

Ellas tienen la palabra. Poemas de escritoras para la interacción oral en la clase de ELE. Material complementario para los niveles B2, C1 y C2 del MCER.

MIRIAM CÁRCAMO GARCÍA

Máster de Formación de Profesores de E/LE 2009-2011
IL3 Universitat de Barcelona

Memoria dirigida por: Silvia Pueyo

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN DEL INTERÉS ACADÉMICO Y PERSONAL DEL TEMA	5
3. OBJETIVO GENERAL	6
3.1 <i>Objetivos Específicos</i>	7
4. MARCO TEÓRICO	7
4.1. <i>La presencia de la mujer en los manuales de ELE</i>	11
4.1.1 Mujeres escritoras en los materiales complementarios a partir de textos literarios para la enseñanza-aprendizaje de ELE	
4.2. <i>La interacción oral en la clase de ELE a través de textos literarios</i>	12
4.2.1 Los textos literarios en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas	
4.2.2 Ventajas de la introducción de textos literarios en el aula de ELE	
4.2.3 La interacción oral en el <i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas</i>	
4.2.4 Actividades de interacción oral a partir de textos literarios	
4.2.4.1 ¿Por qué nos permite trabajar la interacción oral un texto literario?	
4.3. <i>La poesía en la clase de ELE</i>	20
4.3.1 Propuestas didácticas para trabajar la poesía en la clase de ELE. Revisión bibliográfica.	
4.3.2 Ventajas especiales que ofrece la poesía según Maley y Duff	
5. METODOLOGÍA	24
5.1 <i>Descripción del enfoque adoptado para el diseño de los materiales propuestos</i>	24
5.2 <i>Descripción del grupo meta / alumnos a los que se destina el material</i>	26
5.3 <i>Descripción de la estructura donde va enclavado el material</i>	24
5.4 <i>Descripción del proceso creativo</i>	27
5.5 <i>Descripción de la tipología de materiales y/o actividades</i>	28
6. DESCRIPCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL MATERIAL DISEÑADO	31
6.1. <i>Material 1: Lidiar con el miedo</i>	32
6.1.1. Descripción y justificación del Material 1	
6.1.2. Descripción y justificación de las actividades	

6.1.3. Presentación del Material 1	
6.2. <i>Material 2: Lo importante</i>	44
6.2.1. Descripción y justificación del Material 2	
6.2.2. Descripción y justificación de las actividades	
6.2.3. Presentación del Material 2	
6.3. <i>Material 3: El trabajo</i>	52
6.3.1. Descripción y justificación del Material 3	
6.3.2. Descripción y justificación de las actividades	
6.2.3. Presentación del Material 3	
6.4. <i>Material 4: Roles de género</i>	61
6.4.1. Descripción y justificación del Material 4	
6.4.2. Descripción y justificación de las actividades	
6.4.3. Presentación del Material 4	
6.5. <i>Material 5: Creer o no creer</i>	70
6.5.1. Descripción y justificación del Material 5	
6.5.2. Descripción y justificación de las actividades	
6.1.3. Presentación del Material 5	
7. CONCLUSIONES	78
8. BIBLIOGRAFÍA	80

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se haya roto la infinita servidumbre de la mujer, cuando viva por ella y para ella, cuando el hombre –hasta aquí abominable- le haya devuelto lo suyo, ¡ella será poeta, ella también! ¡La mujer encontrará lo desconocido! ¿Sus mundos de ideas serán diferentes de los nuestros? –Ella encontrará cosas extrañas, insondables, repugnantes, deliciosas; nosotros las tomaremos, las comprenderemos.

Arthur Rimbaud, *Carta del vidente*, 1871.

Ellas tienen la palabra... es una propuesta de material complementario elaborado a partir de poemas de escritoras para la interacción oral en la clase de ELE. El material va dirigido a los niveles B2, C1 y C2 del MCER y está pensado para alumnos en situación de no inmersión, ya que es en estos contextos donde mayor refuerzo de la interacción oral es necesario en el aula.

Tomamos el título, a modo de humilde homenaje, de una antología de poesía española contemporánea que marcó un hito en el reconocimiento crítico de la poesía española escrita por mujeres. Pues uno de nuestros objetivos es hacer una pequeña contribución a la presencia del punto de vista de la mujer, desde un lugar de prestigio intelectual y social en los materiales para la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Como puede verse, nos movemos en un frente doble: el de la presencia de la mujer en los materiales y el del uso de la poesía en el aula. Así pues, nuestro marco teórico es necesariamente bicéfalo. Por un lado, consultaremos estudios recientes centrados en la presencia de la mujer en manuales de ELE que demuestran lo todavía insuficiente y estereotipada de esa presencia; y miraremos también la representación de autoras en materiales complementarios.

Por otro, nos preguntaremos por las posibilidades del desarrollo de la interacción oral a partir del uso de textos literarios. Acudiremos a grandes estudiosos del tema como Lazar, Collins, Maley, Duff, etc., para señalar las ventajas del uso de textos literarios en el aula de ELE; e intentaremos contestar a la pregunta: ¿por qué nos permite trabajar la interacción oral un texto literario? Tras lo que haremos una revisión bibliográfica de los materiales literarios de género poético y de las ventajas especiales que ofrece la poesía en el aula.

Una vez expuestas estas y otras cuestiones en el apartado 4, pasamos al apartado 5 donde entramos en el terreno de las consideraciones metodológicas. Manifestamos nuestro interés por elaborar nuestros materiales siguiendo un enfoque comunicativo orientado a la

acción, tomando en cuenta al alumno como agente social y utilizando la literatura para el enriquecimiento personal.

El material completo no constituye un curso en sí mismo. Está pensado para introducirse dentro del programa de cursos regulares de los niveles B2, C1 y C2 o para ser utilizado en cursos de conversación de estos mismos niveles.

En el apartado 6 que corresponde a la descripción y presentación del material diseñado, se describe y justifica no solo cada uno de los cinco materiales elaborados, sino también cada una de sus actividades de manera pormenorizada.

Para finalizar, presentaremos nuestras conclusiones en el apartado 7. Pero, antes de entrar en el marco teórico, exponemos a continuación una breve justificación del interés de nuestro tema y los objetivos generales y específicos que nos hemos propuesto.

2. JUSTIFICACIÓN DEL INTERÉS ACADÉMICO Y PERSONAL DEL TEMA

En nuestra experiencia docente en el Instituto Cervantes de Ammán fuimos testigos de cómo los aprendientes se quejaban de que los temas que trabajaban en el manual de clase se repetían según iban avanzando de nivel. Decían que estaban cansados de hablar siempre de lo mismo. Mientras esto sucedía en las aulas, muchos compañeros también se quejaban en la sala de profesores de que no sabían qué temas discutir en clase a partir de niveles intermedios y avanzados. Aunque todos utilizamos el recurso de preguntar a los propios aprendientes por temas que les interesen, o echamos mano de la prensa para trabajar temas de actualidad, hay muchos momentos en los que el propio ritmo de trabajo no te permite preparar materiales para la interacción. No nos hubiera venido mal un material complementario específico para generar discusión en clase, con propuestas claras y bien estructuradas y voluntad de apelar al conocimiento del mundo del aprendiente.

Es cierto que eso puede hacerse con casi cualquier tipo de texto. Todo depende de cómo se explote. Si hemos elegido el poema es por su capacidad de ser al mismo tiempo espejo y ventana. De modo que puede hacer que te veas a ti mismo al mirar otro mundo, lo cual puede ser tremendamente motivador y enriquecedor para el aprendiente. Y además, utiliza un lenguaje condensado y preciso para construir un significado en muchas ocasiones abierto a múltiples interpretaciones. Aprovecha la ambigüedad de la lengua, puede darnos un conocimiento más profundo de la lengua que estudiamos, muy adecuado para los niveles avanzados.

Una vez decidida la tipología textual, el dilema ha sido decantarnos por el punto de vista de la mujer. La llamada discriminación positiva tiene, desde nuestro punto de vista, algunos aspectos negativos que nos han hecho recelar, como por ejemplo, el peligro de perpetuar la segregación de las mujeres en lugar de contribuir a su inclusión. Una antología de poesía española en la que no aparezca ninguna mujer es considerada una antología de poesía española, en cambio, si no apareciese ningún hombre, sería una antología de poesía española femenina. Como en la lengua, la mujer sigue siendo el género marcado, lo diferente, lo no normal.

Las memorias de Dolores Barceló Morte y de María Goretty Robles Fernández, *Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004* (2005) y *La mujer en los manuales de español lengua extranjera: del estereotipo al personaje real e histórico, mujeres insignes, mujeres comunes, mujeres sin más* (2005), respectivamente, nos han ayudado a la hora de tomar la decisión de elaborar un material que le diera la palabra directamente a la mujer. Ambas plantean como, a pesar de que la representación de hombres y mujeres en los manuales más recientes es más equitativa de lo que era hace 20 años, todavía no lo es del todo y aún perviven evidencias. Un material complementario como el que proponemos podría llenar algunos vacíos u olvidos de los manuales, colocando la voz de la mujer en una posición de prestigio social.

Nos gustaría que las personas que se acercan a la lengua y las culturas que el español abarca, tuvieran un material con el que escuchar la voz de las mujeres, sus intereses, sus preocupaciones, su forma de ver el mundo. Para valorarlas a partir de sus propias palabras y no de las de una sociedad y un canon que continúan siendo patriarcales.

En resumen, la idea de que la voz de la mujer sigue estando minusvalorada en la sociedad contemporánea y nuestra creencia personal de que cierta poesía puede ser un material excelente para la discusión, (porque plantea conflictos de forma condensada y provoca la reflexión) nos han llevado a plantear esta memoria.

3. OBJETIVO GENERAL

Elaborar un material complementario para los niveles B2, C1 y C2 del MCER, específico para la interacción oral en el aula de ELE, que incluya el punto de vista de la mujer en sus propias palabras a partir de poemas de escritoras en lengua española.

3.1 Objetivos Específicos

- 1.- Diseñar materiales/actividades a partir de poemas de escritoras para trabajar la interacción oral en el aula.
- 2.- Crear un material con el que los aprendientes conozcan de primera mano el punto de vista de la mujer respecto a cuestiones socioculturales.
- 3.- Contribuir a otorgar a la mujer un rol relevante en el material diseñado para la enseñanza de ELE.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. La presencia de la mujer en los manuales de ELE

Tres memorias recientes de diferentes programas de Máster de Formación de profesores de español como lengua extranjera analizan las representaciones de la mujer en los manuales de ELE:

- Barceló, D. (2005). *Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004*. Universitat de Barcelona.
- Robles, M. (2005). *La mujer en los manuales de español lengua extranjera: del estereotipo al personaje real e histórico, mujeres insignes, mujeres comunes, mujeres sin más*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Angulo, M. (2010). *La evolución del papel de la mujer en dos manuales de ELE a través de las imágenes*. Universidad de Jaén.

Existen trabajos anteriores, como el artículo de Galiano (1993) *La mujer en los manuales de español para extranjeros*, incluido en las Actas del III Congreso de ASELE y comentado en la exposición de Robles (2005:17). Sin embargo, hemos decidido centrarnos en las tres memorias expuestas anteriormente porque estas trabajan con manuales más

recientes y más cercanos a la realidad actual del enseñante de español como lengua extranjera.

El trabajo de Barceló (2005) es un esfuerzo exhaustivo, en el que recoge datos de manera minuciosa (el apéndice documental de la memoria abarca algo más de 100 páginas entre tablas del INE y gráficos elaborados por la propia autora con los datos extraídos de los manuales analizados), los organiza y clasifica, para luego interpretarlos adoptando un enfoque que ella misma califica de “observación subjetiva”, bajo una perspectiva de estudios de género, muy atenta a la presencia de estereotipos.

Barceló analiza el nivel inicial de los siguientes manuales: *Así me gusta*, *Gente joven*, *Nuevo ele* y *Nuevo ven*, publicados entre 2003 y 2004, con el objeto de comparar las representaciones de hombres y mujeres presentes en ellos con la realidad española obtenida a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (en concreto las estadísticas del 2002).

La pregunta básica de la investigación podría ser planteada de la manera siguiente: ¿Las muestras de textos escritos, ilustraciones y fotografías de los manuales de ELE escogidos son representativas de la presencia de varones y mujeres en la sociedad española contemporánea? (p.15)

Para su análisis toma en cuenta, tanto textos dialogados como textos sin dialogar, fotografías e ilustraciones. Para llegar a catalogar las tendencias generales de los manuales, lo primero que hace es comparar:

- La presencia porcentual de mujeres y varones en dichos manuales con la que ofrece el padrón municipal.
- El reparto de roles de varones y mujeres en el empleo del tiempo —con especial énfasis en el hogar y la familia, el trabajo principal y las nuevas tecnologías de la comunicación—en los manuales con el que ofrece la encuesta específica del Instituto Nacional de Estadística (INE). (p.15)

El siguiente paso es interpretar:

- La presencia o ausencia de varones y mujeres en determinadas áreas temáticas presentes en los manuales.
- El tratamiento representativo de los dos sexos en textos, fotografías e ilustraciones.(p.15)

La autora demuestra que hay mayor representación de hombres que de mujeres en los manuales analizados, mientras que la tendencia en el padrón del INE es inversa. A pesar de ello, la representación de hombres (49% en el INE y entre 52 y 56% en los manuales), no se aleja tanto de la realidad como cuando observa la representación de las mujeres (51% en el INE y entre 37 y 43% en los manuales).

Barceló sostiene que la mujer está más estereotipada que el hombre en los manuales de ELE. A partir de ejemplos, llega a la conclusión de que la imagen que se da del hombre es más rica, más variada que la que se da de la mujer.

Se confirma que hay más representaciones de varones fuera del cliché que de mujeres en las mismas circunstancias. Frente a varones que cocinan, van al supermercado, cuidan de los niños y trabajan como maestros, se mantienen mayoritariamente las representaciones de mujeres que ejercen de madre y ama de casa, trabajan de cara al público, hablan por el teléfono móvil y van de compras con las amigas. p.92

Entre las desigualdades preocupantes que observa en su estudio destacan:

- Mayor abanico ocupacional para varones que mujeres, así como menor grado de responsabilidad para éstas últimas.
- Fossilización de la combinación mujer-madre-responsable del hogar.
- Relaciones sociales de subordinación de mujer a varón.

Angulo (2010) también se interesa en su investigación por el estereotipo de la mujer en los manuales de ELE, pero su acercamiento es diferente al de Barceló. Mientras esta última compara manuales actuales con la realidad estadística de nuestro país, Angulo se centra en el análisis comparativo de dos manuales de nivel inicial de una misma editorial publicados con 13 años de distancia entre uno y otro (*VEN 2*, 1991 y *NUEVO VEN 2*, 2004, de la editorial Edelsa), para observar la evolución del estereotipo a través del tiempo. Otra diferencia con respecto al trabajo de Barceló es que Angulo se centra solo en las imágenes de la mujer, sean estas fotografías o dibujos, sin analizar los textos.

En cuanto a los objetivos de su investigación, se plantea responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de rol femenino se presenta en ambos materiales en relación con las actividades y oficios realizados?
- ¿Existe una evolución en la imagen de la mujer en estos dos manuales españoles de ELE a

lo largo de trece años? En caso afirmativo, ¿cuáles son estas diferencias y similitudes entre la mujer presentada en 1991 y 2004?

-¿Transmiten las imágenes incluidas en estos manuales estereotipos de género discriminatorios? ¿Reflejan una sociedad patriarcal y androcéntrica? (4)

Para responder a dichas preguntas toma como variables a comparar: “Apariciones por sexos”, “Actividades realizadas por sexos”, “Localización de dichas actividades por sexos” y “Oficio por sexos”. (36)

Si bien observa una clara evolución en la representación de la mujer, la autora no se muestra satisfecha con la misma, pues argumenta que en un análisis más profundo no hay una verdadera postura contra los estereotipos de género. Por lo que concluye que “la tendencia hacia el equilibrio que encontramos a lo largo de trece años es insuficiente y los manuales siguen reflejando una cultura donde la mujer se encuentra en un segundo plano con respecto al hombre.” (Angulo, 2010:38)

Por último, el trabajo de Robles abarca un mayor número de manuales. Con el objetivo de estudiar el estereotipo de la mujer escoge: *A Fondo* (2003), *Abanico* (2005), *Así me gusta* (2003), *Avance* (2003), *Curso de Perfeccionamiento* (1991), *Es español 3* (2001), *Gente 3* (2001), *Mañana 3 y 4* (2003), *Planet@ 3* (2003) y *4* (2002), *Punto Final* (2000) y *Sueña 4* (2001). A diferencia de las dos autoras anteriores que trabajan con niveles iniciales, Robles prefiere los niveles Intermedio, Avanzado, Superior y Perfeccionamiento.

