿Qué haces en un día libre? *
Relajarme en mi casa y disfrutar de la paz y el silencio
Socializar con mis amigos
Hacer algo que valga la pena, alguna aventura
Trabajar más
Salir y disfrutar del día
¿Alguien dijo fiestaaaaaa?



¿Cómo haces amigos? *
Me adapto a la circunstancias para agradarle a la gente
Toma un poco de tiempo pero después nos volvemos inseparables
No me gusta tener amigos
Por medio del amor y la comprensión
Fácilmente, la gente me cae bien y yo a ellos
Saliendo de fiesta, si son de los que les gusta pasarlo bien, me agradan



Elige una palabra que te describa *		
Obstinado	Inteligente	Poderoso
Ingenioso	Silencioso	Popular



Elige un hábitat *		
Espacio	Montañas	Volcán
Playa	Bosque	Ciudad



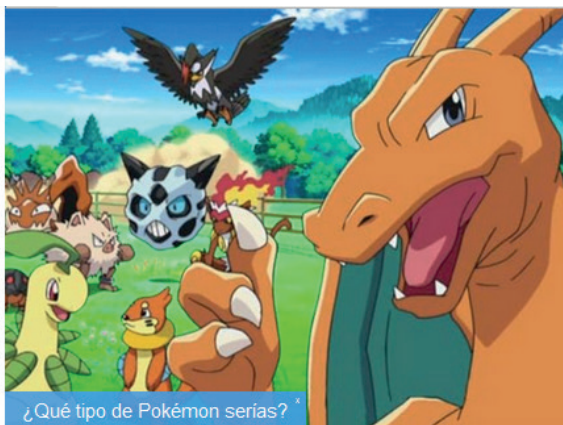
Elige tu espíritu animal \*

Cocodrilo	Gato	Tortuga
Canguro	Oso	Perro



¿Introvertido, extrovertido o un poco de los dos? \*

Extrovertido
Introvertido
Un poco de los dos



¿Qué tipo de Pokémon serías? \*

Fuego	Agua	Eléctrico	Tierra
Lucha	Planta	Normal	Psíquico



¿Por qué pelearías con otro Pokémon? \*

Para aprender y ser reconocido
Porque soy superior y ganaré
Por la diversión y adrenalina
Para salvar a mis seres queridos
Por el dinero del premio
Para conocer gente nueva



¿Cuál es tu debilidad? \*

La oscuridad
El fracaso
La soledad
La ignorancia de los demás
La pobreza
El cambio

Ahora el profesor os dará el resultado de vuestro test en base a vuestras respuestas.



2. Completa las siguientes oraciones con las expresiones en el recuadro.  

Cuando acabes representala con tu compañero, ¡Ojo con la entonación!

Y no tengo nada más que decir  
Perdonad que interrumpa  
¿Tú qué opinas?  
¿Me dejas acabar, porfa?

■ Mario, estuvimos hablando de ir todos mañana a comprar el regalo, . . . . .

■ A: Pues yo creo que sí que se debería legalizar la marihuana, pero...

B: ¡Pero si es una droga!

A: . . . . . Yo creo que se debería legalizar, pero con un uso exclusiva-  
mente terapéutico y bajo receta médica.

■ Mirad, estoy harto de este tema. He dicho que no estoy de acuerdo con ese plan.

. . . . .


■ A: ¡Eh! ¿Qué os parece si vamos el sábado al festival de rock?

B: Pues guay, por hacer algo distinto. ¡Yo puedo llevar el coche!

A: Pero nos tendremos que quedar a dormir, yo tengo sacos de dormir para varios y  
tendremos que llevar bocadillos o algo.

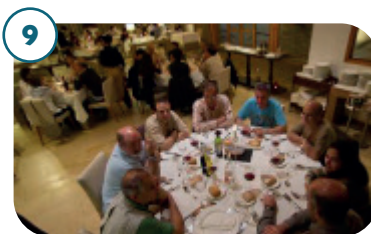
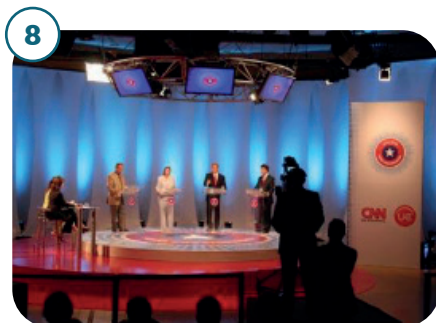
C: Yo puedo llevar la nevera para tener bebida fría. O si no también...

D: . . . . . , pero es que yo el sábado no creo que pueda...

3. Ahora inventa ejemplos, como los de los recuadros de arriba, donde se usen  expresiones para jugar con los turnos de habla. Escribe uno para conceder el turno, otro para conceder el turno a un hablante en concreto, otro para recuperar el turno tras una interrupción y otro para pedir el turno.

4. Aunque el solapamiento de voces se da casi siempre en las conversaciones de grupo de españoles, hay ciertas situaciones en las que no es apropiado.

a. ¿En cuáles de estas crees que no se daría ese traspase tan rápido de turnos y se esperarían a que el otro acabara por completo su turno, sin solapar voces?



Fuente: [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

I. Observa el siguiente vídeo y comentad las siguientes cuestiones:



➤ Combate pokémon: [https://www.youtube.com/watch?v=wp\\_mnPuUumg](https://www.youtube.com/watch?v=wp_mnPuUumg)



¿Haríamos lo mismo si los pokémon fueran reales? ¿Combatiríamos con ellos?

Ahora mira los siguientes vídeos:




- ▶ Gallos: [https://www.youtube.com/watch?v=wWUap\\_bqglk](https://www.youtube.com/watch?v=wWUap_bqglk)
- ▶ Coliseo: [https://www.youtube.com/watch?v=5Kblfr-YZ\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=5Kblfr-YZ_Q)
- ▶ Corrida de toros: <https://www.youtube.com/watch?v=0PC96rUmjEs&t=298s>

¿Conocías estas prácticas? ¿Cuáles crees que son legales?

2. Comentad en pequeños grupos las siguientes cuestiones y luego ponedlas en común: 

- a. ¿Qué es una corrida de toros?
- b. ¿Dónde se practica?
- c. ¿Podrías definir los siguientes conceptos?
  - ▶ Toro de lidia
  - ▶ Banderilla
  - ▶ Torero
  - ▶ Plaza de toros
- d. ¿Habéis visto alguna vez una? ¿Habéis asistido a una?

3. Ahora conoceremos un poco más sobre las corridas de toros, gracias a un artículo tomado de Internet de la página siguiente. Pero... ¡Un momento! ¡Los párrafos están desordenados! 

Por parejas, ordenadlos, ponedle un título al artículo y aprended nuevas cosas sobre esta fiesta.




TÍTULO: . . . . .

- A. El comienzo de la corrida se abre con el paseillo, especie de cortejo por el que desfilarán ante el público todos los que intervienen directamente en la misma. Abren este cortejo los dos alguacilillos que van a caballo, y atraviesan la plaza para dirigirse a la Presidencia y pedirle simbólicamente la llave de la "puerta de los toriles" (donde se guardan los toros). Detrás van los tres toreros, seguidos respectivamente por los miembros de sus cuadrillas, compuestas por tres banderilleros y dos picadores. Apareciendo al final del cortejo los mozos y mulas de arrastre (que son los encargados una vez muerto el toro, de retirarlo de la plaza).
- B. Explicar en que consiste una corrida de toros es tarea ardua, ya que supone encorsetar un espectáculo que es muy diferente a todos los demás y de otro lado porque como todo arte siempre es diferente. Sin embargo podemos considerar un rito y unas pautas que se repiten casi siempre, y éstas son las que vamos a describir:
- C. La corrida se divide en tres partes denominadas tercios que se marcan con un toque de clarín. En el primero de ellos el diestro torea con el capote. Con un toque de clarín se indica que salgan los dos picadores al ruedo, situándose cada uno de ellos en un extremo de la plaza, pero sólo uno ejecuta esta "suerte".
- D. Si la faena del torero, así como el haberle dado muerte con una acertada estocada, ha transmitido al público todo ese cúmulo de sensaciones positivas, el público premia al torero. Los trofeos serán una o dos orejas del toro lidiado, y como máximo el rabo. El público solicita al presidente los trofeos moviendo simbólicamente los pañuelos, siendo el presidente de la plaza el que decidirá en última instancia, accediendo o no a las peticiones del público. El mayor honor para el torero tras una extraordinaria faena es el de salir del ruedo a hombros de la multitud. Todas las incidencias que pueden ocurrir a lo largo de una corrida, así como todo lo que a ésta rodea, está regulado por "El reglamento de espectáculos taurinos".
- E. Cuando la llave ha sido entregada y el cortejo se ha retirado, se abre la puerta de toriles. El toro saldrá a la plaza, y con ello comienza la lidia. El torero mantendrá en todo momento un diálogo y una lucha con el animal, tratando de someterlo.