Menos en *Planet@ 3* y *4*, Robles demuestra que la representación iconográfica de hombres es superior a la de mujeres (gráfico 3.1, p.34; gráfico 3.2, p.35). El porcentaje en *Planet@ 4* es de 53,1 mujeres frente a 42,5 hombres. Y el manual que mayor desigualdad presenta es *Mañana 4*, con un 28,3% de mujeres frente a un 71,7% de hombres (Tabla 3.2, p.37).

Dentro de esta contabilización de apariciones, desgrana los grupos de edad a los que pertenecen en las categorías: niñas/niños, adolescentes, adultas/adultos y ancianas/ancianos. Y, entre los comentarios que realiza, destaca si realizan actividades profesionales tradicionales según el punto de vista del estereotipo de género o no.

Como Barceló, llega a la conclusión de que “la variedad de actividades que desempeña” es mucho menor y apunta que “El reto no solo está en representar una mujer actual y dedicada tanto al ámbito doméstico como al público, sino en desafiar los valores androcéntricos de una sociedad que no valora las actividades ligadas a las mujeres”.

(Robles, 2005:50)

Las tres autoras coinciden en concluir que los manuales siguen reflejando una sociedad patriarcal y androcéntrica. Por este motivo consideramos interesante la elaboración de materiales complementarios que muestren el punto de vista directo de la mujer sobre ella misma y sobre el mundo que la rodea. De manera que los enseñantes tengan a su abasto más recursos para transmitir una visión de la mujer más igualitaria y representativa.

4.1.1 Mujeres escritoras en los materiales complementarios a partir de textos literarios para la enseñanza-aprendizaje de ELE

Como veremos en el apartado 3 de este marco teórico, son pocos los materiales complementarios en formato libro enfocados al uso de la poesía para la enseñanza-aprendizaje de ELE (si bien abundan las explotaciones didácticas aisladas online y en formato ponencia en publicaciones de actas de congresos de lengua). Tan solo hemos podido encontrar dos volúmenes al respecto. Uno específico: Naranjo, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.; y uno de literatura en general que incluye un apartado de poesía: Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca.

Tal y como sucede en los manuales de español como LE, en la nómina de escritores que se utilizan para ejemplificar las aplicaciones didácticas del uso de la poesía (o la literatura en general) en la clase de ELE, encontramos que la mujer está infrarrepresentada. En la selección de poemas de Naranjo, de 33 poetas, solo 4 son mujeres (un 12,1% del total), y de 64 poemas, solo 10 están escritos por mujeres (un 15,6% del total). En el caso de Rosana Acquaroni (2007), de las 32 secuencias didácticas propuestas, 25 tienen como base textos literarios escritos por hombres mientras que solo 7 secuencias se desarrollan a partir de textos escritos por mujeres (un 21,8% del total). Tal disparidad pudiera justificarse si los textos fueran anteriores al siglo XX, cuando el acceso a la educación por parte de la mujer estaba restringido y la producción literaria de la mujer es menor en cantidad a la del hombre. Sin embargo, todos los textos que utiliza Acquaroni pertenecen a autores del siglo XX. Y Naranjo solo utiliza un autor anterior al siglo XX: Bécquer, coetáneo de una poeta española de no menor importancia, Rosalía de Castro. Es curioso que esto suceda tratándose de dos mujeres, pero no es extraño, al contrario, es sumamente

común. Por esta razón se sigue recurriendo a antologías de género porque en volúmenes mixtos inconscientemente el canon nos afecta impidiéndonos ver la labor poética de las mujeres. Aunque no seamos conscientes de su peso, el canon está ahí, hemos crecido con él, lo hemos estudiado en el colegio, en la universidad... es lo que los críticos literarios y los antologadores han dictado y continúan dictando. Es subjetivo, político e irracional y perpetúa la invisibilidad de la mujer. Hoy en día, en España, las mujeres poetas aparecen en menos antologías y ganan menos premios de poesía, sin haber una justificación ni de calidad ni de cantidad. Por ejemplo, el premio Nacional de Poesía, en sus 51 ediciones desde 1924 hasta 2012, solo ha sido otorgado a mujeres en 5 ocasiones (9,8%); el Loewe de poesía, uno de los más prestigiosos y mejor remunerados, en sus 24 ediciones desde 1998 hasta 2012, solo ha recaído en mujer una vez (4,1%).

Pero esta realidad no es exclusiva de nuestro país, en un artículo reciente sobre el futuro de las letras estadounidenses, Eduardo Lago llama la atención sobre “la renuencia a reconocer la importancia de las narradoras” y apunta que “la cuestión de fondo es algo tan sencillo como que la historia crítica de la literatura la sigue controlando un *establishment* claramente masculino.”

4.2. *La interacción oral en la clase de ELE a través de textos literarios*

La literatura es el producto de una sociedad y una cultura. Existe, en su vertiente oral, desde antes que existiera la escritura y está presente en todos los pueblos. Es un componente fundamental del patrimonio cultural de cada lengua. Por ello no es de extrañar que entre los usos más comunes que se hacen de los textos literarios en la clase de ELE nos encontremos, por un lado, el trabajo de la competencia sociocultural o intercultural del aprendiente en la lengua meta y, por otro, la literatura como patrimonio cultural y fin en sí mismo. Sin embargo, numerosos especialistas (Duff y Maley, Lazar, Collie y Slater, Mendoza Fillola, Naranjo) reivindican la presencia del texto literario en la clase de ELE como exponente comunicativo, ya que, tal y como señalan Mendoza y Díaz-Plaja (2006:4)

Entre el conjunto de "materiales auténticos" que ejemplifican lo pragmático de la comunicación y la variedad de los recursos expresivos, se encuentran las producciones literarias, ya que reflejan y reproducen (desde el espacio de la ficción artística) la diversidad de usos, y las distintas modalidades de discurso y de situaciones de interacción verbal.

Desde esta perspectiva el texto literario pasa a ser un material para trabajar la competencia comunicativa, enmarcado en un contexto rico y cargado de información sociocultural.

Trabajar la interacción oral con textos literarios nos permite un trabajo holístico que parte de la interpretación de un texto que solo puede darse satisfactoriamente si se combina lo lingüístico, lo pragmático, lo sociocultural y lo afectivo. Tanto la competencia comunicativa como la existencial y la intercultural pueden activarse por medio de un texto literario. Tres competencias fundamentales para una interacción oral satisfactoria.

4.2.1 Los textos literarios en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

A partir de finales de los años 80 del siglo XX, fueron muchas las publicaciones que surgieron en el mundo anglosajón buscando reexplorar el campo de la literatura como recurso para la enseñanza de segundas lenguas (Carter y Long:1991:1; Maley y Duff: 2007). Entre las más representativas podemos citar: *Literature in the Language Classroom* (Collie y Slater: 1987), *Literature* (Duff y Maley: 1990), *Teaching Literature* (Carter y Long: 1991), *Literature with a small "l"* (McRae: 1991) y *Literature and Language Teaching* (Lazar: 1993).¹

Algunos títulos como el de Lazar (1993), estaban orientados a la reflexión docente. En el caso de Lazar, ya en el subtítulo nos aclara que se trata de una guía para profesores y formadores. A lo largo del libro, propone tareas dirigidas al profesor para estimular la reflexión en torno al uso de la literatura en el aula de L2, sus ventajas y posibles inconvenientes, cómo escoger los textos, cómo orientar las actividades, etc. Y también proporciona algunos ejemplos de usos de textos literarios en el aula.

Se pasa de una visión de la literatura como algo difícil y artificioso, a considerarla un material auténtico ni más difícil ni más fácil que cualquier otro material. El quid de la cuestión es saber escoger los textos en función del perfil y las necesidades del aprendiente. La dificultad no radica en la literatura sino en los métodos y técnicas usadas para presentarla a los estudiantes (McRae: 1991: 18).

Se busca erradicar el miedo a la Literatura con mayúsculas, que McRae (1991:9) considera uno de los factores decisivos en la inhibición del uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas y que atribuye a la manera en que la literatura fue enseñada al propio

¹ Hemos preferido evitar mencionar en este apartado los trabajos específicos de uso de la poesía porque hablaremos de ellos más adelante.

profesor en la escuela o la universidad. Lo que la mayoría de los autores destacan es que no se trata de enseñar literatura sino de usar textos literarios como parte de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, objeciones u obstáculos como la obligación de tener que leer ciertos textos porque son parte del canon o de la tradición, o el tener que analizar y criticar literariamente los materiales, quedan fuera de la ecuación.

Otros títulos, aunque exponen los motivos por los que utilizar la literatura en la clase de L2, se centran en el aspecto más práctico, proveyendo al docente de técnicas, aproximaciones e ideas, para trabajar el texto literario en clase (Colli y Slater: 1987; Maley y Duff:1990 ; McRae, J. y Pantaleoni, L. 1990).

En España, tanto los libros abordando la reflexión sobre el uso de la literatura en el aula de ELE como los manuales prácticos para el docente han tardado más en ver la luz, son menos numerosos y están claramente influenciados por sus homónimos anglosajones. En el primer caso podemos citar el volumen de Mendoza Fillola (2007), *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*, en el que proporciona pautas para la reflexión docente y para la correcta selección de textos literarios. Y en el segundo, el libro de Acquaroni (2009), *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, que parte de una reflexión teórica para llevar a cabo una propuesta didáctica que consta de 32 secuencias a partir de obras o textos literarios orientados a aprendientes de niveles que van del B1 al C2. Dicha propuesta se divide en cuatro bloques temáticos que pretenden ser un reflejo de lo que la autora considera como los “grandes temas de la literatura”: la memoria, la vida, el amor y la muerte. Cada bloque se divide a su vez en 3 apartados: poesía, narrativa y teatro.

Aunque los libros en español sobre este tema son pocos, sí abundan, sin embargo, artículos y ponencias al respecto, la mayoría de ellas disponibles en la red, ya sea en el Cervantes Virtual, la revista MarcoELE o en RedELE. Cabe destacar la gran cantidad de estudios presentados a lo largo de los 23 años en los Congresos Internacionales de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) . También, a raíz de la proliferación de estudios específicos de formación de profesores de español como segunda lengua, numerosas memorias de máster han visto la luz con propuestas de uso de la literatura en la clase de ELE.

4.2.2 Ventajas de la introducción de textos literarios en el aula de ELE

- Potencian la motivación. Entre los factores para la motivación citados por Williams y Burden (1999) contamos el deseo de logro. El texto literario es un reto: está escrito por nativos para nativos, pero, a diferencia de otros materiales auténticos, se trata de una producción cultural con prestigio histórico (Lazar:1993:15). El ser capaz de afrontar y utilizar un texto literario puede darle al aprendiente la sensación de estar al mismo nivel que los lectores nativos para los que estaba destinada. Por consiguiente, ser capaz de leer un texto literario en una LE, proporciona satisfacción personal y aumenta la autoestima del aprendiente.
- Potencian el componente afectivo porque permiten la identificación y la empatía. En el texto literario habitan seres humanos que expresan sus ideas, emociones, deseos... es común sentir empatía hacia ciertos personajes o voces (el yo poético, el narrador en primera persona...) y sentirse identificado con ciertas vivencias, sentimientos o razones. Debido a la universalidad de la condición humana, es muy probable que sus vidas nos recuerden algo de nosotros mismos aunque sus situaciones y sus contextos difieran.
- Proporcionan un input para la expresión de la subjetividad. La literatura nos muestra puntos de vista subjetivos; está escrita por hablantes de una lengua, miembros de una sociedad, representantes de una cultura que intentan aprehender el mundo, transmitir ideas y emociones, entender lo que les sucede y lo que pasa a su alrededor. Los recursos expresivos que utilizan, la forma del discurso, la actitud que muestran, puede servir de modelo para el aprendiente que busca ser capaz de expresar su propia subjetividad en la L2.
- Proporcionan información valiosa sobre la sociedad y la cultura de la lengua meta. En el corpus de nuestra literatura están reflejadas todas las épocas, las profesiones, las fiestas, las creencias religiosas, las luchas políticas, las costumbres de las grandes ciudades y de los pueblos más pequeños, de los ricos y los pobres, de la clase media, del obrero y del intelectual.

- Potencian el uso de estrategias como la inferencia. Por su gran cantidad de contenido implícito y la importancia del mismo. Para entender un texto literario, tan importante es saber leer como saber leer entre líneas. En la comunicación, lo que no se dice, lo que se implica, es fundamental para evitar malentendidos, frustraciones y alcanzar una interacción satisfactoria.
- Fomentan la cooperación del aprendiente en la construcción de significado y activa sus conocimientos previos: La lectura no es una experiencia pasiva, para comprender e interpretar un texto literario es necesario activar y poner en relación nuestros conocimientos lingüísticos, pragmáticos y vitales. En la lectura literaria es necesario activar nuestro conocimiento comunicativo a la par que se apela a nuestras emociones, a nuestras ideas, y valores. Ningún lector puede vaciarse de lo que es y leer como si su mente fuera una pizarra en blanco. Lo cual, por otro lado, es una ventaja, porque siempre encontrará algo de sí mismo en lo que lea. El lector coopera y aporta su conocimiento del mundo, a veces esto le ayudará a entender más fácilmente, otras, le provocará extrañamiento por las diferencias entre sus esquemas culturales, políticos o éticos y los que se ponen de manifiesto en el texto.
- Potencian el uso imaginativo/creativo de la lengua. Las posibilidades creativas de cada lengua son muy diferentes, se podría decir que son intrínsecas a cada una. Para que el aprendiente sea consciente de las posibilidades expresivas de una lengua es importante que entre en contacto con exponentes de usos creativos en la LE que le ocupa. Las muestras de creatividad funcionan como sensores que disparan la propia creatividad del que se expone a ella. Asimismo, este contacto le preparará para saber reconocer cuando su interlocutor está siendo creativo.
- Pueden contribuir a la construcción de la identidad social del aprendiente en la L2 y a desarrollar su competencia existencial, contribuyendo al crecimiento personal del alumno
- Contribuyen al crecimiento personal del aprendiente (Lazar:1999:39). El texto literario involucra, es relevante y significativo porque anima a contrastar las propias experiencias, sentimientos y opiniones.

4.2.3 La interacción oral en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*

En el cuadro de autoevaluación de la interacción oral para los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (de ahora en adelante MCER) que aquí nos ocupan (B2, C1 y C2), se hace énfasis en que el aprendiente debe ser capaz de expresar sus opiniones e ideas, su punto de vista respecto a un tema en una discusión, conversación o debate e, incluso, en el nivel más avanzado, ser capaz de transmitir *matices sutiles de sentido con precisión*.

Cuando el aprendiente supera lo que metafóricamente podríamos llamar los primeros niveles de la pirámide de Maslow de la comunicación, durante los cuales busca poder satisfacer sus necesidades básicas, como pedir la carta en un restaurante, decir dónde le duele al médico, o comprar un regalo; llega el momento de cubrir otro tipo de necesidades, de ser capaz de comunicar en una interacción, cada vez con mayor exactitud, lo que piensa y siente, aquello que es y en lo que cree. Así como entender e interpretar lo que el otro piensa y siente. Eso es lo que lo hace un hablante completo, lo que él podría hacer en su L1. No ser capaz de interaccionar más allá de lo práctico, es motivo de frustración y abandono.

4.2.4 Actividades de interacción oral a partir de textos literarios

Para trabajar la interacción oral los ejemplos de actividades que propone el Marco son los siguientes:

- transacciones;
- conversación casual;
- discusión informal;
- discusión formal;
- debate;
- entrevista;
- negociación;
- planificación conjunta;
- cooperación práctica centrada en los objetivos;

Para el desarrollo de actividades de interacción oral como las que ejemplifica el

MARCO, el enseñante puede utilizar materiales de muy diversa índole, casi cualquier cosa puede ser detonante para la interacción oral: un objeto, una imagen, una palabra, un texto de cualquier género, una situación. No pretendemos aquí defender que el texto literario sea superior para este fin a otros materiales. Sin embargo queremos resaltar su enorme potencial y las ventajas que su uso puede devengar al aprendiente. Como dice Mendoza (2007:69)

Las funciones formativas de los materiales literarios se hallan, primero, en su carácter de exponente, transmisor y mediador de conocimientos para el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas; y, segundo, en el soporte que da a las actividades que relacionan las facetas lingüísticas, expresivas y pragmáticas que se dan en el discurso.

La lengua es la materia prima de los textos literarios, por lo tanto están contruidos utilizando recursos lingüísticos y expresivos. Además un texto literario es un acto de comunicación y, como tal, está lleno de implicaturas pragmáticas.

4.2.4.1 ¿Por qué nos permite trabajar la interacción oral un texto literario?

Como dice Lazar (1993:6), la literatura se nutre de todo estilo y registro posibles; se ha convertido en una forma de discurso en la que cualquier uso de la lengua está permitido. A través de los textos literarios podemos trabajar toda la amplia variedad de recursos y valores lingüísticos de nuestra lengua. Tan diversos como diversas son las propuestas de cada obra. Podemos obtener muestras auténticas de todos los registros y de todas las modalidades. La riqueza que los textos literarios nos proporcionan en este sentido no es equiparable a ningún otro tipo de material escrito. Cualquier tipología textual (un anuncio publicitario, una carta a la redacción de un periódico, una receta de cocina...) es susceptible de convertirse en literatura. En un texto literario podemos encontrar “cualquier cosa” porque todo cabe en el universo de la creación literaria.

Además,

la literatura nos ofrece una maravillosa fuente de material para elicitar intensas respuestas emocionales de nuestros estudiantes. El uso de la literatura en el aula es una manera provechosa de involucrar al aprendiente como persona y le proporciona excelentes

oportunidades para que exprese sus opiniones personales, reacciones y sentimientos.
(Lazar:1993:3)

El texto literario puede ser un excelente input y punto de partida para cualquiera de las actividades de interacción listadas en el MCER porque:

- Está abierto a la interpretación: El hecho de que el texto literario, por su propia naturaleza, esté abierto a la interpretación, lo hace particularmente interesante para la discusión, el debate, la conversación y otras actividades de interacción oral. Puede servir de punto de partida, de fuente de argumentos, de ejemplificación de un caso, etc.
- Favorece la negociación. Como hemos mencionado en el punto anterior, cada alumno interpreta de una manera un texto literario, por lo que para trabajar a partir de una idea de dicho texto con otro compañero o compañeros, será precisa una negociación de significado previa.
- Permite enfrentar o compartir puntos de vista.
- Presenta una visión subjetiva de la realidad. Este punto lo hace especialmente interesante para el trabajo de juegos de rol y las simulaciones, pero también para el debate y la discusión. El aprendiente puede ser otra persona, la persona que aparece en el texto, y comportarse como ella, expresar su visión de las cosas.
- Es una excelente fuente de temas y enfoques de los mismos. La literatura utiliza o desarrolla numerosos temas, desde lo más actual hasta lo más atemporal, desde lo cotidiano a lo excepcional; lo íntimo y lo colectivo; lo concreto y lo abstracto. Y lo hace desde diferentes ángulos dependiendo de la perspectiva del autor o el personaje.
- Contribuye a la integración y a la cohesión social (Pieper:2007), lo cual, junto con el hecho de que ayuda en la adquisición de una consciencia intercultural aumenta la calidad de la interacción.

- Tiene un valor estético sobre el que podemos expresar nuestro gusto o disgusto, dar nuestra opinión.

4.3. La poesía en la clase de ELE

4.3.1. Propuestas didácticas para trabajar la poesía en la clase de ELE. Revisión bibliográfica.

Dentro de los trabajos en torno al uso de la poesía en el aula de ELE cabe destacar la memoria de María Naranjo publicada por Edinumen en 1999, *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Una suerte de adaptación española de Maley y Duff. (1989). *The Inward Ear. Poetry in the language classroom*. La aportación de Naranjo es fundamental pues no existía ningún material comparable en nuestro idioma. Es importante destacar que un libro como *The Inward Ear* es intraducible porque trabaja a partir de un corpus de poesía en lengua inglesa. Era necesario un manual que reuniese un corpus de poesía en español y lo trabajase tomando en cuenta, tanto los avances metodológicos que se habían alcanzado ya en la enseñanza de la lengua inglesa, como las peculiaridades de nuestra lengua. Según la propia Naranjo (1999:13) el objetivo de su trabajo es: “proporcionar a los profesores de E/LE una variedad de técnicas o estrategias de explotación del poema como estímulo lingüístico”.

Más que el trabajo de poemas específicos, ambos libros proponen maneras de explotar didácticamente la poesía. Si bien para cada ejercicio ofrecen poemas concretos lo hacen con el objetivo de ejemplificar la explotación y el tipo de texto poético que puede funcionar para la misma y no con el propósito de acotar la aplicación de la explotación a un poema determinado. De esta manera el profesor tiene la libertad creativa de escoger, si así lo desea, textos diferentes a los sugeridos por el libro y aplicar una misma técnica didáctica a diferentes poemas.

Al basarse en las maneras de explotación del poema, ambos libros se dividen según las mismas. En el caso de Naranjo, las 48 actividades propuestas se presentan en 4 partes: *Trabajamos con el corazón del poema*, *Trabajamos a partir del poema*, *Poesía puesta en juego*, *Jugamos con la musicalidad del poema*. En el caso de Maley y Duff las 100 actividades que desarrollan se agrupan en 7 partes: *Preparándonos para el poema*, *trabajando dentro del poema*, *trabajando a partir del poema*, *hablar poesía*, *escribir-*

usando modelos, escribir-palabras, escribir-asociaciones aleatorias, escribir – desde la experiencia.

Otros títulos como *Poem into Poem*, de Maley, A. y Moulding, S. 1985. optan por el enfoque temático. Es el caso también de Acquaroni que, aunque no sea un volumen exclusivo de poesía en clase de ELE, pues trabaja también la narrativa y el teatro, lo incluimos aquí por la relevancia de su propuesta. En el caso de estos autores, al girar sobre ejes temáticos, son la reflexión, la interpretación, la discusión y el debate sobre cada uno de estos temas, las actividades principales a trabajar con el poema.

En la misma línea encontramos también *Chapter and Verse* de McRae y Pantaleoni (1990), donde se presentan actividades para niveles que van de intermedio a avanzado, agrupadas por unidades temáticas y tomando como base textos de prosa y poesía. De manera similar aborda actividades a partir de textos literarios de diferentes géneros el volumen *Reading between lines. An interactive approach to literature* de McRae y Boardman (1984).

Para terminar nos gustaría citar la memoria *La poesía vanguardista en el aula de ELE* de Molina Morales (2012), que propone el uso de la poesía vanguardista en el aula de ELE para trabajar el componente lingüístico y el sociocultural, así como la competencia literaria. Reivindica la potencialidad lúdica, creativa y de experimentación de dicha poesía y defiende la presencia de la literatura en el aula de ELE. Ejemplifica mediante la explotación didáctica del famoso poema de Pablo Neruda, *Walking around*.

Además revistas como MarcoELE y portales online como RedELE ofrecen multitud de propuestas de actividades y reflexiones sobre las posibles explotaciones didácticas de la poesía en el aula de ELE.

4.3.2. Ventajas especiales que ofrece la poesía según Maley y Duff

En la introducción a *The Inward Ear*, Maley y Duff exponen lo que ellos consideran las ventajas especiales que ofrece la poesía en la enseñanza-aprendizaje de ELE (1989:8-12). Naranjo se hace eco de la mayoría de estas mismas ventajas y argumentos bajo el epígrafe *Rasgos específicos del lenguaje poético* (1999:18-20). Y Acquaroni (2007:26-30) comparte cuatro de esos puntos en su reflexión teórica sobre la poesía.

Los autores coinciden en cuatro de las ventajas o características que atribuyen al poema²:

- **Universalidad (*Universality*)**: resaltan la universalidad de la poesía tanto por su temática (presente en todas las culturas aunque abordada en cada una desde perspectivas diferentes) como por las convenciones del lenguaje poético (que según los autores deberían constituir un “terreno familiar” para el aprendiz). Acquaroni (2007:27), por su parte, añade a esta explicación el hecho de que

la universalidad de cualquier manifestación artística, incluida la poesía, se mide por su capacidad para decir algo diferente a cada lector o espectador que se aproxime a ella. Esta universalidad como lugar de encuentro y de reconocimiento de las diferencias está muy cercana al concepto de interculturalidad (Byram y Fleming, 2001) que manejamos en el ámbito general de la enseñanza...

- **Ambigüedad e interacción (*Ambiguity and interaction*)** El hecho de que el poema sea ambiguo, es decir, no tenga un significado unívoco ni una única lectura, lo abre a las interpretaciones individuales que, dentro de unos límites, serán siempre válidas. Por lo tanto puede ser un estimulante material para la discusión interactiva.

- **Condensación (*Compactness*)**: Los poemas ofrecen un contexto completo en una forma compacta. Son mundos enteros que se contienen a sí mismos. Esto se debe en parte a que la poesía busca la palabra precisa y la condensación de significado. En pocas palabras se concentra gran cantidad de asociaciones, sugerencias e ideas. De un pequeño input de lengua se puede generar un enorme y variado output (Maley y Duff: 1989:12). Podría decirse que un poema no se lee en el eje de las x (horizontalmente) ni en el de las y (verticalmente) sino en el de las z (el eje de la tridimensionalidad, de la profundidad).

- **Ritmo (*Rhythm*)** La poesía puede ayudar a desarrollar la sensibilidad hacia el ritmo de la lengua en la que esté escrita pues refleja su patrón rítmico. Maley y Duff son de la opinión de que la poesía puede ser más útil para enseñar el ritmo y el tono que las oraciones modelo de los manuales.

² Los nombres de los apartados en español corresponden a la versión de Naranjo, entre paréntesis podemos ver el título original en inglés de Maley y Duff.

A estas cuatro ventajas especiales o rasgos específicos del poema, en los que coinciden los cuatro autores, pasamos a los compartidos por Maley y Duff y Naranjo:

- **Facilidad para ser recordado (*Memorability*):** Por alguna razón ciertos versos se instalan en nuestra memoria, quizás por su ritmo o por sus imágenes, pero permanecen allí, a veces sin que seamos conscientes de ello. Estos fragmentos de poesía que se nos van quedando dentro forman un sistema ligeramente ordenado de recuerdos inconscientes o apenas conscientes que permiten al aprendiz recuperar información gramatical y léxica que no sabía que tenía (Maley y Duff, 1989:11).

- **Implicación personal (*Reactions and personal relevance*),** para Maley y Duff la poesía se diferencia de los usos del lenguaje hablado que se dividen en “interaccional” y “transaccional” en que nos permite acceder a un tercer tipo de uso que ellos llaman “reaccional”. El propósito de dicho uso es provocar una reacción personal ante las maneras de ver el mundo de otras personas. Esta reacción personal compromete tanto el intelecto como los sentimientos del lector. En palabras de Naranjo (1999:20), le hace implicarse como sujeto, lo cual es parte importante de su proceso de aprendizaje.

- **Motivación (*Motivation*):** Como consecuencia de la ambigüedad de la poesía, no existe una interpretación única o correcta de un poema. Por lo que cada aprendiente puede sentir que tiene una contribución válida que hacer. Además, el hecho de ser capaz de trabajar con un lenguaje, el poético, considerado por muchos difícil, aumenta la autoestima.

- **Accesibilidad (*Hands on*)** Es importante en el proceso de aprendizaje de una lengua, poder ponerla a prueba, jugar con ella, ser creativo. Si atendemos a la libertad expresiva y la experimentación lingüística que puede mostrar la poesía, es el medio ideal para experimentar y jugar con la lengua.

Maley y Duff también destacan la no trivialidad del poema, pues trata experiencias importantes y lo hace de manera tal que realza nuestra percepción, tanto de estas experiencias consideradas importantes, como de otras aparentemente triviales. Por lo que su contenido es significativo. Y a las posibilidades performativas que proporciona la poesía. Los autores consideran que la poesía se presta para lecturas corales y que permite

trabajar rasgos de la fluidez oral. Por su parte, Naranjo apunta a la autorreferencialidad del lenguaje poético como rasgo distintivo del poema.

5. METODOLOGÍA

5.1 Descripción del enfoque adoptado para el diseño de los materiales propuestos

Siguiendo las directrices del MCER (2001:9), proponemos un enfoque comunicativo orientado a la acción, tomando en cuenta al alumno como agente social. “El enfoque orientado a la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social”.

Los materiales que presentamos están orientados al mensaje (*message-oriented communication*), centrados en el alumno, promueven el aprendizaje activo y fomentan la cooperación y la empatía. Por la orientación humanística de estos materiales, activan las competencias generales del individuo (MCER, 2001:11), es decir, atienden a los conocimientos, destrezas, competencia existencial y capacidad de aprender del alumno. Prestamos especial atención al desarrollo de la competencia intercultural y la competencia existencial.

Lazar (1993:22-47) distingue tres enfoques principales para el uso de la literatura en el aula de lengua:

- Un enfoque basado en la lengua o lingüístico (*A language-based approach*)
- Un enfoque basado en la literatura como contenido (*Literature as content*)
- Un enfoque que utiliza la literatura para el enriquecimiento personal (*Literature for personal enrichment*)

De estos tres enfoques, nos decantamos por el tercero, aquel que considera la literatura para el enriquecimiento personal y promueve que los aprendientes se involucren (Lazar,1993:39) pues nos parece una excelente forma de conseguir que los estudiantes estén intrínsecamente motivados para la interacción oral. Por lo tanto hemos de presentar los textos de manera que resulten relevantes para ellos y les motiven a hablar de sus propias experiencias.

Aunque los materiales no están enfocados hacia un uso de la literatura basado en la lengua, muchos de los textos utilizados podrían dar pie al profesor para trabajar aspectos de esta última. Incluso es posible que sean los propios estudiantes quienes llamen la atención sobre ciertos usos gramaticales, léxicos o estilísticos.

Si bien tampoco nos interesa adoptar el enfoque de literatura como contenido que reseña Lazar (1993:35) (es decir, aquel que hace de la literatura en sí misma el contenido del curso y se preocupa por examinar la historia y los movimientos literarios, la historia del autor y el contexto histórico y cultural) cuando lo hemos considerado conveniente por lo que podían aportar al tema o a la comprensión del texto, hemos incluido datos en la guía docente que el profesor puede utilizar si así lo desea.

Las actividades están orientadas a trabajar la interacción oral, por lo tanto, hemos tenido en cuenta los descriptores de interacción oral que elabora el MCER en los niveles que nos ocupan: B2, C1 y C2. (2001:75).

INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL	
C2	Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.
B2	Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.

No pretendemos hacer teoría de género. Todos los textos están escritos por mujeres pero el objetivo es tratar este hecho con normalidad, como sucedería si se tratara de una propuesta didáctica en la que todos los textos estuviesen escritos por hombres.

5.2 Descripción del grupo meta / alumnos a los que se destina el material

El material está destinado a alumnos adultos, de nivel intermedio-avanzado (B2-C2) que estudien español en un contexto no hispanohablante y deseen mejorar sus destrezas de interacción oral.

Este perfil de aprendiente, necesita un mayor refuerzo de la interacción oral en el aula porque los ámbitos de uso son más reducidos que en el caso de aquellos en situaciones de inmersión. Por este motivo es más difícil para ellos poner en práctica los conocimientos adquiridos y tienen menos oportunidades de comunicación auténtica en la L2. Salvo contadas excepciones, no contarán con la posibilidad de desenvolverse usando la L2 en los cuatro ámbitos: personal, público, educativo y profesional. Más bien es de esperarse que, para un alto porcentaje de alumnos, el único espacio de español sea el aula. Por lo que es especialmente importante que la comunicación generada allí sea verdadera y significativa para ellos.

Por otra parte, suelen ser grupos más homogéneos en lo cultural, pues generalmente han nacido o se han criado en el país donde estudian la LE. Por lo que necesitan más input específico para el desarrollo de la competencia intercultural, que los poemas propuestos y las situaciones y temas tratados en ellos les pueden proporcionar. Igualmente, es muy importante potenciar el elemento afectivo para evitar el abandono. En contextos de no inmersión es común que, tras alcanzar un nivel básico, los estudiantes desistan de continuar. La motivación intrínseca es indispensable para que una persona continúe avanzando hacia el dominio de una lengua extranjera cuando no hay una necesidad inmediata. Como hemos mencionado en el apartado anterior, utilizar los textos literarios para el crecimiento personal potencia la motivación intrínseca y le da un sentido a la comunicación -más todavía en estos casos en los que en el ámbito público no necesitan la lengua para *hacer cosas*.

Un entorno como el que proporciona el Instituto Cervantes sería ideal pero no imprescindible. El IC permite grupos reducidos, de un máximo de 17 estudiantes y proporciona un ambiente relajado y un contexto educativo en el que se siguen las directrices del MCER y se potencia la autonomía en el aprendizaje.

El ambiente en el aula es fundamental para que las actividades sean exitosas. Al ser un enfoque centrado en el alumno en el que se espera que hable de sí mismo de una manera personal, es imprescindible que el ambiente en el aula sea relajado y amistoso.

Hablar de asuntos personales es más difícil en grupos recién formados o con un profesor nuevo.

5.3 Descripción de la estructura donde va enclavado el material

Las unidades didácticas están pensadas como material complementario para introducirse dentro del programa de cursos regulares de los niveles B2, C1 y C2 o para ser utilizadas en cursos de conversación de estos mismos niveles. El material completo no constituye un curso en sí mismo.