- F. En el último tercio el torero ejecutará la "suerte suprema", en la que toreará con la muleta en vez de con el capote para, al final, tomar la espada y matar al toro. Estos son los momentos más difíciles de toda su labor, pues en ellos debe conseguir que el toro le embista, y justo en medio de la embestida, aprovechar el momento para clavar su espada o estoque en el corazón del animal. Es cuestión de escasos segundos, y en ellos sólo debe concentrarse en acertar en un punto muy concreto cuando el toro en movimiento se lanza a su muleta. Es quizás aquí cuando el diestro expone más abiertamente su cuerpo ante el toro. Es a toda esta lucha a la que se ha considerado una obra de arte viva y efímera.
- G. En una corrida generalmente tres toreros lidian (torean) seis toros, de ellos dos cada torero. Los toreros realizarán su faena por orden de antigüedad, la cual viene dada por la fecha de su "alternativa" (especie de de licenciatura). Así al primer torero le tocará lidiar el primer toro, al segundo el segundo y al tercero el tercer toro, continuando el primer torero con el cuarto toro y así sucesivamente.
- H. En el segundo tercio se ejecuta la "suerte de banderillas", en la que los "subalternos", "banderilleros" o "toreros de plata" como queramos denominarlos ponen al toro tres pares de banderillas.

1	2	3	4	5	6	7	8
B							

Adaptado de: <http://www.red2000.com/spain/toros/1index.html>

4. Ahora que ya sabéis algo más sobre las corridas de toros, debéis saber    también que existe una gran polémica en la sociedad española al respecto. **Mientras un sector de la sociedad defiende la conservación de la tradición, otro defiende la prohibición de la actividad.**

- a. A continuación tienes una serie de argumentos a favor. Señala aquellos que te parecen mejores.

A FAVOR

La tauromaquia es parte de la cultura española y tiene una tradición milenaria. Es uno de los pocos restantes de antiguas culturas orientales. Excomulgarla sería menospreciar esta componente tan especial de la cultura española. Las corridas de toros son la Fiesta Nacional. Son el símbolo de la esencia del país.

La corrida de toros es una muestra del aprecio y respeto de la fuerza del animal.

Las corridas de toros no se ven como deporte, sino como una mezcla de arte, baile y muestra de valentía. Se trata de un verdadero espectáculo visual que refleja una larga y rica tradición.

Una corrida de toros sirve para descargar colectivamente sentimientos negativos y agresivos.

Los toros bravos solo son criados por su bravura durante la corrida. La abolición de los toros significa la pérdida de una especie de animales única. Además, se les trata muy bien durante su vida en el criadero.

Los toros forman una parte importante de la industria turística española.

EN CONTRA

La supresión de la lidia no implica la extinción del toro bravo ni de su hábitat. Hoy, ambos se conservan con fines económicos y, de suprimirse la fiesta serían conservados, como lo son otros ecosistemas y razas de bovinos, incluido el uro primigenio.

La lidia no es una seña adecuada de identidad de España. Al 72% de los españoles, no les interesa la fiesta (frente al 55% en la década de 1970), porcentaje que se incrementa entre los jóvenes (81-82%) y las mujeres (79%).

- b. Ahora te presentamos argumentos en contra y la canción “Vergüenza” del grupo español Ska-P. En parejas completad la letra de la canción. ¿Qué argumento sostiene la canción? ¿Os parece que el grupo es respetuoso? Discutidlo toda la clase.



**"VERGÜENZA"**

Entre el atlántico y el mar mediterráneo  
hay una tierra de mar y mucho sol  
que desde (1) \_\_\_\_\_ se viene practicando  
una asquerosa y sucia tradición:  
un (2) \_\_\_\_\_ vestido de payaso tortura y martiriza hasta la muerte a un animal  
y el graderío estalla de locura  
cuando el (3) \_\_\_\_\_ anuncia su final.  
Banderilleros sedientos de violencia  
van torturando sin ninguna (4) \_\_\_\_\_  
los picadores prosiguen la matanza  
acentuando punzadas de dolor  
malherido, enviste con (5) \_\_\_\_\_ contra el frío del acero que destroza su interior  
agonizando en un charco de sangre,  
el puntillero remata la (6) \_\_\_\_\_.

Festejo criminal,  
vergüenza...

Torero, eres la vergüenza de una nación  
torero, eres la violencia en televisión  
torero, eres asesino por (7) \_\_\_\_\_  
torero, me produce asco tu profesión

Llamar cultura al (8) \_\_\_\_\_ organizado,  
a la violencia, a la muerte o al dolor  
es un insulto a la propia inteligencia,  
al desarrollo de nuestra evolución.  
tu indiferencia les hace poderosos,  
manifiesta tu (9) \_\_\_\_\_ a la fiesta criminal  
no colabores con un juego de dementes,  
taurinos al (10) \_\_\_\_\_ penal.

 Sesión 5


1. Por turnos, inventaos un pokémon y dibujadlo rápidamente en la pizarra.   
Otro alumno debe describirlo. ¡A ver quién consigue el diseño más original y difícil de describir!



Imagen: <http://biblicalcounsellor.online/info>



2. Seguimos trabajando sobre tauromaquia. Ahora, debes releer los artículos, canciones y argumentos a favor y en contra de la sesión anterior.



3. Buscad individualmente nuevos argumentos a favor y en contra de la práctica de la tauromaquia.

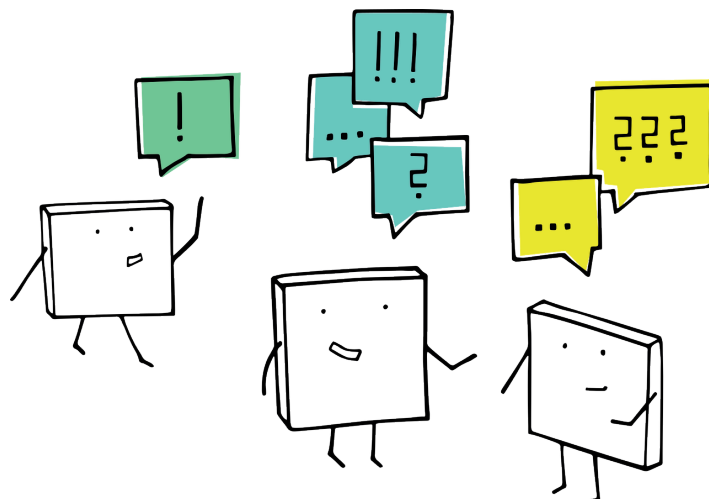


A FAVOR	EN CONTRA

Después, por tríos, buscad ahora contraargumentos a vuestros propios argumentos.

CONTRAARGUMENTOS	

4. La clase se divide en dos. ¿Habéis elegido mediador y un portavoz por equipo? ¡QUE DÉ COMIENZO EL DEBATE! Recuerda que debes defender la postura que te ha tocado y no la tuya propia, así como las expresiones aprendidas en esta unidad. Puedes utilizar los argumentos y contraargumentos que has pensado en actividades anteriores.



## Sesión 6

1. En grupos reducidos, conversad: ¿sería polémico un videojuego como Pokémon, donde en vez de pokémon encontráramos animales existentes en el mundo real? Recuerda los turnos de habla del español y las expresiones aprendidas.

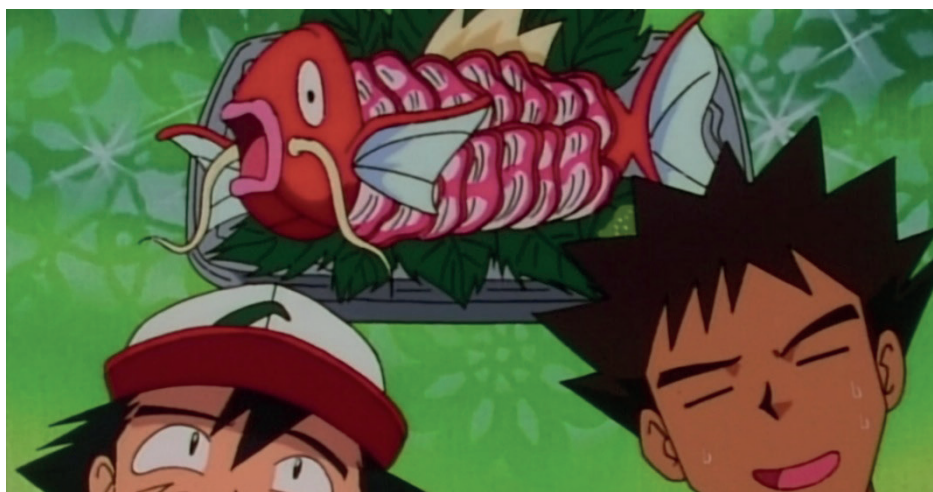


Imagen: [https://gamespot.l.cbsistatic.com/uploads/screen\\_kubrick/171/1712892/3531999-screen%20shot%202019-05-09%20at%2011.43.09%20am%20copy.png](https://gamespot.l.cbsistatic.com/uploads/screen_kubrick/171/1712892/3531999-screen%20shot%202019-05-09%20at%2011.43.09%20am%20copy.png)

2. **¡Momento de explotar tu vena escritora!** Aquí tienes varios temas sobre los que puedes escribir a continuación:



- ▶ OPCIÓN 1: En el debate te ha tocado defender una postura. Quizás no es la misma que compartes o quizás sí lo sea pero te apetecería dar una visión personal. Realiza un escrito con tu opinión personal sobre la prohibición de las corridas de toros.
- ▶ OPCIÓN 2: ¿Sabías que en el español existen muchas expresiones que tienen que ver con el lenguaje taurino? Investiga en Internet sobre el tema y escribe un breve ensayo.
- ▶ OPCIÓN 3: Como hemos visto, los partidarios de abolir las corridas de toros tienen su principal argumento en el maltrato animal, mientras que los protaurinos defienden que se dan casos mucho peores de maltrato animal en la sociedad. Investiga en Internet qué formas de maltrato animal existen y escribe un breve informe.
- ▶ OPCIÓN 4: Los turnos de habla en el mundo hispanohablante. ¿Te resulta algo muy diferente a tu cultura? ¿Qué impresión te transmite? ¿Podría estar ligado a otros comportamientos? Escribe tu reflexión.
- ▶ OPCIÓN 5: Redacta un test de personalidad como el que llevaste a cabo en la sesión 3. Puedes buscar ejemplos en internet y elegir el tema que más te guste.

## DESPUÉS DEL APOCALIPSIS



## 6.2.5. DESPUÉS DEL APOCALIPSIS.



### Sesión 1

**1. CHARLA:** ¿Qué entendemos por “ecologismo”? ¿Qué opinión nos merece esta corriente? ¿Qué aspectos relativos al “ecologismo” habéis identificado en los juegos, libros y series que habéis disfrutado?



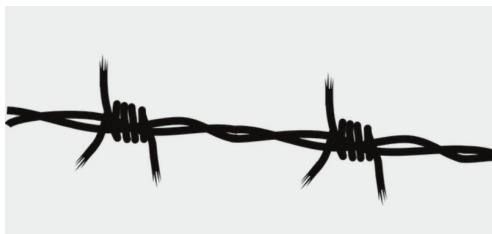
**2. A continuación vais a ver una serie de estructuras que podéis utilizar a la hora de llevar a cabo una presentación oral.** ¿Puedes clasificarlas? ¿Qué otras estructuras del mismo tipo conoces?



- Mi nombre es... y os voy a hablar de...
- En resumen, me gustaría enfatizar...
- Hoy quiero tratar el tema de...
- Otro aspecto que me gustaría tratar es...
- Conectado con esto, también querría aclarar que...
- Lo que me gustaría dejar claro es que...
- Como conclusión, simplemente...

COMIENZO	CAMBIO DE PUNTO	FINALIZAR

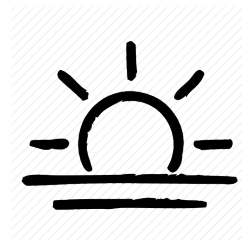
**3. CUATRO ESQUINAS.** Os vais a agrupar en equipos según el medio que habéis elegido durante la sesión 0 en vuestros hogares.



**EQUIPO “VALLA”**

Habéis visto *La valla* en vuestros hogares.

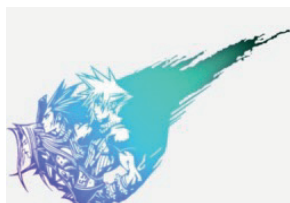
Imagen de <https://www.teepublic.com/sticker/3955727-his-eyes-above>



**EQUIPO “HORIZONTE”**

Habéis explorado los confines del mundo en *Horizon: Zero Dawn*.

Imagen de <https://www.iconfinder.com/icons/2296070/horizon-morning-sun-sunrise-weather-icon>



**EQUIPO “FANTASÍA”**

Habéis disfrutado en primera persona de la cinemática aventura del videojuego *Final Fantasy VII*.

Imagen de <https://www.nicepng.com/ourpic/u2q8r5ilr5a-9t4r5-final-fantasy-meteor-png-vector-download-final-fantasy/>



**EQUIPO “BONSÁI”**

Os habéis emocionado con la lectura del magnífico libro *Los bonsáis gigantes*.

Imagen de [https://www.flaticon.com/free-icon/bonsai\\_148109](https://www.flaticon.com/free-icon/bonsai_148109)


Ahora que estáis en equipos, vais a intentar resumir los aspectos más importantes de dicho tema y su relación con el ecologismo. Hay que comentarlo con el resto de la clase.

**4. PRESENTACIÓN ORAL.** Lo que habéis resumido deberéis exponerlo brevemente a vuestros compañeros. Todos en el equipo debéis exponer más o menos el mismo tiempo.





## Sesión 2

1. Los que no habéis leído el libro, ¿por qué creéis que se llama **Los bonsáis gigantes**  **gigantes** y por qué tiene esta portada? Contrastad vuestras hipótesis con lo que pueden aportar los que sí han leído el libro.

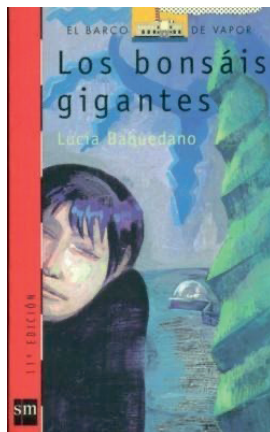


Imagen de [https://www.goodreads.com/book/show/2256750.Los\\_bonsais\\_gigantes](https://www.goodreads.com/book/show/2256750.Los_bonsais_gigantes)

2. Mira el siguiente vídeo de un debate sobre el cambio climático de las portavoces de aquel momento de algunos de los principales partidos en España (fíjate que en la esquina inferior izquierda aparece el logo del partido al que está representando el orador). Los comentarios sobre fondo verde: ¿crees que están parciales? En caso afirmativo, ¿hacia qué vertiente?