5.4 Descripción del proceso creativo

Una vez fijados los objetivos generales y específicos que buscábamos alcanzar con estos materiales, el siguiente paso fue revisar la bibliografía, tanto teórica como práctica. Ver qué habían hecho otros y qué podíamos hacer nosotros. Aunque hemos intentado atender a las destrezas de manera integrada, nuestro foco principal ha sido la interacción oral y las competencias afectiva y existencial. Esto es un factor diferenciador importante con respecto a la mayoría de los materiales consultados en la bibliografía que relacionan el poema con la expresión escrita y las competencias lingüísticas. Así, hemos elaborado un producto que ha necesitado la combinación de 3 ingredientes principales: el poema y su tema principal; la tipología de actividades para la interacción oral sugeridas en el MCER; y la necesidad de involucrar al aprendiente, de relacionarlo afectivamente con lo trabajado en cada actividad.

Este último ingrediente, fundamental si entendemos la literatura como medio para el enriquecimiento personal, afectó al tipo de dinámicas utilizadas. Ante la poca descabellada posibilidad de que el aprendiente tema hablar de aquello que piensa o siente y opté por no participar, nos planteamos la necesidad de utilizar dinámicas que reprodujesen la intimidad necesaria para hablar de lo personal en el aula, esto es, la dinámica de parejas y los grupos pequeños. De manera que pueda ir construyendo un círculo de confianza que progresivamente se expanda a todo el grupo.

Con esto en mente, fuimos extrayendo ideas para actividades directamente del poema y su tema principal, a menudo, lo que parecía una actividad significativa se venía abajo

cuando llegábamos al apartado objetivos. Desechamos muchas actividades porque no teníamos claro cuál era su objetivo concreto o no éramos capaces de justificar su inclusión en el material. Lo cual nos ha llevado a la mucho más sensata manera de trabajar que comienza por partir de unos objetivos y, desde ellos, vuelve al poema y a su tema y busca allí la actividad o actividades que puedan satisfacerlos. Claro que no se trata de un solo trayecto de ida y vuelta, es un camino que se recorre muchas veces y cada vez se va encontrando algo nuevo que va cambiando, también, según la progresión de las actividades a lo largo del material.

5.5 Descripción de la tipología de materiales y/o actividades

A diferencia de Maley y Duff (1989) o Naranjo (1999), no proporcionamos técnicas o estrategias para trabajar la poesía en el aula de ELE sino actividades a partir de poemas concretos. Las actividades que presentamos son propuestas completas y desarrolladas paso a paso con una guía didáctica para el profesor y hojas fotocopiables para los alumnos. Aunque admiramos la flexibilidad y la libertad creativa que proporcionan al profesor los autores anteriormente citados, hemos pensado en crear materiales para esa gran mayoría de docentes que en el día a día no cuentan con el tiempo necesario para buscar, seleccionar y adaptar poemas a las técnicas propuestas.

Las actividades se agrupan en torno a un poema y su tema principal. Cada conjunto de actividades recibe el nombre de *Material*, pues no podemos hablar de unidades didácticas propiamente dichas. Así, los materiales se organizan según criterios temáticos, tal y como sucede en McRae y Bordman (1984); Maley y Moulding (1985); McRae y Pantaleoni (1990); Jorgensen y Whiteson (1993) y Acquaroni (2007). De manera que el docente puede contrastar fácilmente con su grupo qué temas prefieren trabajar.

Los poemas se han seleccionado según su potencial para involucrar al alumno y fomentar el debate, la conversación, discusión, etc. Es decir, atendiendo a las posibilidades de interacción oral que podía generar el tema del poema. Por supuesto, hemos tenido en cuenta la accesibilidad del poema. Hemos escogido poemas contemporáneos con mayor complejidad psicológica que estilística. Como uno de nuestros objetivos es mostrar el punto de vista de la mujer contado por ella misma, hemos preferido poemas que expresasen opiniones e ideas. Así pues, la poesía social y la confesional predominan en nuestra propuesta.

En cada *Material* se utiliza un poema entero, hemos descartado el uso de fragmentos de poemas largos con el deseo de proporcionar un contexto completo. Por lo que la extensión del mismo ha sido también un criterio de selección.

El número de actividades en cada *Material* es variable. La longitud y el tiempo que requieren difiere de unas a otras y viene dado por el poema y lo que hemos sido capaces de proponer a partir del mismo. Algunos poemas nos han permitido un mayor número de actividades que otros. Tomando en cuenta que la interacción vendrá incentivada por lo tratado en el poema y que es preciso asegurarse de que el texto no se convierte en un obstáculo sino en un trampolín, hemos seguido una secuencia de actividades clásica para el trabajo de la comprensión lectora. Es decir, insertamos las actividades de interacción dentro de la secuencia que nos asegura una comprensión suficiente del texto, aunque nuestro objetivo principal no sea la comprensión lectora. Esta es: Actividades de prelectura > Actividades simultáneas a la lectura > Actividades de poslectura.

Hemos tomado en cuenta el diagrama presentado por Lazar (1993:127) en el que propone una serie de posibles tipologías de actividades para cada estadio de la secuencia y para trabajar con estudiantes de niveles avanzados.



Stages in a lesson using "London". Lazar (1993:127)

Así, empezamos siempre con tareas de prelectura que introduzcan el tema o el contenido del poema y que generen expectativas, seguidas de la lectura (que puede ir acompañada de la audición del poema), para finalizar con las tareas de interacción oral propiamente dichas: discusiones, conversaciones, juegos de rol, simulaciones, etc. Aunque la interacción oral puede estar presente en todos los estadios.

Hemos intentado aplicar procedimientos distintos a los diferentes poemas para que, en caso de que un profesor decida utilizar varias actividades de estos materiales con un mismo grupo, no tengan la sensación de que cada vez que se les propone una actividad a partir de un poema el procedimiento es siempre el mismo. Algunos poemas funcionan como la chispa que enciende el debate y no vuelven a tocarse en toda la sesión, otros están presentes a través de todas las actividades de la misma. En algunas ocasiones se espera la opinión personal del aprendiente y en otras se espera que juegue un papel y actúe en consonancia.

Por lo general hemos priorizado el trabajo en parejas o en grupos pequeños porque es más fácil que los estudiantes se abran y pierdan el miedo a decir lo que piensan. También de esta manera el tiempo real de interacción de cada estudiante es mayor, sobre todo en grupos grandes, donde es más difícil que todos tengan la palabra o participen.

Como en *Reading between the lines* (McRae y Boardman:1984), hemos intentado crear oportunidades para que los aprendientes puedan compartir sentimientos, emociones y opiniones, contar experiencias personales, es decir, involucrarse personal y afectivamente con los demás gracias al texto. Nos hemos esforzado por elaborar actividades significativas y relevantes para los alumnos, en las que participen desde su propia identidad en un intercambio en el que involucrarse personal y afectivamente con los demás.

Con el objetivo de atender a diferentes estilos de aprendizaje y sensibilidades, utilizamos diferentes actividades de interacción como el debate, el role-play, la discusión informal; utilizamos imágenes para introducir algunos temas; alternamos también las simulaciones y los juegos de rol con relatos y opiniones personales; y la lectura del poema con su audición.

El material está dirigido a profesores y formadores; cuenta con fichas para entregar a los alumnos con el poema utilizado en la unidad y una breve bibliografía de la autora (pueden verse en el apartado: Presentación del resultado del material); los poemas en mp3 están disponibles en la red para todo aquel docente que desee utilizar los audios, no solo para aquellos casos en los que explicitamos actividades de comprensión auditiva sino

también para reforzar la comprensión lectora pues nos ha parecido que el ritmo y el tono de la lectura puede dar pautas al aprendiente.

El papel del profesor será el de facilitador, motivador y catalizador. Una vez que las interacciones estén en marcha, el profesor observa y toma nota sin interferir en la comunicación, para luego poder dar a cada alumno el feedback que necesite.

Aunque el objetivo del material es trabajar principalmente la interacción oral, se trabajan también las destrezas de expresión y comprensión orales y de comprensión lectora de manera integrada dentro de cada material aunque no siempre dentro de cada actividad del mismo. Las actividades funcionan como una secuencia y no en todos los pasos se pondrán en práctica todas las destrezas simultáneamente. En ocasiones excepcionales se trabaja también la expresión escrita, pero no hemos querido hacer hincapié en el trabajo de esta destreza porque se trata de materiales que podrían utilizarse en un curso de conversación.

6. DESCRIPCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL MATERIAL DISEÑADO

La propuesta didáctica diseñada consta de cinco materiales para la interacción oral en la clase de ELE de niveles intermedios-avanzados a partir de poemas escritos por poetas en lengua española. No se necesita formación literaria previa, ni por parte de los profesores ni de los alumnos, pues se utilizan los textos con fines comunicativos y no se trabaja de manera explícita la competencia literaria.

Los cinco materiales presentados son:

- Material 1: *Lidiar con el miedo*, basado en el poema *De niña al acostarme* de la española Ana Merino.
- Material 2: *Lo importante*, basado en el poema *Al cabo* de la española Amalia Bautista.
- Material 3: *El trabajo*, basado en el poema *Tener trabajo te asegura* de la española Begoña Abad.
- Material 4: *Roles de género*, basado en el poema *Fotografía velada* de la panameña Consuelo Tomás Fitzgerald.
- Material 5: *Crear o no crear*, basado en el poema *Creo en el hombre* de la española Ángela Figuera.

Cada material utiliza, para la práctica de la interacción oral, el tema presentado en el poema que a su vez se explota en una serie de actividades de número y extensión variables. En este apartado se describirán de manera pormenorizada y se justificarán los materiales y las actividades que los componen. Tras la descripción de todas las actividades que conforman cada uno de los materiales, anexamos la presentación del resultado de los mismos, tal y como se presentarían al usuario final, es decir, en formato guía del profesor con las fichas fotocopiables para los alumnos.

6.1. Material 1: *Lidiar con el miedo*

6.1.1. Descripción y justificación del Material 1

Las actividades del material 1, cuyo tema principal es el miedo, provienen de la explotación didáctica del poema *De niña al acostarme* de la poeta española Ana Merino, que habla de un miedo en la infancia. Se trata de un poema contemporáneo, breve, de 17 versos en métrica libre, sin rima, que utiliza un lenguaje sencillo en tono confesional. Es un poema íntimo que proporciona una excelente y accesible muestra de cómo hablar de sentimientos y vivencias pasadas, porque trata de un hecho frecuente, de duración corta y explicado con gran detalle, movimiento a movimiento, lo cual permite hacerse la imagen mental de lo que sucedía. Es una estrategia narrativa muy útil para el aprendiente.

El primer paso para lidiar con el miedo es admitirlo, eso es lo que hace la autora. De esta manera proporciona un contexto en el que admitir un miedo no es una debilidad ni un motivo de vergüenza, es decir, al exponerlo, normaliza y acepta el miedo.

En este sentido, es un poema que busca transmitir una emoción, y eso es lo que interesa trabajar para desarrollar las competencias afectiva y existencial por medio de la interacción entre compañeros. Hemos querido que el poema fuese la chispa que anime al estudiante a hablar de sí mismo, por eso hemos preferido un poema conciso, sutil e íntimo. Por su intimismo y su simplicidad formal puede permitir la lectura autónoma del alumno y deja más tiempo para el trabajo de las competencias afectiva y existencial. No necesita de contexto histórico ni de información biográfica sobre la autora, para ponerse en su piel. Tampoco hay metáforas complejas, ni léxico “poético” que necesite ser aclarado por lo que es un buen material auténtico para empezar a utilizar textos poéticos en clase.

Respecto a la autora, Ana Merino, nacida en 1972, cuenta con una importante

trayectoria como poeta, a lo largo de la cual ha publicado siete libros de poesía en editoriales de prestigio y ha recibido importantes premios nacionales. Sumada a su labor poética cabe destacar su labor profesional como académica y profesora universitaria en Estados Unidos, donde además dirige un MFA. Su propia figura representa un ejemplo de mujer española que vale la pena dar a conocer: inteligente, autónoma, profesional y exitosa.

Material 1: Lidiar con el miedo	Nivel: B2	Tiempo de desarrollo: 100 min.
• Tema/s:	El miedo; los miedos en la infancia;	
• Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área de comunicación: Que el alumno sea capaz de: Hablar de sus sentimientos, en concreto de sus miedos actuales y pasados de forma oral y en situaciones formales e informales. ▪ Área de aprendizaje: Que el alumno sea capaz de: Aplicar y reflexionar sobre estrategias de adquisición de vocabulario, en concreto el uso de ciertos afijos y la agrupación gramatical. 	
• Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Pragmáticos: Hablar sobre nuestros miedos en contextos formales e informales. ❑ Gramaticales: Derivación léxica. ❑ Léxicos: campo semántico del miedo: terror, terrorífico, aterrar, aterrador, horror, horrífico, horroroso, pavor, pavoroso, miedo, miedoso, miedica, fobia, fóbico, susto, espanto, asustar, asustado, escalofriante, espeluznante, pánico. Dar, inspirar, coger, sentir, tener, cundir, propagarse. Morirse de miedo, temblar de miedo. Otros campos semánticos: estímulo, apego, concurrido/a, incendio, malicioso/a, diminuto/a, sollozos. ❑ Estratégicos: estrategias de adquisición de vocabulario como deducción por contexto; el uso de ciertos afijos y la agrupación gramatical. Estrategias de comprensión lectora (traducción al lenguaje textual). 	
• Destrezas que se trabajan:	Interacción oral; Comprensión lectora; Expresión oral; Comprensión auditiva	
• Dinámica de trabajo:	Individual; Grupos de 3; Parejas; plenaria	
• Material / Soporte:	<i>De niña al acostarme</i> , poema de Ana Merino (fotocopia 3; audio disponible en http://www.ivoox.com/material-1-audios-mp3_rf_2623805_1.html); <i>Miedos de cada edad</i> , de Amalia Arce (fotocopia 2); Hoja de imágenes que pueden provocar miedo (fotocopia 1 o proyección); cartulinas de colores; Formación de palabras con afijos (fotocopia 4).	

6.1.2. Descripción y justificación de las actividades

ACTIVIDAD 1

> **Objetivos**

- Que el alumno se familiarice con el tema de los miedos
- Que identifique qué le produce miedo y por qué
- Que reflexione sobre la naturaleza del miedo

> **Contenidos**

- Hablar sobre nuestros miedos en contextos formales e informales

> **Dinámica**

Grupos pequeños (3 o 4 personas)

> **Tiempo estimado**

15 min

> **Material**

Fotografías (fotocopia 1).

> **Destrezas**

Interacción oral, expresión oral, comprensión oral

> **Procedimientos**

- A. En grupos de 3 se presenta la hoja 1, la cual consiste en un conjunto de fotografías de seres, lugares o situaciones que pueden dar miedo (un incendio, un bosque de noche, un fantasma, un camino oscuro, un chico que le pega a otro, un niño enfermo, un oso, un cementerio, una máscara, una mujer disfrazada, una persona con máscara, una araña, un ladrón apuntando con una pistola, un ladrón forzando una cerradura, una serpiente, un accidente de coche, un tigre). A partir de las fotografías se les plantean las siguientes preguntas para ser comentadas en grupo:
 - ¿qué imágenes representan hechos o seres que les dan miedo?
 - ¿pueden añadir algún otro hecho o ser que no aparezca en la hoja?
 - ¿qué hacen cuando algo les da miedo?
 - ¿podrían elegir un hecho o ser que le dé miedo a todo el grupo? ¿Qué sería?
- B. Ahora, en los mismos grupos van a reflexionar conversando sobre la naturaleza del miedo:
 - ¿en qué se diferencia el miedo que le podemos tener a un oso del que le

podemos tener a un fantasma?

- ¿en qué es diferente el miedo que le podemos tener a una araña que a padecer una enfermedad?
- ¿en qué es diferente el miedo a una máscara del miedo a que un ser querido sufra un accidente de tráfico?
- ¿por qué tenemos miedo?

C. Se ponen en común las conclusiones de todos los grupos.

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que permite que el alumno se familiarice con el tema, identifique qué le produce miedo y por qué y reflexione sobre la naturaleza del miedo. El miedo es algo que todos experimentamos pero su naturaleza es compleja, es un instinto básico y, sin embargo, también tiene componentes culturales. Observar imágenes que representan hechos o seres que nos producen miedos distintos puede dar pie para la reflexión sobre tales diferencias. Compartir el miedo nos hace sentir menos extraños. Normaliza una emoción que culturalmente podría verse como una debilidad.

Por otra parte, para prepararnos tanto para la lectura del poema (Actividad 4) como para el role-play (Actividad 5), es importante esta reflexión previa compartida que atiende a la competencia existencial y afectiva de los aprendientes y los sitúa en el centro de su propio proceso de aprendizaje integral.