 [https://youtu.be/Nq9eDh\\_MsnY](https://youtu.be/Nq9eDh_MsnY)



3. Vuélvelo a ver y apunta los argumentos de cada partido que interviene





**PARTIDO POPULAR**

**VOX**

**CIUDADANOS**

**PARTIDO SOCIALISTA OBRERO ESPAÑOL**



**4. EQUIPOS DE CONSULTA:** Todos los participantes del grupo ponéis   vuestros bolígrafos en el bote de en medio de la mesa. Uno de vosotros lee la primera pregunta y luego los equipos determinan la respuesta consultando los materiales de los que disponen y debatiendo entre ellos. El estudiante a la izquierda del lector comprueba que todos los miembros entienden y están de acuerdo con la respuesta. Cuando hay acuerdo, todos cogéis vuestros bolígrafos y escribís, individualmente, la respuesta con vuestras palabras. Las preguntas son las siguientes:

**SI FUNDARIS UN PARTIDO POLÍTICO...**

¿Qué posición defendería respecto al cambio climático? ¿Negacionismo o ecologismo? ¿Por qué?	
¿Qué país o político escogeríais como modelo?	
¿Qué recomendaciones daría a sus ciudadanos respecto al cuidado del medio ambiente?	
¿Qué industrias potenciaría?	
¿Pondrías a Greta Thunberg en un puesto de responsabilidad en vuestro partido? En caso afirmativo, ¿ en cuál?	
Inventad un logo	



### Sesión 3:

I. Observa los siguientes personajes: ¿qué te inspira su apariencia? Contrástalo con alguien que haya jugado a *Final Fantasy VII*.



Imágenes de <https://ffvii-remake.square-enix-games.com/es/characters>

2. Lee el siguiente texto detenidamente:



### LOS ECOTERRORISTAS

*“Cocer langostas es un asesinato”. A más de uno le parecerá una frase grotesca, pero es uno de los lemas del Frente de Liberación Animal (ALF), el movimiento terrorista que más éxito ha tenido en la Historia de Gran Bretaña y que ha infligido un enorme daño a extensos sectores de la industria. De hecho, ha logrado acabar el comercio peletero al por menor, ha bombardeado y amenazado a la comunidad científica, destruido el negocio de exportación de animales vivos y quemado varios mataderos. En las universidades ya no se realizan experimentos con animales -salvo las que tengan fines médicos- por miedo a los ataques. El circo está desapareciendo por las protestas. Un terrorismo que se expande. En Italia otro ALF ha envenenado con raticida algunas partidas de panettone, un dulce de la marca Nestlé, por usar soja transgénica en algunos productos.*

*Pero donde mayor virulencia ha descargado el ecoterrorismo ha sido en Gran Bretaña. Es una guerra salpicada de cartas-bomba, cócteles molotov, asaltos y huelgas de hambre. Barry Horne, un activista de los derechos de los animales de 46 años, condenado a 18 años de prisión por causar incendios, ha estado nueve semanas en huelga de hambre como protesta a la negativa del Ministerio del Interior a reconsiderar la experimentación animal.*

*Desde que se fundara en 1976, el AFL ha llevado a cabo miles de acciones con el objetivo de acabar con el “sufrimiento de los animales”. Su meta es aterrorizar a todo el que se oponga y, en caso de no conseguirlo, destruir sus propiedades y su medio de vida.*

*La amplitud de este movimiento y sus objetivos, desde las langostas a los laboratorios, borran las pistas sobre su propósito y su ideología. En lugar de llevar a cabo una lucha clara y precisa, el ALF realiza acciones sin conexión aparente, y tiene declaradas varias guerras al mismo tiempo, las llamadas Vegan Wars. Cualquiera puede unirse. Basta con coger una palanca o una bomba de gasolina y estrellarla contra los torturadores de animales. No hay jerarquía. El nombre de Frente de Liberación Animal es una bandera de conveniencia para hacer actos violentos individuales. A veces, los activistas eligen otros nombres (Milicia de los Derechos de los Animales, Departamento de Justicia, ALF Provisional) inventados por aquéllos que están decididos a matar o aterrorizar a sus enemigos.*

*En Gran Bretaña, hay más de 3.000 asociaciones que defienden estos derechos. La línea que separa al ALF del resto de las organizaciones supuestamente pacíficas es bastante turbia; un policía,*

amante de los perros, puede ser un incendiario el fin de semana. La violencia se filtra incluso en campañas legítimas, aparentemente, de las organizaciones respetuosas de la ley.

En los años ochenta, el Grupo Legal de Presión Anticomercio de Pieles (Lynx) lanzó un anuncio de abrigos de piel manchados de sangre, lo que provocó un movimiento masivo contra el uso de estos productos. El mensaje fue apoyado por el ALF con una campaña de bombas incendiarias contra la cadena de almacenes británica Debenhams. Se produjeron decenas de ataques, y en 1987 incendiaron los almacenes Luton, provocando pérdidas que sobrepasaron los 2.000 millones de pesetas. Poco después, Debenhams cerró sus departamentos de peletería, ya que se calculó que las amenazas de incendios reales superaban los beneficios obtenidos. Hoy, si alguien quiere comprarlos tiene que ir a Londres, donde unas pocas tiendas especializadas todavía resisten, pese a ser el blanco de los ataques del ALF.

“La acción directa es más efectiva contra objetivos que ya están debilitados. Por eso es buena”, afirma Ronnie Lee, 47 años, fundador del ALF, que ha sido acusado de participar en la campaña de ataques incendiarios y sentenciado a 10 años de cárcel. “El comercio de pieles ya estaba sitiado. La gente dio el siguiente paso, que fue actuar de forma directa, lo que les puso al borde del precipicio. Fue algo muy efectivo, y además se utilizó la táctica de las bombas incendiarias, algo contra lo que no se puede luchar”. En otras palabras, el ALF tiene todas las características de un movimiento revolucionario clandestino: pisos francos, cuentas bancarias secretas, un líder dedicado a la causa, miles de simpatizantes, una ideología, listas secretas en Internet, acciones guerrilleras, huelgas de hambre e incluso un departamento propio de prisioneros de guerra, los Vegan Prisoners Support Group.

Posiblemente el mayor logro sea el grado de tolerancia que persiste en la sociedad británica en torno a sus actividades. En los últimos 20 años ningún otro movimiento revolucionario violento ha tenido una aceptación tan extendida tanto en la clase media como en la trabajadora. El eslogan “La carne es un asesinato” es un lugar común. Esta permisividad es aún más sorprendente si se tiene en cuenta que los objetivos a largo plazo del ALF son la desindustrialización de la sociedad y la eliminación de gran parte de la raza humana.

a. \_\_\_\_\_

En la actualidad, el objetivo prioritario de la batalla es Christopher Brown y su granja de gatos. Hillgrove Farm (muy cerca de Witney, en Oxfordshire) es la única proveedora de gatos para

experimentación científica en Gran Bretaña, animales utilizados para desarrollar vacunas para felinos y estudios neurológicos. En estos experimentos, se deja al descubierto la corteza óptica y se inyecta un tinte en el cerebro. Después se estimula con luz la corteza óptica. Cuando acaba el experimento, se mata al animal y se rebana su cerebro para analizarlo; el tinte señala las conexiones nerviosas. El propósito es la investigación de enfermedades como el Alzheimer.

“Es terrible ver cómo se experimenta con un gato, aunque esté muerto. Pero tampoco resulta agradable ver cómo se somete a una persona a una operación neurológica”, afirma un científico familiarizado con estos experimentos.

Desde que se produjo la primera ola de ataques contra los establecimientos de investigación -a mediados de los setenta-, los laboratorios se han vuelto más seguros. Es muy posible que ahora un ataque del AFL al Departamento de Fisiología de la Universidad de Oxford -objetivo frecuente en el pasado- acabe en fracaso, teniendo en cuenta la respuesta inmediata de la Policía y el arresto de los activistas. Las grandes instituciones tampoco se dejan amedrentar por los ataques y están bien protegidas. Pero los que suministran animales a los laboratorios suelen ser pequeñas empresas que carecen de esa capacidad para protegerse. Las protestas han atraído a una masa de estudiantes descontentos, anarquistas, profesionales de clase media, jóvenes marginales, amantes de los perros y abuelas histéricas, algunas incluso en silla de ruedas. La mayoría de los activistas son mujeres. La componente emocional que subyace a todas estas campañas otorga cierto peligro a las manifestaciones. “Es muy difícil resistir, te ves empujado por la masa”, afirma Sally, una activista de 28 años que ha pasado dos años en prisión por atacar un matadero con bombas incendiarias. “Terminé golpeando a un policía. Después, no me sentí muy satisfecha, no me gusta perder el control, pero no tuve más remedio”.