ACTIVIDAD 2

> **Objetivos**

- Que el alumno sea capaz de identificar los miedos con las diferentes edades de la infancia en las que se manifiestan
- Que el alumno recuerde y comparta los miedos de la infancia

> **Contenidos**

Léxicos: estímulo, apego, concurrido/a, incendio.

Estratégicos: estrategias de adquisición de vocabulario.

Pragmáticos: Hablar sobre nuestros miedos en contextos informales

> **Dinámica**

Grupos pequeños (3 o 4 personas)

> **Tiempo estimado**

10 min.

> **Material**

Texto de la pediatra Amalia Arce (fotocopia 2)

> **Destrezas**

Comprensión lectora, expresión oral

> **Procedimientos**

- A. Preséntales la hoja 2, se trata de un texto sobre la edad a la que aparece cada miedo. Pídeles que presten atención a las palabras subrayadas () ¿conocen su significado? Si no lo conocen, que no busquen la palabra en el diccionario ni le pregunten a un compañero, pídeles que intenten deducirlo por el contexto. Después, que comparen sus deducciones con las de sus compañeros antes de comprobar el significado en un diccionario.
- B. Ahora relacionarán el texto de la pediatra con la actividad anterior , proponles lo siguiente: ¿pueden encontrar en el texto lo representado por las imágenes?
- C. ¿Qué miedos de la lista recuerdan de su propia infancia? Pídeles que lo comenten en grupos.

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que para prepararnos tanto para la lectura del poema como para la tarea final, que es el role-play, es importante que recuerden los miedos que tenían de niños. El texto de la pediatra introduce el tema específico del poema y proporciona datos objetivos que normalizan el miedo. De esta manera contribuye a que se vea como algo inherente en el ser humano y no como un defecto o una debilidad, lo cual es importante para que el alumno no se sienta avergonzado ni juzgado al hablar de sus miedos.

ACTIVIDAD 3

> **Objetivos**

- Que el alumno sea capaz de hacer inferencias y de poner en relación dos lecturas.
- Que relacione el contenido del poema *De niña al acostarme* con su propia experiencia.

> **Contenidos**

Léxicos: malicioso/a, diminuto/a, sollozos.

Pragmáticos: Hablar sobre nuestros miedos en contextos informales

> **Dinámica**

Individual/ grupos de 3

> **Tiempo estimado**

10 min.

> **Material**

Poema de Ana Merino, *De niña al acostarme...* (fotocopia 3)

> **Destrezas**

Comprensión lectora, interacción oral

> **Procedimientos**

- A. Presenta el poema: Vamos a leer un poema que habla de un miedo de la infancia y empieza con el verso *De niña al acostarme...* ¿de qué miedo puede estar hablando la poeta, tomando en cuenta los miedos propios de la infancia vistos en la actividad 2?
- B. Una vez terminada la lectura comentarán: según lo leído en el texto de la actividad 2, ¿qué edad tendría el personaje del poema cuando sufría este miedo? ¿Qué opinan de este miedo? ¿Cómo lo calificarían? ¿Han experimentado un miedo parecido?

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que genera expectativas para una lectura más motivada; crea la necesidad de utilizar los conocimientos recién adquiridos en la actividad anterior; pone en práctica la habilidad del aprendiente para hacer inferencias y relacionar lecturas; y relaciona el contenido del poema con su propia experiencia para potenciar un aprendizaje significativo. Asimismo, el poema proporciona un input para la expresión de la subjetividad y la confesión íntima que ayudará a los alumnos a expresarse e interactuar con menos inhibiciones.

ACTIVIDAD 4

> **Objetivos**

Que el alumno sea capaz de traducir un texto literario al lenguaje gestual.

> **Contenidos**

Estratégicos: estrategias de comprensión lectora.

> Dinámica

Dos grandes grupos

> Tiempo estimado

10 min

> Material

Audio del poema de Ana Merino

> Destrezas

Comprensión auditiva

> Procedimientos

A. Diles que ahora deberán dramatizar con mímica el poema. Dale tiempo para que subrayen y tomen notas de los diferentes movimientos que podrían reproducirse con mímica (*cerraba los ojos, con la mano sujetaba el espacio imaginario de mi pecho, le rogaba en silencio que no se parase, etc*)

Divide la clase en dos. Mientras escuchan la grabación del poema, la mitad de la clase va a dramatizarlo y la otra mitad será el jurado. Cada miembro del jurado votará, del 1 al 5, para escoger al mejor intérprete.

Comentarios

Pueden hacer primero un ensayo, en ese caso, quizás necesiten más tiempo.

> Justificación

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que sirve para llevar a cabo la comprobación de la comprensión lectora, a la vez que relaciona lenguajes diferentes para atender a diferentes estilos de aprendizaje.

ACTIVIDAD 5

> Objetivos

- Que el alumno sea capaz de describir y explicar un miedo.
- Que comparta con sus compañeros maneras de convivir con y/o superar el miedo.

> Contenidos

Pragmáticos: Hablar sobre nuestros miedos en contextos formales e informales

> Dinámica

Parejas

> Tiempo estimado

40 min.

> Material

Pizarra

> Destrezas

Interacción oral

> Procedimientos

A. INTRODUCIMOS LA ACTIVIDAD / ACTIVAMOS VOCABULARIO

Plantea las siguientes preguntas. Puedes utilizar fotografías para ayudarles.

- ¿Qué hace un sicólogo?
- ¿Cómo es la consulta de un sicólogo?
- ¿Para qué iríamos a un sicólogo?
- ¿Qué hace un paciente en la consulta de un sicólogo?

B. ASIGNAMOS PAPELES

Pídeles que escriban en un papel un miedo del que estén dispuestos a hablar en parejas, puede ser el miedo de la infancia que mejor recuerdan, un miedo actual y real o un miedo inventado. Deben resumirlo en una línea, por ejemplo: a la oscuridad, a los fantasmas, a la muerte, a los aviones ...

La mitad de la clase serán sicólogos y la otra mitad pacientes. A los que les haya tocado ser pacientes, depositarán su papel en una caja. Los sicólogos cogerán uno de estos papeles y lo colocarán en su mesa.

C. PREPARAN SUS ROLES

En 5 minutos, los alumnos a quienes les haya tocado el papel de *sicólogos* pensarán, individualmente, qué preguntas pueden hacerle a su paciente para que les hable de su miedo y qué pueden decirle para intentar comprenderlo mejor y curarlo. Pueden tomar las notas que sean necesarias y consultarlas durante la sesión.

Mientras tanto, los alumnos a quienes les haya tocado el papel de *pacientes* pensarán, individualmente, cómo pueden describir su miedo y explicar los problemas que les acarrea. Tienen que recordar lo que sentían y pensaban entonces. También pueden tomar

notas pero no podrán consultarlas cuando empiece la visita al sicólogo.

D. COMIENZAN LA TERAPIA

Los pacientes deben encontrar al sicólogo que tenga su papel. En parejas sicólogo-paciente, harán una sesión de terapia de 15 minutos. Es la primera vez que visitan a este sicólogo, deben empezar por el saludo y mantener un tono formal correspondiente a la relación médico-paciente.

E. ¿RECOMENDARÍAN A SU SICÓLOGO? ¿SU PACIENTE SUPERARA EL MIEDO?

Ahora los pacientes formarán parejas con otros pacientes y los sicólogos con otros sicólogos.

Los pacientes son amigos y los sicólogos son colegas. Los pacientes explicarán cómo les ha ido con su sicólogo, si les ha servido, si lo recomendarían. Los sicólogos explicarán el caso que acaban de tratar a sus colegas y comentarán si creen que el paciente superará su miedo o no, si su problema es grave, si necesita más sesiones, etc.

> Justificación

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que se trabaja la competencia afectiva, la empatía y la interacción oral formal e informal sobre el miedo y sus maneras de superarlo. También pondrán en práctica la extracción de conclusiones y la valoración de problemas y soluciones.

ACTIVIDAD 6

> Objetivos

- Consolidar el léxico y las expresiones utilizadas.
- Practicar estrategias de adquisición de léxico.

> Contenidos

- Vocabulario y expresiones relacionadas con la expresión del miedo.
- Formación de palabras en español por derivación.
- Estrategias de adquisición de léxico.

> Dinámica

Individual / pequeños grupos

> **Tiempo estimado**

15 min

> **Material**

Cartulinas de colores; hoja 4.

> **Destrezas**

Aprender a aprender

> **Procedimientos**

- A. ¿Qué palabras o expresiones hemos usado para expresar el miedo y las experiencias y emociones relacionadas con el mismo? El profesor repartirá tiras de cartulina de 4 colores diferentes: un color representa los verbos, otro los sustantivos, otro los adjetivos y otro las expresiones. Cada persona recibirá 4 cartulinas y deberá rellenarlas con vocabulario relativo al miedo. Según vayan acabando colocarán las cartulinas en orden en el suelo, si hay alguna repetida deben reemplazarla por otra con la ayuda del grupo.
- B. Es una oportunidad para trabajar la formación de palabras por afijación. Para ello, en primer lugar, el profesor llamará la atención sobre las terminaciones que se repiten y los alumnos deberán inferir la regla. Ejemplo: –ÍFICO (valor de agente efectivo causal)> terror- terrorífico ; horror – horrífico; es decir, algo horrífico, causa horror. Después, se propondrá el reto de ver qué grupo consigue formar la mayor cantidad de palabras “reales” a partir de las palabras de la lista y los afijos proporcionados en la hoja 3. Para ello, cada grupo le pasará su hoja completada al grupo contiguo y este comprobará la existencia de las palabras derivadas en el diccionario.
- C. Pregúntales si conocen otras palabras que estén formadas de la misma manera, (por ejemplo, cariñoso, honorífico, aplazar). En los mismos grupos harán listas utilizando los mismos sufijos y prefijos que en la hoja 4, ordenadas por categoría gramatical.
- D. Invita a los aprendientes a reflexionar sobre cómo puede servirles el conocimiento de estos afijos en español.

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que proporciona estrategias de consolidación y ampliación de vocabulario que les pueden servir para

aplicar a otros ámbitos temáticos y promueve la reflexión analítica sobre la lengua.

6.1.3. Presentación del Material 1

1

Lidiar con el miedo

Nivel: B2 en adelante

Tiempo total: 100 min



Contenidos: Pragmáticos: Hablar sobre nuestros miedos en contextos formales e informales. || Gramaticales: Derivación léxica. || Léxicos: campo semántico del miedo: terror, terrorífico, aterrar, aterrador, horror, horrífico, horroroso, pavor, pavoroso, miedo, miedoso, miedica, fobia, fóbico, susto, espanto, asustar, asustado, escalofriante, espeluznante, pánico. Dar, inspirar, coger, sentir, tener, cundir, propagarse. Morirse de miedo, temblar de miedo. Otros campos semánticos: estímulo, apego, concurrido/a, incendio, malicioso/a, diminuto/a, sollozos. || Estratégicos: estrategias de adquisición de vocabulario como deducción por contexto; el uso de ciertos afijos y la agrupación gramatical. Estrategias de comprensión lectora (traducción al lenguaje gestual).

Destrezas: Interacción oral, comprensión lectora, expresión oral, comprensión auditiva.

Dinámicas utilizadas: Individual; Grupos de 3; Parejas; plenaria.

Materiales: Fotocopias de las fichas 1, 2, 3 y 4 para entregar a los alumnos. Cartulinas de colores. Ficha 5 opcional.

Poema: *De niña al acostarme*, de Ana Merino. Audio en: http://www.ivoox.com/material-1-audios-mp3_rf_2623805_1.html



ACTIVIDAD 1 >> ¡Qué miedo!

15'

PROCEDIMIENTOS

A. Preséntales (bien sea mediante su proyección o en impresiones) la **ficha 1**, la cual consiste en un conjunto de fotografías de seres, lugares o situaciones que pueden dar miedo (un incendio, un bosque de noche, un fantasma, un camino oscuro, un chico que le pega a otro, un niño enfermo, un oso, un cementerio, una máscara, una mujer disfrazada, una persona con máscara, una araña, un ladrón apuntando con una pistola, un ladrón forzando una cerradura, una serpiente, un accidente de coche, un tigre). A partir de las fotografías plantéales las siguientes preguntas para ser comentadas en grupos de 3:

- >> ¿qué imágenes representan hechos o seres que les dan miedo?
- >> ¿pueden añadir algún otro hecho o ser

en la lista que no aparezca en la hoja?
>> ¿qué hacen cuando algo les da miedo?
>> ¿podrían elegir un hecho o ser que le dé miedo a todo el grupo? ¿Qué sería?

B. Ahora, en los mismos grupos, van a reflexionar conversando sobre la naturaleza del miedo:

- >> ¿en qué se diferencia el miedo que le podemos tener a un oso del que le podemos tener a un fantasma?
- >> ¿en qué es diferente el miedo que le podemos tener a una araña que a padecer una enfermedad?
- >> ¿en qué es diferente el miedo a una máscara del miedo a que un ser querido sufra un accidente de tráfico?
- >> ¿por qué tenemos miedo?

C. Anímales a poner en común las conclusiones de todos los grupos.

ACTIVIDAD 2 >> Cada edad tiene sus miedos

10'

PROCEDIMIENTOS

A. Preséntales mediante fotocopias la **ficha 2**, la cual consiste en un texto de una pediatra sobre la edad en la que aparece cada miedo. Pídeles que presten atención a las palabras subrayadas, ¿conocen su significado? Si no lo conocen, que no busquen la palabra en el diccionario, pídeles que intenten deducirlo por el contexto. Después, que comparen sus deducciones con las de sus compañeros.

B. Ahora relacionarán el texto de la pediatra con la actividad anterior, proponles lo siguiente: ¿pueden encontrar en el texto lo representado por las imágenes de la actividad anterior?

C. Pídeles que comenten en grupos pequeños qué miedos de la lista recuerdan de su propia infancia.



ACTIVIDAD 3 >> De niña, al acostarme

10'

PROCEDIMIENTOS

A. Presenta el poema (**ficha 3**): Vamos a leer un poema que habla de un miedo de la infancia y empieza con el verso De niña al acostarme... ¿de qué miedo puede estar hablando la poeta, tomando en cuenta los miedos propios de la infancia vistos en la actividad 2?

B. Una vez terminada la lectura comentarán, según lo leído en el texto de la actividad 2:

- >> ¿qué edad tendría el personaje del poema cuando sufría este miedo?
- >> ¿qué opinan de este miedo?
- >> ¿cómo lo calificarían?
- >> ¿han experimentado un miedo parecido?

ACTIVIDAD 4 >> Vamos a ser Mimos

10'

PROCEDIMIENTOS

A. En esta actividad representarán con mímica el poema. Dales tiempo para que subrayen y tomen notas de los diferentes movimientos que podrían reproducirse con mímica (*cerraba los ojos, con la mano sujetaba el espacio imaginario de mi pecho, le rogaba en silencio que no se parase, etc*) Divide la clase en dos. Mientras

escuchan la grabación del poema, la mitad de la clase va a dramatizarlo y la otra mitad será el jurado. Cada miembro del jurado votará, del 1 al 5, para escoger al mejor intérprete.

COMENTARIOS

Pueden hacer primero un ensayo, en ese caso, quizás necesiten más tiempo.

ACTIVIDAD 5 >> Terapia contra el miedo

40'

PROCEDIMIENTOS

A. INTRODUCIMOS LA ACTIVIDAD / ACTIVAMOS VOCABULARIO
Plantea las siguientes preguntas. Puedes utilizar fotografías para ayudarles.

- >> ¿Qué hace un sicólogo?
- >> ¿Cómo es la consulta de un sicólogo?
- >> ¿Para qué iríamos a un sicólogo?
- >> ¿Qué hace un paciente en la consulta de un sicólogo?

B. ASIGNAMOS PAPELES
Pídeles que escriban en un papel un

miedo del que estén dispuestos a hablar en parejas, puede ser el miedo de la infancia que mejor recuerdan, un miedo actual y real o un miedo inventado. Deben resumirlo en una línea, por ejemplo: a la oscuridad, a los fantasmas, a la muerte, a los aviones ...

La mitad de la clase serán sicólogos y la otra mitad pacientes. A los que les haya tocado ser pacientes, depositarán su papel en una caja. Los sicólogos cogerán uno de estos papeles y lo colocarán en su mesa.

C. PREPARAN SUS ROLES
En 5 minutos, los alumnos a quie-



nes les haya tocado el papel de psicólogos pensarán, individualmente, qué preguntas pueden hacerle a su paciente para que les hable de su miedo y qué pueden decirle para intentar comprenderlo mejor y curarlo. Pueden tomar las notas que sean necesarias y consultarlas durante la sesión.