Greig Avery -uno de los directores de la campaña, que pasó casi todo 1995 en prisión a la espera de juicio y que, al final, fue declarado inocente- no es partidario de las manifestaciones pacíficas: “Lo que le decimos a la gente es que sus acciones funcionan. Ve los resultados por sí misma y no lo deja en manos del Ministerio del Interior”.

Los manifestantes rechazan los experimentos con animales “porque no sirven para nada”, opinión no compartida por la mayoría de los científicos y médicos ni por Brown, el dueño de Hillgrove, que ha vivido sitiado desde que empezó la guerra contra su negocio. “Es imposible razonar con ellos. No importa lo que hagamos, ni los beneficios que se obtienen gracias a este trabajo. No les interesa la verdad. Es acoso en estado puro, la ley de la horda”.

La campaña contra Hillgrove es el campo de pruebas de una nueva estrategia de confrontación violenta por parte de los activistas de los derechos de los animales. En las manifestaciones se escuchan a menudo gritos como: “Hay que matar al granjero Brown”. “No sentiría ninguna piedad por él si algo le ocurriera”, afirma Ronnie Lee, cofundador del ALF.

b. \_\_\_\_\_

La batalla contra Brown empezó en agosto de 1997. En abril de 1998, una ola de manifestantes destruyó las ventanas de su casa. Se distribuyeron panfletos acusándole de pedófilo. Mientras, se han producido más de 200 arrestos, y se han dictado más de cinco sentencias de un año de prisión. El 11 de junio Brown y dos de sus empleados recibieron cartas- bomba similares a la enviada al profesor Colin Blakemore, de la Universidad de Oxford, por experimentar con gatos. Eran bombas artesanales y se parecían más a una pequeña explosión de fuegos artificiales. Eran amenazas, más que intentos de asesinato o de mutilación, pero fueron el principio de una escalada de acciones.

En julio, Jack Straw, ministro de Interior, decidió crear una zona de exclusión en torno a Witney para impedir que los manifestantes se acercaran a la granja. La Policía bloqueó las carreteras, impidiendo el acceso a los manifestantes. Éstos se agruparon en Oxford, a 16 kilómetros, y detuvieron el tráfico de la autopista bloqueando calles y plazas. Utilizaron esta misma táctica en septiembre y octubre, y consiguieron cerrar el acceso al centro de Oxford. Los intentos de negociación fueron infructuosos. La Policía había gastado 300 millones de pesetas en proteger un negocio relativamente insignificante y éste sigue siendo objetivo de los activistas. Según Avery, “cuando Hillgrove se hunda, habremos dado una lección a la industria de la vivisección y al mundo entero”. Según Dan Clacher, superintendente de policía, la protección de Hillgrove no cesará. “La libertad no tiene precio. Hay que controlar estas manifestaciones”.

Así que la batalla de Hillgrove sigue en punto muerto; éste es tan sólo un capítulo más de la larga andadura de las Vegan Wars. Pero reflejan la naturaleza de la guerra que se está librando por la defensa de los derechos de los animales. Los ejemplos morales que invocan están basados en el movimiento antiesclavista o en los campos nazis de exterminio. En un mundo repleto de asesinos habituales, (todos los que comen carne) ellos son los salvadores.

c. \_\_\_\_\_

En el fondo, el AFL no es una filosofía sino una dieta común, el veganismo, que prohíbe el consumo de productos animales (carne, leche o huevos y lana o cuero como vestimenta). Para llegar a ser alguien en el AFL, hay que renunciar a abusar de los animales, es decir, comerlos, algo que suele hacer la mayoría de la Humanidad: no se puede luchar contra el sufrimiento de los animales y ser uno mismo el que lo provoca.

Una de las pruebas de la ferocidad ideológica es que no basta con ser un simple vegetariano. Según John Curtain, activista de los derechos de los animales, un sorbo de leche es un asesinato: “Cada vez que tocas un vaso de leche con los labios, te manchas de sangre”.

En cierto sentido, el veganismo es una religión fundamentalista. Cada comida, cada bebida es una afirmación de identidad política. En última instancia, el veganismo dicta cómo vestir, qué comer, con quién comes o con quién te acuestas. Los restaurantes vegan son escasos. Aunque tenga un trabajo, un vegan se pasa muchísimo tiempo metido en casa cocinando. “Las mujeres vegan suelen hablar de convertir a sus compañeros sexuales al veganismo. Es un componente casi religioso”, afirma una fuente de la policía.

A pesar de que no existe jerarquía formal, los líderes del ALF son muy pocos, unos 20. La organización interna se basa en el trabajo de unos 300 o 400 activistas (preparados para llevar a cabo acciones ilegales, ya sean ataques a un laboratorio o a la carnicería de la esquina), el grupo de apoyo (aquellos que están dispuestos a rescatar a un perro), los que compran las publicaciones y los que van a las manifestaciones (unos 3.000).

La mayoría de los activistas empezó su carrera en la mesa de sus casas, cuando, siendo adolescentes, se negaban a comer carne. Antes de ser vegan fueron vegetarianos. Como Ronnie Lee (48 años y fundador del AFL). Tenía 19 años cuando su hermana trajo al domicilio familiar a su novio vegetariano, que no comía animales. “Empecé a pensar en ello porque no me gustaba que mataran a los animales. Me sacaba de quicio esa terrible crueldad. Decidí que tenía que hacer algo. Si piensas en lo que los nazis hicieron a los judíos, te das cuenta de que no los consideraban personas, lo que les permitía cometer toda clase de atrocidades. Igual ocurre con los animales. Estoy convencido de que hay una semejanza entre estos dos hechos”.

Artículo original en <https://www.elmundo.es/larevista/num167/textos/eco1.html>

3. ¿Qué subtítulo le pondrías a cada sección? ¿Podrías resumir dicha parte del texto en pocas palabras?



SECCIÓN	SUBTÍTULO	PEQUEÑO RESUMEN
A		
B		
C		

¿Crees que el artículo está parcializado? ¿Por qué? Encuentra evidencias de tu respuesta.

4. **CÍRCULOS CONCÉNTRICOS.** La clase se divide en dos grupos. Un grupo se sentará formando un círculo con sus sillas mirando hacia fuera del mismo.



La otra mitad formará un círculo mayor que envuelva al primero, de manera que delante de cada silla del círculo de dentro habrá una silla del círculo de fuera. Cada pareja hablará por dos minutos sobre su opinión respecto al “ecoterrorismo” y apuntarán en una hoja las aportaciones de su compañero que más les hayan llamado la atención con “palabras clave”, para no utilizar mucho tiempo en apuntar y utilizarlo en interactuar oralmente. Cuando se acaba el tiempo, el profesor os lo indicará y la gente del círculo de fuera deberán rotar al siguiente compañero.

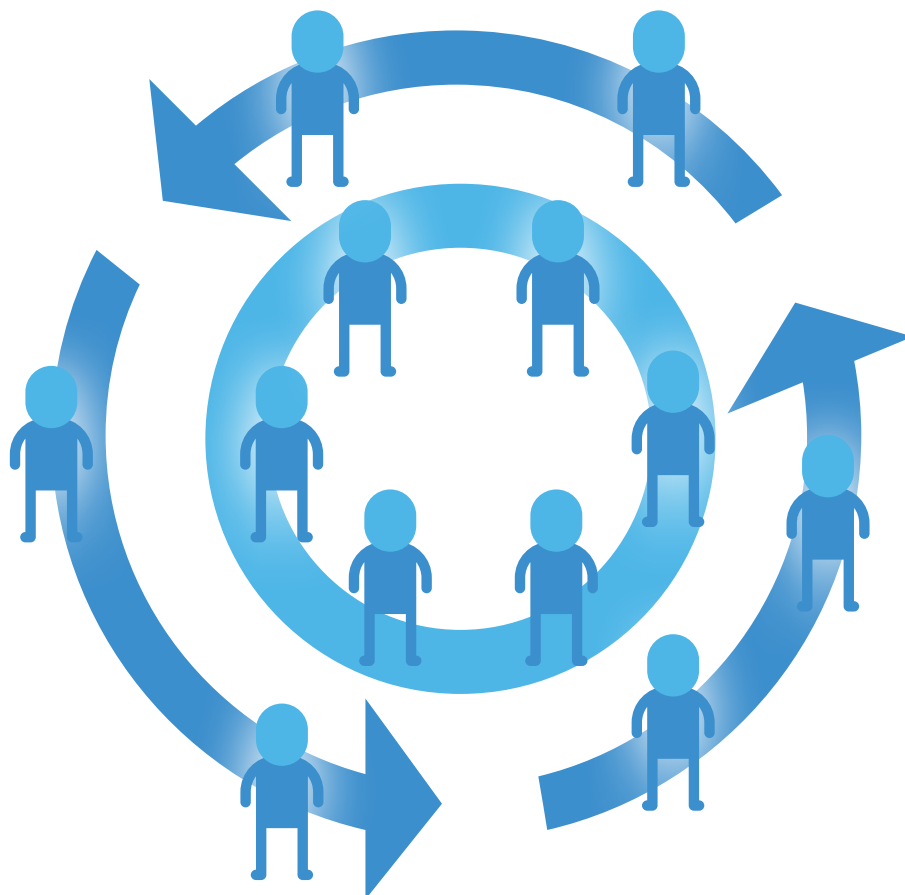


Al final de la actividad, responderéis brevemente a unas preguntas por escrito sobre lo que habéis hecho en esta página.

¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de las opiniones que has escuchado?

¿Ha cambiado tu opinión, aunque sea en matices, después de haber escuchado a tus compañeros?

En caso afirmativo, ¿podrías poner ejemplos?





## Sesión 4

I. Observa las siguientes imágenes y comentad las siguientes cuestiones:



- a. ¿Qué se observa en las imágenes? ¿Podéis describirlas?
- b. ¿Qué creéis que ha podido ocurrir en el pasado?



Imágenes de [https://horizonzerodawn.fandom.com/wiki/Horizon\\_Zero\\_Dawn\\_Wiki](https://horizonzerodawn.fandom.com/wiki/Horizon_Zero_Dawn_Wiki)

2. Observad el siguiente vídeo y comentad los siguientes puntos en pequeños grupos:



- Qué civilizaciones perdidas ya conocáis.
- Cuáles otras que no aparecen en el vídeo.
- Qué creéis que hay de cierto en la leyenda de Hiperbórea.
- Qué es lo que os parece más interesante sobre este tipo de leyendas.

<https://youtu.be/SBQibn7ZBPY>



3. **ROMPECABEZAS, PARTE 1 (aprendizaje cooperativo).** La clase se divide en equipos de cinco personas. Los miembros de ese equipo serán numerados del uno al cinco. Después, los equipos se rompen y todos los estudiantes con el mismo número se juntan en un nuevo equipo. Cada equipo investigará sobre un tema relacionado con la unidad:





1	Desastres naturales
2	Distopías
3	Civilizaciones perdidas
4	Grupos ecologistas
5	Organizaciones negacionistas del cambio climático

4. **ROMPECABEZAS, PARTE 2 (aprendizaje cooperativo).** Una vez acabada la pequeña investigación, los estudiantes deberán volver a sus equipos originales y contarles lo que han aprendido (cada uno sobre un tema diferente).



 Sesión 5

1. Observad el siguiente anuncio de la serie que algunos de vuestros compañeros han visto: *La valla*.  

 [https://youtu.be/37Lm3c\\_cyNs](https://youtu.be/37Lm3c_cyNs)



- a. ¿Cuál crees que es el argumento?
- b. ¿Qué le ha pasado a la familia?
- c. ¿Qué ha podido ocurrir en el pasado de esta sociedad distópica?
- d. ¿Cuál es el contexto de la obra? ¿Te suena la ciudad en la que está ambientada? ¿Has podido viajar a ella?

2. Ya sabes lo que es una “distopía” por unidades anteriores, ¿puedes recordarlo? 

Define brevemente:

.....

.....

3. ¿Sabes lo que es un spin-off? ¿Conoces alguno? Quizás pueda ayudarte el siguiente artículo:



### *¿Qué es un spin-off?*

*Ya se ha vuelto común que en las series de televisión y el cine apliquen mucho el arte del spin-off que se traduce como cualquier trabajo narrativo que toma de otro proyecto algún elemento principal para desarrollarlo con su propia historia.*

*Esto se hace referencia a un personaje que cuenta con su propio espacio, su propio universo y hechos que lo rodean.*

*Este tipo de situaciones buscan darle un nuevo giro a una serie o película exitosa, desde el punto de vista de cierto personaje, que en su momento fue secundario, pero captó la atención del público lo suficiente como para desprenderse como una historia original y terminar como protagonista, cuando antes era el secundario de alguien más.*

*Pero no todos funcionan y logran el éxito que obtuvieron con la historia original y claro ejemplo es la serie de Matt LeBlanc el en spin-off “Joey” cuya suerte fue menos afortunada que en Friends.*

Recuperado de <https://laprensa.peru.com/espectaculos/noticia-spin-off-mundo-tv-cine-nnda-nnlt-85363>

Ahora explícalo brevemente con tus palabras:





## Sesión 6

1. Vamos a llevar a cabo una lluvia de ideas sobre puntos en común entre las diferentes obras que han sido trabajadas en la unidad. ¿Qué elementos que se repiten podéis encontrar? Apuntadlo en la pizarra.

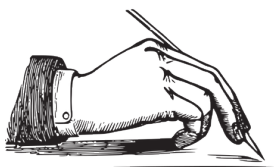


Imagen de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)

2. Ahora deberás elegir uno de los siguientes temas y escribir sobre él:



- ▶ Artículo sobre principales asociaciones u organizaciones negacionistas del cambio climático.
- ▶ Opinión personal sobre ecoterrorismo.
- ▶ Relato corto de distopía o *spin-off*.







## 7. CONCLUSIONES

**E**n ocasiones me he preguntado si debemos incluir la enseñanza en valores como parte de la clase de lengua extranjera. Intentando obtener respuesta a esta pregunta, llegó el primer punto de inflexión: darme cuenta de que el conocimiento y respeto de los valores de una determinada comunidad lingüística, por parte del aprendiz de la lengua extranjera, es clave para que dicho aprendiz pueda relacionarse de manera óptima con los hablantes nativos. En un segundo momento, me preguntaba si realmente merece la pena o si es algo que se deba aprender “sobre la marcha”, cuando se entra en contacto con la comunidad de hablantes nativos. Después de un tiempo de reflexión, llega el segundo y más determinante hito en el desarrollo de este proyecto: mi reflexión



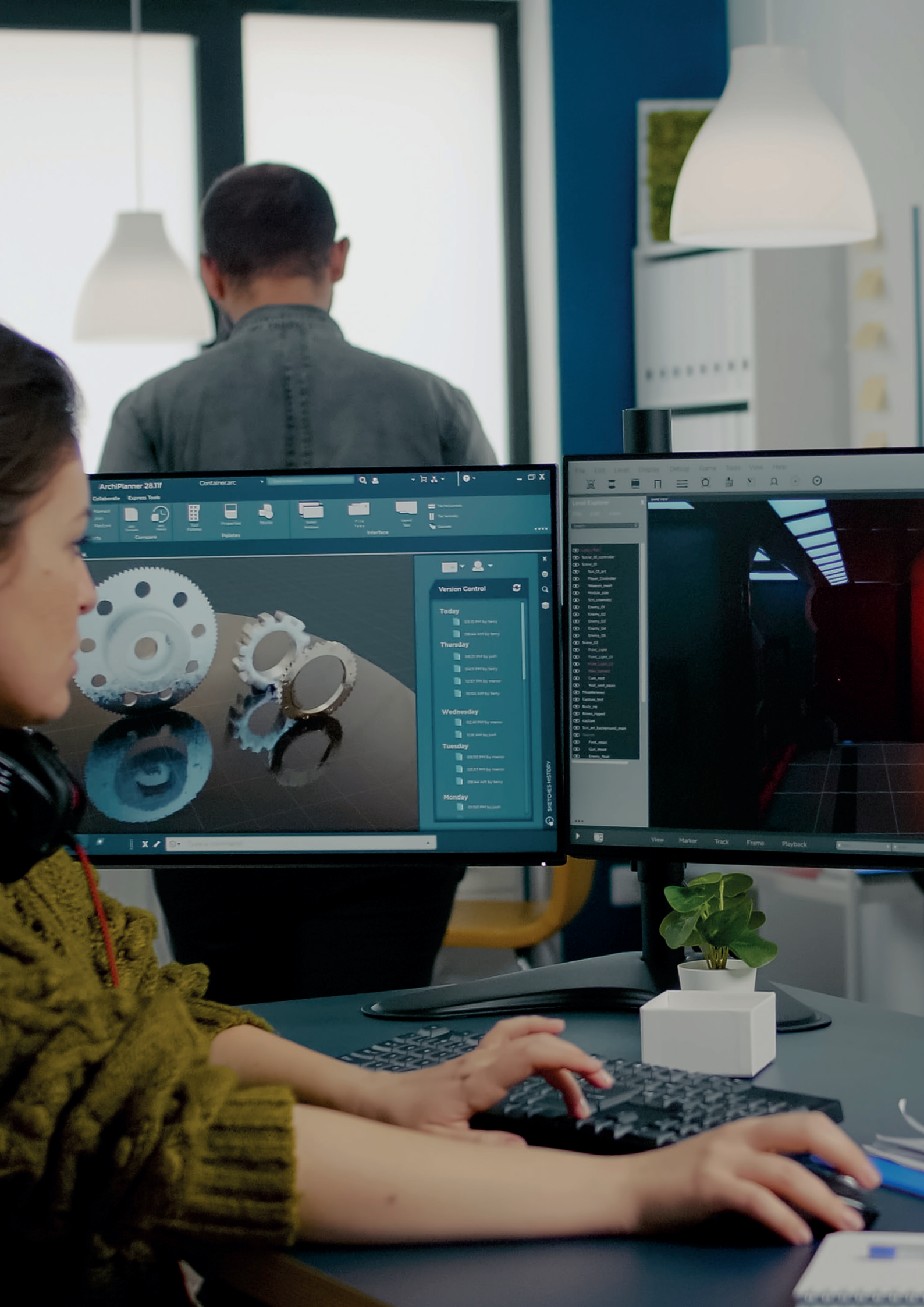


interna partía de una premisa errónea. La pregunta no es si debemos incluir o no valores en nuestras clases de lengua extranjera. Los valores de una sociedad lo impregnan todo, desde el momento en que suena el despertador, pasando por el viaje en ascensor con un vecino, hasta el momento en que nos acostamos de nuevo en la cama. Muy especialmente, los valores están presentes en todas aquellos contenidos que impartimos a nuestros alumnos y todos los intercambios lingüísticos que se producen en nuestro aula. Por lo tanto, insisto, la pregunta correcta no es si debemos incluirlos o no, sino destacar la necesidad e importancia de que el profesor sea consciente de la presencia continua de dichos valores en su aula, lo quiera o no, y decida cuándo, cómo y cuáles se van a tratar. También que los incorpore a su lista de contenidos, objetivos e, incluso, criterios de evaluación, en sus programaciones y cuente con ellos para que sus alumnos estén más preparados para convivir en la cultura destino. Será también clave que el profesor decida si en sus clases quiere imponer su visión particular de la vida y sus valores a sus alumnos o, si por el contrario, lo que pretende es ampliar la visión de esos futuros hablantes no nativos. Tomar consciencia de sus gafas culturales y trabajar su pensamiento crítico implica que crezca su capacidad de tolerancia y su conocimiento de los engranajes que mueven la cultura

objetivo, sus temas de actualidad y de interés, que indirectamente reflejan los valores de dicha comunidad y que, a priori, sería difícil de tratar de una forma directa o teórica. De esta manera, conseguirán mantener su identidad personal, pero también desarrollar su capacidad para relacionarse de forma efectiva y satisfactoria con miembros de comunidades culturalmente diferentes.

Es esto precisamente lo que se ha tratado de hacer con este proyecto: un acercamiento teórico y una propuesta práctica sobre cómo abordar la enseñanza en valores dentro del área de lengua extranjera. Es decir, cómo trabajar el conocimiento de aquellos valores y temas clave que nos unen como especie, pero que también nos diferencian en sociedades e individuos particulares. Gracias a este proceso, nuestros alumnos crecerán en pensamiento crítico, riqueza cultural y preparación para llevar una vida plena en contacto con hablantes nativos de la lengua que están aprendiendo. Dicha lengua, que está inmersa en una cultura con unos determinados valores generales, no debe ser estudiada como un ente aislado, sino como un elemento más y reflejo de una sociedad con la que debemos entrar en contacto a través de la tolerancia y el respeto.

Este proyecto es un intento de abordar esta cultura extranjera desde nuestra aula como microsociedad, con sus opiniones y modos de vida. Las siempre presentes relaciones personales y la comunicación. El reflejo de nuestro ser, de nuestra humanidad.



## 8. BIBLIOGRAFÍA:

### 8.1. Bibliografía de enseñanza en valores

Arends, R.; Kilcher, A. (2010): *Teaching for Student Learning. Becoming an Accomplished Teacher*. Routledge, New York.

Ávila, A. (2012): “Educación para la paz: un reto educativo”. Universidad Rafael Belloso Chacín. <http://www.publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/1175/3557> (último acceso: 30/04/2014).

Basedow, J. B. (1774): *Elementarwerk*. Siegf. Lebr. Crusius.

Buckley, B. (2003): *Children’s Communication Skills: From Birth to Five Years*. Routledge.

Comenio (1658): *Orbis Sensualium Pictus*. <http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/OPictusAA.htm> (ultimo acceso 30/06/2014).

Dewey, J. (1916): *Democracy and Education*. A Free Press. Edición de 1944.

Durán, D. (2004): “Educación ambiental como contenido transversal”. [http://www.ecoport.net/Temas\\_Especiales/Educacion\\_Ambiental/Educacion\\_Ambiental\\_como\\_Contento\\_Transversal](http://www.ecoport.net/Temas_Especiales/Educacion_Ambiental/Educacion_Ambiental_como_Contento_Transversal) (último acceso: 27/05/2014).

Eisner, E. (1991): *Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum*. Stanford University.

Herder, J.: *Letters on the advancement of humanity*. Cambridge University Press. 2002.

Illeris, K (2004): *The Three Dimensions of Learning*. Roskilde Univeristy Press, Frederiksberg.

Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Versión electrónica recuperada el 22/02/21 en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

Jara, X. (1999): *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Editorial Popular.

Kant, I (1797): *Metaphysics of Morals*. Cambridge University Press. Edición de 1996.

Kant, I. (1784): *¿Qué es la ilustración?* Alianza. Madrid. Edición de 2009.

Kant, I. (1795): *Perpetual Peace*. <https://librivox.org/perpetual-peace-by-immanuel-kant/> (ultimo acceso 30/06/2014).

Klafki, W. (2000a): "The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung". En I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 85-107). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Klafki, W. (2000b): "Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction". En I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 139-159). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Menck, P (2000): *Looking into classrooms: Papers on Didactics*. Ablex Publishing.

Newton, Douglas P (2000): *Teaching for understanding*. Routledge.

Organización de las Naciones Unidas (1997): Asamblea General. "Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz". [http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp\\_res243.pdf](http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf) (último acceso: 30/04/2014).

Ospina, J. (2010): "La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos". *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, n° 11, enero 2010 <http://universitas.idhbc.es/n11/11-07.pdf> (último acceso: 19/05/2014).

Peralta, F. (2008): “Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos”. Universidad de Navarra. [http://www.unav.edu/centro/fronteras-y-cultura/files/file/\(Artic%20autodetermin%20U\\_%20Zaragoza%20cop\\_354a\).pdf](http://www.unav.edu/centro/fronteras-y-cultura/files/file/(Artic%20autodetermin%20U_%20Zaragoza%20cop_354a).pdf) (último acceso 29/05/2014).

Scheleiermacher, F. (1957): *Pädagogische Schriften*. <https://archive.org/details/schleiermachers02schlgoog> (ultimo acceso 30/06/2014).

Tannen, D. (1992): *Tú no me entiendes. Por qué es tan difícil el diálogo hombre-mujer*. Madrid, Círculo de Lectores.

Willman, O. (1957): *Didaktik als ildungslehre nach ihren Bexiehungen sur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*. Elibron Classics.