Mientras tanto, los alumnos a quienes les haya tocado el papel de pacientes pensarán, individualmente, cómo pueden describir su miedo y explicar los problemas que les acarrea. Tienen que recordar lo que sentían y pensaban entonces. También pueden tomar notas pero no podrán consultarlas cuando empiece la visita al psicólogo.

D. COMIENZAN LA TERAPIA

Los pacientes deben encontrar al psicólogo que tenga su papel. En parejas psicólogo-paciente, harán una sesión de terapia

de 15 minutos. Es la primera vez que visitan a este psicólogo, deben empezar por el saludo y mantener un tono formal correspondiente a la relación médico-paciente.

E. ¿RECOMENDARÍAN A SU PSICÓLOGO? ¿SU PACIENTE SUPERARÁ EL MIEDO?

Ahora los pacientes formarán parejas con otros pacientes y los psicólogos con otros psicólogos.

Los pacientes son amigos y los psicólogos son colegas. Los pacientes explicarán cómo les ha ido con su psicólogo, si les ha servido, si lo recomendarían. Los psicólogos explicarán el caso que acaban de tratar a sus colegas y comentarán si creen que el paciente superará su miedo o no, si su problema es grave, si necesita más sesiones, etc.

ACTIVIDAD 6 >> Multiplicando las palabras

15'

PROCEDIMIENTOS

A. ¿Qué palabras o expresiones hemos usado para expresar el miedo y las experiencias y emociones relacionadas con el mismo? Reparte tiras de cartulina de 4 colores diferentes: un color representa los verbos, otro los sustantivos, otro los adjetivos y otro las expresiones. Cada persona recibirá 4 cartulinas y deberá rellenarlas con vocabulario relativo al miedo. Según vayan acabando colocarán las cartulinas en orden en el suelo, si hay alguna repetida deben reemplazarla por otra con la ayuda del grupo.

B. Es una oportunidad para trabajar la formación de palabras por afijación. Para ello, en primer lugar, el profesor llamará la atención sobre las terminaciones que se repiten y los alumnos deberán inferir la regla. Ej. -ÍFICO (valor de agente efectivo

causal)> terror- terrorífico ; horror – horrífico; es decir, algo horrífico, causa horror. Después, se propondrá el reto de ver qué grupo consigue formar la mayor cantidad de palabras "reales" a partir de las palabras de la lista y los afijos proporcionados en la hoja 3. Para ello, cada grupo le pasará su hoja completada al grupo contiguo y este comprobará la existencia de las palabras derivadas, en el diccionario.

C. Pregúntales si conocen otras palabras que estén formadas de la misma manera, (por ejemplo, cariñoso, honorífico, aplazar). En los mismos grupos harán listas utilizando los mismos sufijos y prefijos que en la hoja 4, ordenadas por categoría gramatical.

D. Invita a tus alumnos a reflexionar sobre cómo puede servirles el conocimiento de estos afijos en español.

LIDIAR CON EL MIEDO

Ellas tienen la palabra | Material complementario de nivel avanzado para la interacción oral en la clase de ELE

A. Mira esta serie de fotografías y comenta con tu grupo las siguientes cuestiones:

>> ¿qué imágenes representan hechos o seres que te dan miedo? Haz una lista

>> ¿puedes añadir algún otro hecho o ser a la lista que no aparezca en las imágenes?

>> ¿qué haces cuando algo te da miedo?

>> ¿podríais elegir un hecho o ser que le dé miedo a todo el grupo? ¿Qué sería?



B. Reflexiona conversando con tu grupo sobre la naturaleza del miedo:

>> ¿en qué se diferencia el miedo que le podemos tener a un oso del que le podemos tener a un fantasma?

>> ¿en qué es diferente el miedo que le po-

demos tener a una araña del miedo a padecer una enfermedad?

>> ¿en qué es diferente el miedo a una máscara del miedo a que un ser querido sufra un accidente de tráfico?

>> ¿por qué tenemos miedo?



A. Lee el siguiente texto de la pediatra Amalia Arce sobre las edades de la infancia en las que aparecen los miedos:

>> presta atención a las palabras subrayadas ¿conoces su significado? Si no lo conoces, no busques la palabra en el diccionario ni le preguntes a tu profesor/a, intenta deducirlo por el contexto. Después, compara tus deducciones con las de tus compañeros.

>> ¿puedes encontrar en el texto lo representado por las imágenes de la ficha 1?

>> ¿qué miedos de los que cita el texto recuerdas de tu propia infancia? Coméntalo con tus compañeros de grupo.

MIEDOS DE CADA EDAD:

Lactantes: Miedo a estímulos intensos (por ejemplo ruidos) y a partir de que se desarrolla el apego, el miedo principal es la separación de sus seres queridos y que se acerquen personas extrañas.

Niños de 2 a 4 años: Animales, máscaras o personas disfrazadas, miedo a la oscuridad (=miedo a estar solo). Hacia los 4 años pueden empezar las pesadillas (es importante estar a su lado y calmarle).

Niños de 5 a 6 años: Miedo al daño físico, empiezan a temer que monstruos, animales u otros seres imaginarios les muerdan o les coman. A veces aparece el miedo a los espacios abiertos o muy concurridos.

Niños de 6 a 8 años: Miedo a lo invisible, es decir sombras, fantasmas y ladrones. Al final de esta época también aparece el miedo a la muerte.

Niños de 9 a 12 años: Miedo a las grandes catástrofes (incendios, accidentes), a las enfermedades graves. También pueden temer la separación de los padres si les ven discutir y aparecen los miedos relacionados con el colegio (repetir curso, etc).

Fuente: http://www.dra-amalia-arce.com/2009_05_01_archive.html

Dra. Amalia Arce, pediatra y mamá.



DE NIÑA AL ACOSTARME

cerraba los ojos
y dudaba de los latidos de mi corazón.
Con la mano,
sujetaba el espacio imaginario de mi pecho
y le rogaba en silencio
que no se parase.
Creía que ese músculo de arterias y de venas
pensaba de otro modo,
que me podía dejar sola,
abandonarme
y decidir de un modo malicioso
apagar sus latidos.
Y así todas las noches
acariciaba mi pecho diminuto
y entre sollozos le pedía
que me dejase vivir un día más.

ANA MERINO (1971) de *La voz de los relojes*, 2000.

Audio en: http://www.ivoox.com/material-1-audios-mp3_rf_2623805_1.html

PALABRAS NUEVAS

diminuto = muy pequeño, mínimo

EXPRESIONES NUEVAS



A. ¿Cuántas palabras reales puedes formar con los sustantivos de la lista y los afijos proporcionados?

prefijo	sustantivo	sufijo	nueva palabra
a +	miedo		
	pavor		
Ø +	temor	+ oso/a	
	terror	+ ado/a	
	horror	+ izar	
	escalofrío	+ ante	
	susto	+ ífico/a	
	fobia	+ ar	
	amenaza		

B. ¿Conoces otras palabras que estén formadas por los afijos vistos arriba?

SUSTANTIVOS dibujante,

ADJETIVOS cariñoso/a,

VERBOS aplazar,



ANA MERINO

Ana Merino nació en Madrid en 1971, se licenció en 1995 en Historia Moderna y Contemporánea por la Universidad Autónoma de Madrid.

Vivió en Columbus, Ohio, entre 1995 y 1997, mientras enseñaba en el departamento de español de la Ohio State University y estudiaba un master en literatura Española y Latinoamericana. Cursó su doctorado en la Universidad de Pittsburgh donde también dió clases.

En la actualidad es profesora en el departamento de Español y Portugués de la Universidad de Iowa, en la especialidad de escritura creativa. También trabaja como teórica del cómic y la novela gráfica y en teorías sobre la pobreza infantil y la marginalidad.

OBRA

POESÍA

Preparativos para un viaje. Madrid: Rialp, 1995. XLVIII Premio Adonais

Los días gemelos. Madrid: Visor, 1997.

La voz de los relojes. Madrid: Visor, 2000.

Juegos de niños. Madrid: Visor, 2003 (Premio Fray Luis de León)

Compañera de celd. Madrid: Visor, 2006.

Curación. Madrid: Visor, 2010 (Accésit Premio Jaime Gil de Biedma)

Hagamos caso al tigre. Madrid: Anaya: Sopa de libros, 2010.

TEATRO

Amor: muy frágil. Reino de Cordelia, 2013.

NARRATIVA

El hombre de los dos corazones. Madrid: Anaya, 2009.

ENSAYO

El cómic hispánico. Madrid: Cátedra, 2003.

6.2. *Material 2: Lo importante*

6.2.1. Descripción y justificación del Material 2

Las actividades del material 2, cuyo tema principal es lo importante en la vida, provienen de la explotación didáctica del poema *Al cabo* de la poeta española Amalia Bautista. Se trata de un poema contemporáneo, breve, de apenas 10 versos en endecasílabos blancos. El poema no presenta complejidad léxica ni metafórica, pero plantea cuestiones que llaman a la autoreflexión y desarrollan el autoconocimiento.

El poema comienza afirmando que son pocas las palabras que nos alegran y pocas las que de verdad nos duelen y pocas las personas que mueven nuestro corazón, para concluir que son muy pocas las cosas que de verdad importan en la vida. Es importante tomar en cuenta el hecho de que la autora solo enumera estas últimas, no especifica cuáles son las palabras que duelen, las que alegran y las personas que mueven nuestro corazón. Mientras las tres primeras categorías son consideradas individuales y subjetivas, (y por lo tanto, no pueden especificarse al hablar en primera persona del plural) la última es presentada como universal y colectiva. La autora afirma que al cabo esas tres cosas son las únicas verdaderamente importantes en la vida, no en su vida, sino en la vida que cualquier persona.

Debido a que apunta a lo íntimo, afectivo y esencial de la vida, genera la necesidad de hacer uso de estrategias metacognitivas para desarrollar el discurso personal y la identidad emocional en la L2 por medio del trabajo de las competencias afectiva y existencial; promoviendo un auténtico aprendizaje significativo.

Al estar escrito en primera persona del plural, es incluyente y genera una sensación de comunidad en el aula, muy propicia para hablar de las propias inquietudes. Es un tema sobre el que toda persona tiene conocimientos previos que puede compartir. No hay respuestas acertadas ni erróneas porque se trata de cómo siente y cómo valora la vida cada persona.

Respecto a la autora, Amalia Bautista, nacida en Madrid en 1962, cuenta con una importante trayectoria como poeta, a lo largo de la cual ha publicado más de seis libros de poesía en editoriales de prestigio y es considerada una de las voces imprescindibles de su generación.

Material 2: Lo importante	Nivel: B2	Tiempo de desarrollo: 95 min.
• Tema/s:	¿Qué es lo verdaderamente importante en la vida?	
• Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área de comunicación: Que el alumno sea capaz de: Hablar de sus creencias y sentimientos, en concreto de aquello que le alegra, le duele y le parece importante en la vida, de forma oral y en situaciones informales. Ampliar un poema con aportaciones personales producto de la reflexión y el consenso. ▪ Área de aprendizaje: Que el alumno sea capaz de tomar conciencia de las estrategias de aprendizaje de una L2, valorar si son útiles y decidir si es conveniente sustituirlas por otras más adecuadas. 	
• Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Pragmáticos: Hablar de creencias y sentimientos, en concreto de aquello que alegra, duele y es importante en la vida, de forma oral y en situaciones informales. ❑ Léxicos: expresión oral de las emociones de carácter negativo: cállate, te odio, no quiero volver a verte, ojalá te mueras, vete, me das lástima, imbécil. Y positivo: estoy orgulloso/a de ti, te quiero, eres un sol, perdóname, cariño, eres maravilloso/a, te echo de menos. ❑ Estratégicos: estrategias de aprendizaje de español como L2 	
• Destrezas que se trabajan:	Interacción oral; Comprensión lectora; Expresión oral; Comprensión auditiva; Expresión escrita.	
• Dinámica de trabajo:	Individual; Grupos de 3; Parejas; Dos grandes grupos; plenaria	
• Material / Soporte:	Fotocopias fichas 1, 2, 3, 4, 5 para entregar a los alumnos, ficha 6 opcional. Audio del poema disponible en: http://www.ivoox.com/material-2-audios-mp3_rf_2623788_1.html	

6.2.2. Descripción y justificación de las actividades

ACTIVIDAD 1

> Objetivos

- Que el alumno sea capaz de reconocer una serie de expresiones orales relacionadas con emociones en español e identificar aquellas que le duelen y aquellas que le alegran.

> **Contenidos**

- **Léxicos:** expresión oral de las emociones de carácter negativo: cállate, te odio, no quiero volver a verte, ojalá te mueras, vete, me das lástima, imbécil. Y positivo: estoy orgulloso/a de ti, te quiero, eres un sol, perdóname, cariño, eres maravilloso/a, te echo de menos.

> **Dinámica**

Grupos pequeños (3 o 4 personas)

> **Tiempo estimado**

15 min

> **Material**

Tarjetas con expresiones que pueden dolernos y expresiones que pueden alegrarnos (fotocopia 1).

> **Destrezas**

Expresión oral, comprensión oral, interacción oral.

> **Procedimientos**

- A. En grupos de 3, entrégales las catorce tarjetas de la hoja 1 que contienen las siguientes expresiones: *cállate, te odio, no quiero volver a verte, estoy orgulloso/a de ti, te quiero, ojalá te mueras, vete, me das lástima, eres un sol, perdóname, cariño, imbécil, eres maravilloso/a, te echo de menos*. Pregúntales qué les sugieren, en qué contextos se imaginan que alguien las diría, y guíales hacia la explicación de que se trata de expresiones que pueden dolernos y expresiones que pueden alegrarnos. Cada persona del grupo escogerá dos tarjetas de cada categoría y añadirá una propia. Después le explicará a su grupo la elección que ha hecho y porqué.
- B. Por consenso, elegirán una palabra por persona para cada caso, de manera que cada grupo seleccionará tres palabras que les duelen y tres que les alegran. En clase abierta explicarán porqué las han escogido y una situación en la que podrían darse.

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que rompe el hielo para hablar de las emociones y proporciona un marco común para todos los aprendientes sobre el que pueden reflexionar, opinar y compartir experiencias e ideas.

ACTIVIDAD 2

> Objetivos

Que el alumno sea capaz de:

- añadir una aportación personal a un poema
- hablar de las personas que han sido o son importantes en su vida y de su relación con ellas

> Contenidos

Pragmáticos: Hablar de sentimientos de forma oral y en situaciones informales.

> Dinámica

Grupos pequeños (3 o 4 personas)

> Tiempo estimado

20 min.

> Material

Fragmentos del poema *Al cabo* de Amalia Bautista (fotocopia hoja2); *Corazón* (fotocopia hoja3)

> Destrezas

Comprensión lectora, expresión oral

> Procedimientos

- Van a utilizar las palabras que escogieron en la actividad anterior para añadir una aportación personal a un poema. El poema se titula *Al cabo*, ¿conocen la locución? *Al cabo* significa “al fin, por último, después de todo, después de vencidos todos los obstáculos”. Por ahora leerán solo los primeros cuatro versos, están de acuerdo con lo que se afirma en estos versos?
- En la hoja 2 pueden ver cómo comienza el poema y dónde se espera que añadan las expresiones que han elegido. Una vez expandido el poema, proponles una lectura coral en voz alta:

*Al cabo, son muy pocas las palabras
que de verdad nos duelen:*
(y cada grupo leerá sus palabras)

*y muy pocas
las que consiguen alegrar el alma:*
(y cada grupo leerá sus palabras)

Mientras leen, separa la pizarra en tres columnas y escribe las palabras que van leyendo los alumnos en las primeras dos columnas.

C. CONTINUAMOS LA LECTURA DEL POEMA:

*Y son también muy pocas las personas
que mueven nuestro corazón, y menos
aún las que lo mueven mucho tiempo.*

¿Están de acuerdo? ¿Han sido muchas las personas que han movido sus corazones?

D. Entrégales la hoja 3 y pídeles que escriban dentro del corazón el nombre o parentesco de las personas que mueven o han movido su corazón y una expresión que hayan utilizado alguna vez dichas personas que les haya alegrado o les haya dolido. Después, en grupos de 3, comentarán el contenido de sus corazones.

> Justificación

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que al incluir las emociones de los aprendientes en el poema, tanto el poema como las emociones se vuelven colectivos. Además al relacionar el contenido del poema con las experiencias afectivas del aprendiente y viceversa, resulta más fácil hablar de ellas con sus compañeros. Asimismo, es el primer paso para cumplir el objetivo general de ampliar un poema con aportaciones personales producto de la reflexión y el consenso; objetivo que se completará por etapas en cada una de las actividades subsiguientes. Esta actividad ayuda a cohesionar el grupo y potencia el ambiente de confianza. Todo esto genera sensación de pertenencia y de logro, lo cual contribuye a un aprendizaje significativo.