Wagenschein, M. (2000): *Teaching to Understand: On the Concept of the Exemplary in Teaching* en Westbury, Ian: *Teaching as a Reflective Practice*. LEA.

## 8.2. Bibliografía de ELE y enseñanza de lenguas extranjeras

Asher, J. (1969): “The Total Physical Response Approach to Second Language Learning”. *The Modern Language Journal*, Vol. 53, No. 1 (Jan., 1969), pp. 3-17

Autor(es) desconocido(s): “Hágalo usted mismo”. Artículo de Wikipedia. [http://es.wikipedia.org/wiki/H%C3%A1galo\\_usted\\_mismo](http://es.wikipedia.org/wiki/H%C3%A1galo_usted_mismo) (último acceso: 20/03/2014)

Barrows, H. y Tamblyn, R. (1980) *Problem-based Learning: An approach to medical education*. Springer, New York.

Cestero, A. M<sup>a</sup>. (1994): “Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española”, *Lingüística*, 24 pp. 77-99. Recuperado el 05/02/2020 en: [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Fdcfichero\\_articulo%3Fcodigo%3D41293%26orden%3D71590&ei=6NyST4-9Eemx0QXqlOHMAQ&usg=AFQjCNHQ Ae350Eqitkxcw-vy7SNkLgFG9hQ&sig2=qz-XB2oiviwejlxC I byM6A](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Fdcfichero_articulo%3Fcodigo%3D41293%26orden%3D71590&ei=6NyST4-9Eemx0QXqlOHMAQ&usg=AFQjCNHQ Ae350Eqitkxcw-vy7SNkLgFG9hQ&sig2=qz-XB2oiviwejlxC I byM6A)

Cobelas Cartagena, M<sup>a</sup>. A. (2012): “El papel del lenguaje corporal en el sistema de toma de turnos: aportaciones desde el análisis conversacional del habla infantil”. Universidad de Santiago de Compostela.

Cestero, A. M<sup>a</sup>. (1994-2): “Alternancia de turnos de habla en lengua española: La influencia del sexo y la edad de los interlocutores”. *Pragmalingüística*. 2, pp. 123-150.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Recuperado el 22/02/2021 en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Gardner, H. (1983): *Multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Gobierno de España (2017): Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto.

Grice, P. (1989), *Studies in the Way of Words*. Harvard University.

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987): *English for specific purposes*. Cambridge University Press.

Huth, T. & Taleghani-Nikazm, C. (2006): “How can insights from conversation analytics be directly applied to teaching L2 pragmatics”. *Language Teaching Research*, 10 (1), 53-79.

Kato, F. (2000): “Discourse approach to turn-taking from the perspective of tone choice between speakers”. Unpublished dissertation, University of Birmingham

Kostaki–Psoma, E. (2016): “Raising awareness and developing the turn-taking mechanism to improve interactive communication for Greek learners”. Recuperado el 15/5/21 en: [https://www.academia.edu/31614362/Turn-taking\\_mechanism\\_and\\_interactive\\_communication](https://www.academia.edu/31614362/Turn-taking_mechanism_and_interactive_communication)



Krashen, S.D. (1982): "Principles and practice in second language acquisition". Recuperado el 15/5/21 en: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Mazzina, C (2003): "La importancia de la formación ciudadana". Rits. Brasil. <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/La%20importancia%20de%20la%20formacion%20ciudadana.pdf> (último acceso: 30/04/2014).

Ministerio de Educación (2006): LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Recuperado el 15/5/21 en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ministerio de Educación (2012): Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Recuperado el 15/5/21 en: [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/ORGREPRESENTACION/UGT/PDI\\_FUNCIONARIO/COMANTEPROYECTO\\_LOMCE\\_25\\_9.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/ORGREPRESENTACION/UGT/PDI_FUNCIONARIO/COMANTEPROYECTO_LOMCE_25_9.PDF)

Moreno Fernández, F. (1998), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel, Barcelona.

Osuchukwu, C.N., Ogayi M.C. y Nwode, G.C. (2019): "Teaching Speaking Skills and the Rule of Turn Taking For Effective Communication: A Pragmatic Approach". *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, Volume 24, Issue 12, Series. 3 78-83. Recuperado en: <http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.%2024%20Issue%2012/Series-3/12412037883.pdf>

Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974), "The simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation". *Language*, 50, pp. 696-731.

Santiago, R. (2013): "Qué es Flipped Classroom". Recuperado el 15/5/21 en: <https://www.theflippedclassroom.es/what-is-innovacion-educativa/amp/>

Tarone, E. & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner: Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford: Oxford University Press.

Úcar Ventura, P. (2007): “La interrupción del turno de palabra en algunas obras del teatro español contemporáneo”. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE) : Logroño 27-30 de septiembre de 2006. Recuperado en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_1035.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1035.pdf)

Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Wilson, T. P., Wieman J. M. y Zimmerman, D. H. (1984), “Models of turn taking in conversational interaction”, *Journal of Language and Social Psychology*, 3, pp. 159-183.

Yguico Kern, J. (2009). “To follow or to flout? Communicative competence and the rules of turn-taking”. *The language teacher*, 33.9. Jalt

### 8.3. Bibliografía del uso del videojuego como recurso didáctico

AEVI (2018): “El sector de los videojuegos en España: impacto económico y escenarios fiscales”. Recuperado el 15/5/21 en: [http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2018/01/1801\\_AEVI\\_EstudioEconomico.pdf](http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2018/01/1801_AEVI_EstudioEconomico.pdf)

Alimarket Electro (2018): “La inversión en la industria de videojuegos triplica su impacto en la economía”. Recuperado el 15/5/21 en: <https://www.alimarket.es/electro/noticia/258969/la-inversion-en-la-industria-de-videojuegos-triplica-su-impacto-en-la-economia>

Bergland, C. (2013): “Video gaming can increase brain size and connectivity”. Recuperado el 15/5/21 en: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-athletes-way/201310/video-gaming-can-increase-brain-size-and-connectivity>

ElEconomista.es (2018): “Los videojuegos facturaron más de 1.000 millones, el doble que la industria del cine”. Recuperado el 15/5/21 en: <https://www.eleconomista.es/tecnologia-videojuegos/noticias/7608246/06/16/Los-videojuegos-facturan-mas-de-mil-millones-de-euros-en-Espana-en-2015.html>

Esposito, N.: “A short and simple definition of what a videogame is”. Recuperado el 15/5/21 en: <http://www.utc.fr/~nesposit/publications/esposito2005definition.pdf>

Heick, T. (2012): “The role of video games in the English classroom”. Recuperado el 15/5/21 en: <https://www.edutopia.org/blog/video-games-in-english-classroom-terrell-heick>

Heick, T. (2018): “Exactly how to teach with video games in the classroom”. Recuperado el 15/5/21 en: <https://www.teachthought.com/technology/exactly-how-to-teach-with-video-games-in-the-classroom/>

Owen, P. (2018): “What is a video game? A short explainer”. Recuperado el 15/5/21 en: <https://www.thewrap.com/what-is-a-video-game-a-short-explainer/>

RPP.pe (2018): “Industria de videojuegos genera más que el cine y la música juntas en España”. Recuperado el 15/5/21 en: <https://rpp.pe/tecnologia/videojuegos/industria-de-videojuegos-genera-mas-que-el-cine-y-la-musica-juntas-en-espana-noticia-1134075> 8

Stimola, M. (2018): “Learn or die! 5 epic ways to learn languages by playing video-games”. Recuperado el 15/5/21 en: <https://www.fluentu.com/blog/language-learning-video-games>

Tyson, J (2018): “How video game systems work”. Recuperado el 15/5/21 en: <https://electronics.howstuffworks.com/video-game1.htm>

Verner, S.: “What good is a video game in the ESL classroom?”. Recuperado el 15/5/21 en: <https://busyteacher.org/9449-what-good-is-a-video-game-in-the-esl-classroom.html>

Vince (2018): “The many types of video games & their subgenres”. Recuperado el 15/5/21 en: <https://www.idtech.com/blog/different-types-of-video-game-genres>





**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

# Enseñanza en valores en la clase de ELE

## El videojuego como recurso didáctico

**Abel Regueiro Fernández**

**Directora de tesis: María del Rosario Llorente Pinto**