ACTIVIDAD 3

> Objetivos

Que el alumno sea capaz de discutir sobre temas existenciales, en este caso ¿qué es lo verdaderamente importante en la vida y qué nos distrae de lo importante?

> Contenidos

Pragmáticos: Hablar de creencias, en concreto de aquello que es importante en la vida, de forma oral y en situaciones informales.

> Dinámica

Grupos pequeños (3 o 4 personas)

> Tiempo estimado

25 min

> Material

Audio del poema de Amalia Bautista, *Al cabo*.

> Destrezas

Interacción oral, comprensión auditiva

> Procedimientos

- A. Coméntales que para llegar al final del poema solo faltan 4 versos que hablan de las pocas cosas que verdaderamente importan en la vida. Pídeles que en los mismos grupos discutan cuáles son. Cuando acaben, pídeles que las lean en voz alta y apúntalas en la tercera columna de la pizarra.
- B. Después, escucharán el audio del poema completo y anotarán lo que la autora ha considerado más importante en la vida. ¿Coincide con lo anotado por la clase?
- C. Ahora es el momento de aprovechar el potencial para la reflexión y el cuestionamiento que encierran los cuatro últimos versos del poema. Intenta involucrar a todos en una discusión abierta, puedes utilizar estas preguntas para ir alimentando la discusión: ¿Qué cosas son más importantes, las que propone la poeta o las que hemos propuesto nosotros? ¿por qué? Si son tan pocas las cosas verdaderamente importantes, ¿por qué nos preocupamos tanto y tan a menudo por cosas banales, por qué sufrimos por tonterías? ¿Qué nos distrae de lo importante?
- D. Para finalizar proponles que, a partir de las aportaciones de cada grupo que has ido recogiendo en la pizarra, elaboren un único poema para toda la clase, escogiendo de cada categoría solo 3 cosas. Es necesario que lleguen a un consenso sobre los que les alegra, les duele y les parece verdaderamente importante. Entrégales la ficha 4 para que completen el poema definitivo.

> Justificación

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que involucra al aprendiente en una conversación en la que podría descubrir y compartir con sus

compañeros estrategias para cultivar su inteligencia emocional.

ACTIVIDAD 4

> **Objetivos**

Que el alumno sea capaz de identificar qué es lo verdaderamente importante para aprender una L2 y qué estrategias son necesarias. Compartirlas, ponerlas en práctica y valorarlas.

> **Contenidos**

Estratégicos: Estrategias de aprendizaje de español como L2

> **Dinámica**

Grupos pequeños (3 o 4 personas)

> **Tiempo estimado**

30 min

> **Material**

Pizarra

> **Destrezas**

Aprender a aprender

> **Procedimientos**

- A. ¿Qué es lo verdaderamente importante para aprender una L2: memorizar vocabulario, practicar con nativos, estudiar mucho...? En grupos de 3, pídeles que discutan y consensúen las tres cosas que consideran más importantes en el aprendizaje de una L2. Una vez alcanzado el consenso, pídeles una estrategia para cada una. Por ejemplo, si consideran que una de las cosas más importantes es memorizar vocabulario, una estrategia puede ser hacer fichas con el vocabulario nuevo de cada unidad, en cada ficha una palabra, por una cara en la L1 y por otra en la L2.
- B. Una vez hayan aportado sus estrategias en los pequeños grupos, pídeles que las pongan en común. Cada grupo irá enumerando los aspectos que considera más importantes para aprender una L2 y explicará a los demás las tres estrategias. Cada persona deberá elegir una estrategia de otro grupo para probarla durante la semana siguiente. Transcurrido ese tiempo, es recomendable hacer una pequeña puesta en común de la experiencia. Si la estrategia les ha sido útil, si seguirán usándola...

> Justificación

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que aprovecha el tema del material “lo importante” para atender a al aprendizaje estratégico del alumno. Les hace reflexionar y valorar sus estrategias, al tiempo que constituye una oportunidad para aprender de sus compañeros y poner a prueba nuevos métodos.

6.2.3. Presentación del Material 2

2

Lo importante

Nivel: B2 en adelante

Tiempo total: 95 min



Contenidos: Pragmáticos: Hablar de creencias y sentimientos, en concreto de aquello que alegra, duele y es importante en la vida, de forma oral y en situaciones informales. || Léxicos: expresión oral de las emociones de carácter negativo: cállate, te odio, no quiero volver a verte, ojalá te mueras, vete, me das lástima, imbécil. Y positivo: estoy orgulloso/a de ti, te quiero, eres un sol, perdóname, cariño, eres maravilloso/a, te echo de menos. || Estratégicos: estrategias de aprendizaje de español como L2.

Destrezas: Interacción oral, comprensión lectora, expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita.

Dinámicas utilizadas: Parejas, individual, grupos de 3, clase abierta.

Materiales: Fotocopias fichas 1, 2, 3, 4, 5 para entregar a los alumnos. Ficha 6 opcional.

Poema: *Al cabo*, de Amalia Bautista. Audio en: http://www.ivoox.com/material-2-audios-mp3_rf_2623788_1.html



ACTIVIDAD 1 >> Expresión oral de las emociones

15'

PROCEDIMIENTOS

A. En grupos de 3, entrégales las catorce tarjetas recortables de la **ficha 1** que contienen las siguientes expresiones: *cállate, te odio, no quiero volver a verte, estoy orgulloso/a de ti, te quiero, ojalá te mueras, vete, me das lástima, eres un sol, perdóname, cariño, imbécil, eres maravilloso/a, te echo de menos*. Pregúntales qué les sugieren, en qué contextos se imaginan que alguien las diría, y guíales hacia la explicación de que se trata de expresiones que pueden dolernos y

expresiones que pueden alegrarnos. Cada persona del grupo escogerá dos tarjetas de cada categoría y añadirá una propia. Después le explicará a su grupo la elección que ha hecho y el porqué.

B. Por consenso, elegirán una palabra por persona para cada caso, de manera que cada grupo seleccionará tres palabras que les duelen y tres que les alegran. En clase abierta explicarán por qué las han escogido y una situación en la que podrían darse.

ACTIVIDAD 2 >> Hablar de sentimientos

20'

PROCEDIMIENTOS

A. Van a utilizar las palabras que escogieron en la actividad anterior para añadir una aportación personal a un poema. El poema se titula **Al cabo**, ¿conocen la locución? Al cabo significa "al fin, por último, después de todo, después de vencidos todos los obstáculos". Por ahora leerán solo los primeros cuatro versos, ¿están de acuerdo con lo que se afirma en ellos?

B. En la **ficha 2** pueden ver cómo comienza el poema y dónde se espera que añadan las expresiones que han elegido. Una vez expandido el poema, proponles una lectura coral en voz alta:

Al cabo, son muy pocas las palabras que de verdad nos duelen:

(y cada grupo leerá sus palabras)

y muy pocas

las que consiguen alegrar el alma:

(y cada grupo leerá sus palabras)

Mientras leen, separa la pizarra en tres columnas y escribe las palabras que van leyendo los alumnos en las primeras dos columnas.

C. CONTINUAMOS LA LECTURA DEL POEMA:

Y son también muy pocas las personas que mueven nuestro corazón, y menos aún las que lo mueven mucho tiempo.

¿Están de acuerdo? ¿Han sido muchas las personas que han movido sus corazones?

D. Entrégales la **ficha 3** y pídeles que escriban dentro del corazón el nombre o parentesco de las personas que mueven o han movido su corazón y una expresión que hayan utilizado alguna vez dichas personas que les haya alegrado o les haya dolido. Después, en grupos de 3, comentarán el contenido de sus corazones.



ACTIVIDAD 3 >> Hablar de lo que es importante en la vida

30'

PROCEDIMIENTOS

A. Coméntales que para llegar al final del poema solo faltan 4 versos que hablan de las pocas cosas que verdaderamente importan en la vida. Pídeles que en los mismos grupos discutan cuáles creen que son. Cuando acaben, pídeles que las lean en voz alta y apúntalas en la tercera columna de la pizarra.

B. Después, escucharán el audio del poema completo y anotarán lo que la autora ha considerado más importante en la vida. ¿Coincide con lo anotado por la clase?

C. Ahora es el momento de aprovechar el potencial para la reflexión y el cuestionamiento que encierran los cuatro últimos versos del poema. Intenta involucrar a todos en una discusión abierta, puedes utilizar estas preguntas para ir ali-

mentando la discusión:

>> ¿qué cosas son más importantes, las que propone la poeta o las que hemos propuesto nosotros? ¿por qué?

>> si son tan pocas las cosas verdaderamente importantes, ¿por qué nos preocupamos tanto y tan a menudo por cosas banales, por qué sufrimos por tonterías?

>> ¿qué nos distrae de lo importante?

D. Para finalizar propones que, a partir de las aportaciones de cada grupo que has ido recogiendo en la pizarra, elaboren un único poema para toda la clase, escogiendo de cada categoría solo 3 cosas. Es necesario que lleguen a un consenso sobre los que les alegra, les duele y les parece verdaderamente importante. Entrégales la **ficha 4** para que completen el poema definitivo.

ACTIVIDAD 4 >> Estrategias de aprendizaje de español como L2

30'

PROCEDIMIENTOS

A. ¿Qué es lo verdaderamente importante para aprender una L2: memorizar vocabulario, practicar con nativos, estudiar mucho...? En grupos de 3, pídeles que discutan y consensuen las tres cosas que consideran más importantes en el aprendizaje de una L2. Una vez alcanzado el consenso, pídeles una estrategia para cada una. Por ejemplo, si consideran que una de las cosas más importantes es memorizar vocabulario, una estrategia puede ser hacer fichas con el vocabulario nuevo de cada unidad, en cada ficha una palabra, por una cara en la L1 y por otra en la L2.

B. Una vez hayan aportado sus estrategias en los pequeños grupos, pídeles que las pongan en común. Cada grupo irá enumerando los aspectos que considera más importantes para aprender una L2 y explicará a los demás las tres estrategias. Cada persona deberá elegir una estrategia de otro grupo para probarla durante la semana siguiente. Transcurrido ese tiempo, es recomendable hacer una pequeña puesta en común de la experiencia. Si la estrategia les ha sido útil, si seguirán usándola...



CÁLLATE

TE ODIÓ

**NO QUIERO
VOLVER A VERTE**

**ESTOY
ORGULLOSO/A DE TI**

TE QUIERO

**OJALÁ TE
MUERAS**

VETE

**ME DAS
LÁSTIMA**

ERES UN SOL

PERDÓNAME

CARIÑO

IMBÉCIL

**ERES
MARAVILLOSO/A**

**TE ECHO
DE MENOS**



A. Vamos a ampliar un poema que empieza así:

*Al cabo, son muy pocas las palabras
que de verdad nos duelen, y muy pocas
las que consiguen alegrar el alma*

B. Aporta al poema las palabras o expresiones elegidas por tu grupo en la actividad anterior:

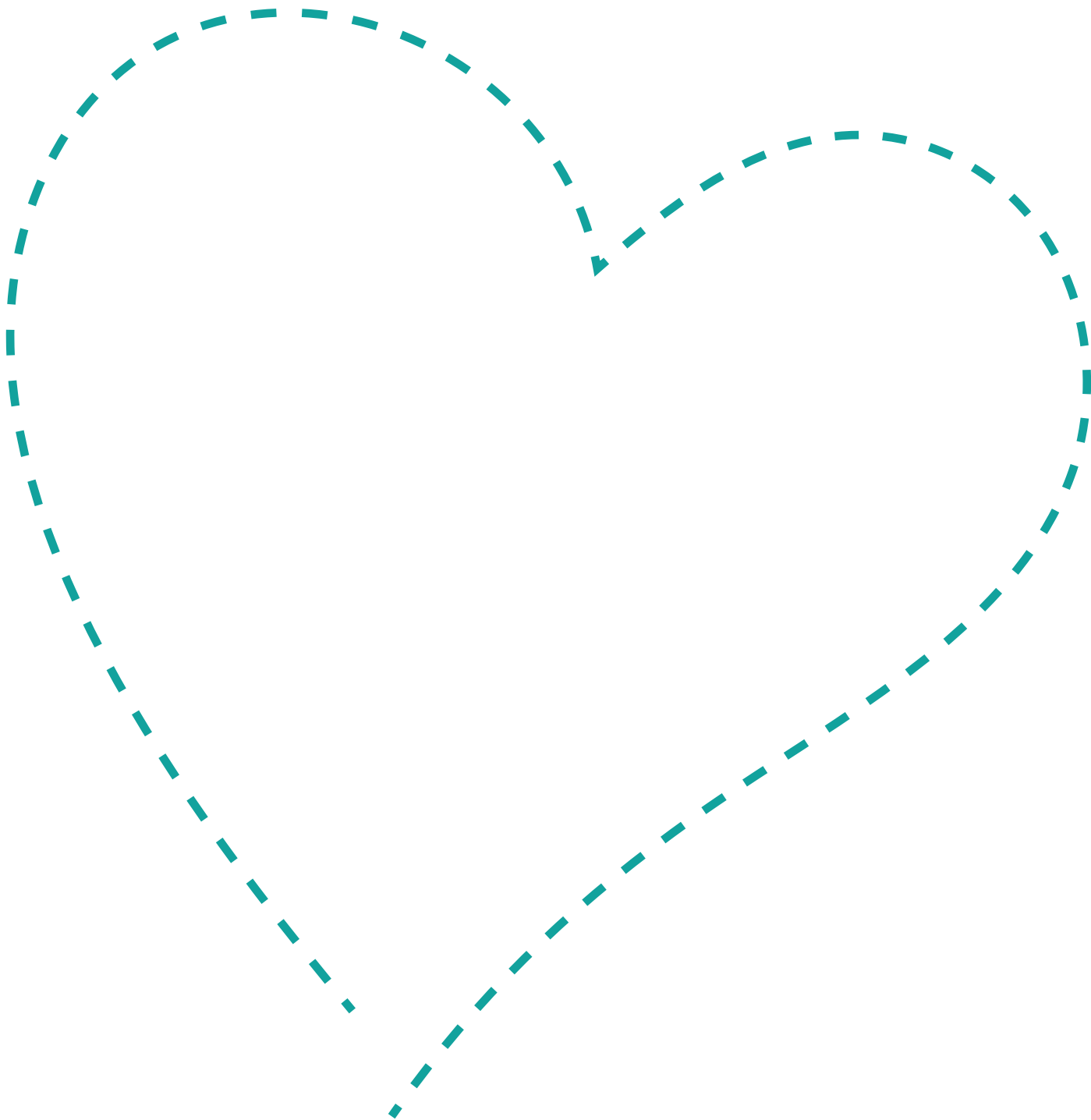
*Al cabo, son muy pocas las palabras
que de verdad nos duelen:*

*y muy pocas
las que consiguen alegrar el alma*



A. El poema continúa así:

*Y son también muy pocas las personas
que mueven nuestro corazón, y menos
aún las que lo mueven mucho tiempo.*



B. Escribe dentro del corazón el nombre y/o parentesco de las personas que mueven o han movido tu corazón y una expresión que hayan utilizado que te haya alegrado o dolido.



A. Llega a un consenso con el resto de la clase, para escoger las tres palabras que más os duelen, más os alegran y las más importantes para todo el grupo:

Al cabo, son muy pocas las palabras que de verdad nos duelen:

y muy pocas las que consiguen alegrar el alma

Y son también muy pocas las personas que mueven nuestro corazón, y menos aún las que lo mueven mucho tiempo. Al cabo, son poquísimas las cosas que de verdad importan en la vida:

poder querer a alguien, que nos quieran y no morir después que nuestros hijos.

Amalia Bautista y los alumnos de _____



AL CABO, SON MUY POCAS LAS PALABRAS
que de verdad nos duelen,
y muy pocas
las que consiguen alegrar el alma.
Y son también muy pocas las personas
que mueven nuestro corazón, y menos
aún las que lo mueven mucho tiempo.
Al cabo, son poquísimas las cosas
que de verdad importan en la vida:
poder querer a alguien, que nos quieran
y no morir después que nuestros hijos.

AMALIA BAUTISTA (Madrid, 1962)

Audio en: http://www.ivoox.com/material-2-audios-mp3_rf_2623788_1.html

PALABRAS NUEVAS EXPRESIONES NUEVAS

al cabo = al fin, por último, después de todo,
después de vencidos todos los obstáculos

6.3. Material 3: El trabajo

6.3.1. Descripción y justificación del Material 3

Las actividades del material 3, cuyo tema principal es el trabajo, provienen de la explotación didáctica del poema “Tener trabajo te asegura” de la poeta española Begoña Abad, que cuestiona las virtudes del trabajo y de las jerarquías laborales. Se trata de un poema contemporáneo, enmarcado en la corriente de poesía social, de 17 versos en métrica libre, sin rima, que utiliza un lenguaje sencillo y recursos enfáticos como la enumeración y la repetición. Por su tono de denuncia y su punto de vista transgresor de los valores establecidos es un poema muy apropiado para el debate y la discusión; incita a la reflexión y al pensamiento crítico. El tema del que se ocupa le resultará familiar a todos los aprendientes, hayan trabajado alguna vez en su vida o no.

Desde un punto de vista sociocultural introduce una perspectiva interesante y polémica. La sociedad española siempre ha bendecido el trabajo, de ahí el famoso refrán “El trabajo dignifica y robustece, el ocio envilece”, mientras la visión de la poeta lo presenta como una experiencia en cierto punto “degradante”. Para trabajar con las creencias de los alumnos y el componente sociocultural incorporamos en la actividad introductoria una serie de refranes castellanos referentes al trabajo que permiten contrastar no solo la visión de la poeta frente al punto de vista tradicional de la sociedad española sino también este último frente a los puntos de vista de las sociedades y culturas de origen de los aprendientes.

Por otra parte, se trata de un material muy apropiado para trabajar la matización de ideas en la interacción oral pues, a la hora de debatir si el trabajo dignifica o no, es necesario diferenciar entre el valor del hecho de trabajar en sí mismo y los vejatorios que pueden ser ciertos sistemas jerárquicos laborales.

Respecto a la autora, Begoña Abad, nacida en 1952, su trayectoria es también interesante pues comenzó a publicar después de haber cumplido los 50 y hoy en día, con cuatro poemarios en su haber, es un referente dentro de la poesía de la conciencia crítica. Su figura constituye un ejemplo de que nunca es tarde para perseguir una vocación ni para cumplir un sueño.

Material 3: El trabajo	Nivel: C1 en adelante	Tiempo de desarrollo: 120 min.
• Tema/s:	El trabajo; la jerarquía laboral; las creencias sobre el trabajo	
• Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área de comunicación: Que el alumno sea capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de sus experiencias en situaciones informales, en concreto de sus experiencias laborales. ▪ Comparar su visión sociocultural del trabajo con la española y la de otros aprendientes. ▪ Exponer y defender un punto de vista en un debate. ▪ Área de aprendizaje: Que el alumno tome consciencia de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lo que necesita para ser un buen orador y sea capaz de valorar su propia actuación o la de sus compañeros. 	
• Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Pragmáticos: Hablar sobre nuestras experiencias laborales. Debatir y dar opiniones. ❑ Léxicos: caduca, manduca, tejas, holgar, envilecer, alhajar, dignificar, senectud, palmear, enmendar la plana. ❑ Socioculturales: Conocer algunas creencias sobre el trabajo en la cultura española tradicional a través de refranes castellanos. ❑ Estratégicos: ¿Qué hace y qué no hace un buen orador? 	
• Destrezas que se trabajan:	Interacción oral; Comprensión lectora; Expresión oral; Comprensión auditiva	
• Dinámica de trabajo:	Individual; Grupos de 3; Parejas; Estructura de debate (dos grupos de 3, un moderador y público/jurado); plenaria	
• Material / Soporte:	<i>Tener trabajo te asegura</i> , poema de Begoña Abad (fotocopia y audio disponible en: http://www.ivoox.com/material-3-audios-mp3_rf_2623900_1.html); Refranes castellanos (fotocopia); Un buen orador (fotocopia); Procedimientos debate (fotocopia).	

6.3.2. Descripción y justificación de las actividades

ACTIVIDAD 1

> Objetivos

Que el alumno

- Conozca la visión sociocultural tradicional del trabajo en España.

- Compare y comparta las visiones socioculturales tradicionales del trabajo en los países de los aprendientes.

> **Contenidos**

Socioculturales: Creencias sobre el trabajo en la cultura española tradicional a través de refranes castellanos.

Léxicos: caduca, manduca, tejas, holgar, envilecer, alhajar, dignificar, senectud.

> **Dinámica**

Parejas; grupos de 4 personas; clase abierta.

> **Tiempo estimado**

20 min

> **Material**

Refranes populares sobre el trabajo (fotocopias, hojas 1A y 1B).

> **Destrezas**

Comprensión escrita, expresión oral, comprensión auditiva.

> **Procedimientos**

- Divide la clase en parejas A y parejas B. Las parejas A, recibirán los refranes agrupados (Hoja 1A) pero no recibirán la categoría, que habrán de deducir a partir de los refranes. Las parejas B recibirán los refranes sin agrupar y los títulos de las categorías temáticas bajo las que habrán de ordenarlos (Hoja 1B). Anima a que deduzcan el significado de las palabras desconocidas por el contexto y que, en último caso, utilicen el diccionario.

Una vez que las parejas B hayan clasificado los refranes y las parejas A hayan nombrado las categorías temáticas, forma grupos de cuatro con una pareja A y una pareja B para la corrección de la actividad.

- ¿Tienen refranes parecidos en su lengua? ¿Qué refranes sobre el trabajo recuerdan en su lengua? ¿Cómo los traducirían al español? Cada alumno compartirá un refrán con el resto de la clase y explicará su significado.
- A partir de lo visto en los refranes, ¿cómo creen que ven el trabajo los españoles?

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que aporta

información sociocultural sobre la visión tradicional del trabajo en España y la pone en relación con la del aprendiz y sus compañeros, de manera que contribuye al desarrollo de su competencia intercultural. Además, en esta actividad se sientan las bases de conocimiento intercultural necesarias sobre las que valorar apropiadamente la no convencionalidad de las afirmaciones del poema.

ACTIVIDAD 2

> **Objetivos**

- Que el alumno genere expectativas de lectura a partir de un conocimiento sociocultural.
- Que el alumno compare la visión de dos fuentes culturales distintas sobre un mismo tema.

> **Contenidos**

Socioculturales: Conocer algunas creencias sobre el trabajo en la cultura española
Léxicos: palmear, enmendar la plana.

> **Dinámica**

Clase abierta; individual.

> **Tiempo estimado**

10 min.

> **Material**

Poema *Tener trabajo te asegura*, de Begoña Abad (fotocopia, hoja 2)

> **Destrezas**

Comprensión lectora, expresión oral

> **Procedimientos**

- Coméntales que van a leer un poema de una poeta española contemporánea que empieza con el verso: *Tener trabajo te asegura*. Haz una lluvia de ideas con todo lo que crean que nombrará el poema teniendo en cuenta la visión sociocultural del trabajo en España. Apunta la lista en la pizarra.
- Ahora van a leer el poema.
 - ¿Se parece a lo que habían pensado?
 - ¿Concuerda con la visión general presentada en los refranes de la actividad 1?
 - ¿Comparten la visión general que tiene del trabajo la poeta?

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y al cuestionamiento de las creencias sobre el valor del trabajo en la sociedad española al confrontar dos visiones socioculturales opuestas sobre un mismo tema.

ACTIVIDAD 3

> **Objetivos**

Que el alumno sea capaz de:

- hablar de experiencias personales o cercanas en situaciones informales.
- compartir y valorar sus experiencias y las de sus compañeros.

> **Contenidos**

Pragmáticos: Hablar sobre nuestras experiencias laborales.

> **Dinámica**

Grupos de 3 o 4; clase abierta

> **Tiempo estimado**

20 min.

> **Material**

Poema *Tener trabajo te asegura*, de Begoña Abad (Hoja 2)

> **Destrezas**

Interacción oral, expresión oral, comprensión auditiva.

> **Procedimientos**

- A. Pídeles que numeren los versos que listan lo que nos asegura el trabajo y que escojan uno que esté relacionado con una experiencia personal o de algún familiar o conocido. Haz grupos según el verso que hayan escogido y pídeles que compartan esas experiencias.
- B. En cada grupo decidirán quién ha tenido la peor experiencia y se la contarán a toda la clase entre todos, sin revelar el nombre de la persona que la ha tenido. El resto de la clase deberá adivinar de quién se trata.

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que constituye una

experiencia de aprendizaje significativa. Vincula las afirmaciones del poema con vivencias personales, de manera que potencia el elemento afectivo y hace que el poema signifique algo personal para ellos. Asimismo, contribuye a la cohesión y complicidad entre los miembros del grupo al pedirles que compartan malas experiencias laborales.

ACTIVIDAD 4

> **Objetivos**

Que el alumno sea capaz de

- reflexionar y tomar consciencia sobre las características que debe tener un buen orador.
- negociar con sus compañeros para consensuar lo que debe o no hacer un buen orador.
- elaborar una lista de marcadores para evaluar la actuación de un orador.

> **Contenidos**

Estratégicos: ¿Qué hace y qué no hace un buen orador?

> **Dinámica**

Grupos de 3; grupos de 6; clase abierta

> **Tiempo estimado**

20 min

> **Material**

Hoja 3 (fotocopia) ; hoja 4 (fotocopia, orientación para el profesor)

> **Destrezas**

Interacción oral

> **Procedimientos**

- A. Pregúntales si saben lo que es un debate y si alguna vez han visto o participado en uno. Puedes preguntarles si en su país hacen debates políticos entre los candidatos presidenciales (en caso de que haya presidente) o si conocen la película estadounidense *The great debaters*.
- B. Explícales que van a hacer un debate sobre el tema que trata el poema pero primero deben ponerse de acuerdo en los criterios que tomarán en cuenta para calificar a los oradores de cada grupo y a los grupos en conjunto. Para ello, en

grupos de tres, elaborarán una lista de aquello que hace y aquello que nunca debería hacer un buen orador. Una vez elaborada, en grupos de 6 compararán sus listas y negociarán una lista común para presentar en clase abierta y consensuar una sola para toda la clase y la copiarán en la hoja 3. En la hoja 4 se proporciona una lista para el docente por si desea asegurarse de que no dejen afuera ningún punto importante o necesita dar algún ejemplo a sus alumnos.

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que les ayuda a aprender a aprender y promueve la negociación. En esta actividad utilizan su conocimiento del mundo y asientan las bases para unos criterios de evaluación consensuada que se llevará a cabo al concluir la actividad 5.

ACTIVIDAD 5

> **Objetivos**

- Que el alumno sea capaz de
- elaborar textos argumentativos orales en situaciones formales.
 - debatir sobre un tema conocido en una situación formal.
 - evaluar la actuación de sus compañeros en el debate.

> **Contenidos**

Pragmáticos: Debatir y dar opiniones.

Estratégicos: Evaluación del orador

> **Dinámica**

Debate: Dos grupos de 3 personas, un moderador y público (el resto de alumnos). En caso de clases de menos de 8 personas, puede reducirse el número de debatientes de cada grupo o el profesor puede asumir el papel de moderador.

> **Tiempo estimado**

50 min. (20 min. de preparación, 20 min. de debate y 10 min. de coevaluación)

> **Material**

Normas y procedimientos para el debate (Hoja 5)

> **Destrezas**

Interacción oral

> Procedimientos

A. REPARTIMOS FUNCIONES

Para llevar a cabo el debate los alumnos se distribuirán de la siguiente manera:

- Debatientes: 6 en total, distribuidos en dos equipos.
- Moderador. 1 alumno. Es el encargado de presentar el debate, distribuir los turnos de palabra y las preguntas y hacer respetar los tiempos de intervención.
- Público: el resto de la clase. Deberán preparar preguntas para los dos equipos y evaluar la actuación de ambos.

B. PREPARAMOS ARGUMENTOS Y PREGUNTAS

La pregunta que planteará el moderador como tema del debate será ¿El trabajo dignifica?

El equipo que adopte la postura del sí, utilizará los refranes, lo comentado en las actividades anteriores y sus experiencias y conocimientos para argumentar que el trabajo dignifica. El equipo que adopte la postura del no, utilizará el poema, lo comentado en las actividades anteriores y sus experiencias y conocimientos para argumentar que el trabajo no dignifica. Necesitarán tiempo para preparar sus argumentos y repartirlos entre los 3 miembros de cada grupo. También deben de pensar que contraargumentos puede utilizar el equipo contrario para preparar más argumentaciones.

El público debe preparar preguntas para ambos equipos. Es importante insistir en que las preguntas deben ser pertinentes. También debe estar muy atento durante el desarrollo del debate para plantear preguntas al hilo del mismo y para evaluar la actuación de cada uno de los debatientes.

Entrégale a el moderador la hoja 5 con las normas y el orden de turnos del debate. Asegúrate de que entiende bien cómo debe desarrollarse el mismo y cuál es su papel. Asimismo, se recomienda que prepare su presentación por escrito.

C. EL DEBATE

- Antes de comenzar con el debate, el moderador debe presentar el tema y las posturas de los dos equipos y al público. Tras lo que otorgará el primer turno de palabra.
- Empieza el equipo que defiende el sí, el primer orador tiene 5 minutos para presentar el tema, exponer sus argumentos y anunciar de qué hablarán los otros dos

oradores.

- Continúa el equipo que defiende el no, el primer orador tiene 5 minutos para exponer sus argumentos, rebatir los del equipo contrario y anunciar de qué hablarán los otros dos oradores.
- Segundo orador del equipo que defiende el sí, tiene 3 minutos para exponer sus argumentos y rebatir los del equipo contrario.
- Segundo orador del equipo que defiende el no, tiene 3 minutos para exponer sus argumentos y rebatir los del equipo contrario.
- Tercer orador del equipo que defiende el sí, tiene 3 minutos para exponer sus argumentos y rebatir los del equipo contrario.
- Tercer orador del equipo que defiende el no, tiene 3 minutos para exponer sus argumentos y rebatir los del equipo contrario.
- El moderador abre el turno de preguntas del público.
- Cada equipo, comenzando por el que defiende el no, expondrá sus conclusiones (3 min. cada equipo).
- El público tiene cinco minutos para deliberar quién es el ganador y comunicar su decisión razonadamente.

D. EVALUACIÓN

El público se repartirá a partes iguales con los seis participantes en el debate y revisará con ellos el listado de puntos del buen orador consensuados en la actividad anterior. Entre ambos concluirán que tan buenos oradores han sido.

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que aprovecha el carácter polémico del poema para trabajar una de las tareas de la interacción oral listadas en el marco: el debate. Permite al alumno poner en práctica cómo convertir opiniones en argumentos y como utilizar los conectores argumentativos y contraargumentativos vistos en cursos anteriores, lo cual les será de gran ayuda para desarrollar su pensamiento y su personalidad en español. Asimismo la confrontación de ideas y argumentos, incentiva el pensamiento crítico y combina la preparación con la necesaria improvisación.

6.3.3. Presentación del material 3

3

El trabajo

Nivel: C1 en adelante

Tiempo total: 120 min



Contenidos: Pragmáticos: Hablar sobre nuestras experiencias laborales. Debatir y dar opiniones. || Léxicos: caduca, manduca, tejas, holgar, envilecer, alhajar, dignificar, senectud, palmear, enmendar la plana. || Socioculturales: Conocer algunas creencias sobre el trabajo en la cultura española tradicional a través de refranes castellanos. || Estratégicos: ¿Qué hace y qué no hace un buen orador?

Destrezas: Interacción oral, comprensión lectora, expresión oral, comprensión auditiva.

Dinámicas utilizadas: Individual; grupos de 3; parejas; estructura de debate (dos grupos de 3, un moderador y público/jurado); plenaria

Materiales: Fotocopias de las fichas 1A, 1B, 2 y 3 para entregar a los alumnos. Ficha 4 para el profesor. Ficha 5 para el moderador. Ficha 6 opcional.

Poema: *Tener trabajo te asegura*, de Begoña Abad. Audio en: http://www.ivoox.com/material-3-audios-mp3_rf_2623900_1.html



ACTIVIDAD 1 >> Sabiduría popular

🕒 20'

PROCEDIMIENTOS

A. Divide la clase en parejas A y parejas B. Las parejas A, recibirán los refranes agrupados (**ficha 1A**) pero no recibirán la categoría, que habrán de deducir a partir de los refranes. Las parejas B recibirán los refranes sin agrupar y los títulos de las categorías temáticas bajo las que habrán de ordenarlos (**ficha 1B**). Anímalas a que deduzcan el significado de las palabras desconocidas por el contexto y que, en último caso, utilicen el diccionario. Una vez que las parejas B hayan clasificado los refranes y las parejas A hayan nombra-

do las categorías temáticas, forma grupos de cuatro con una pareja A y una pareja B para la corrección de la actividad.

B. ¿Tienen refranes parecidos en su lengua? ¿Qué refranes sobre el trabajo recuerdan en su lengua? ¿Cómo los traducirían al español? Cada alumno compartirá un refrán con el resto de la clase y explicará su significado.

C. A partir de lo visto en los refranes, ¿cómo creen que ven el trabajo los españoles?

ACTIVIDAD 2 >> Tener trabajo te asegura

🕒 10'

PROCEDIMIENTOS

A. Coméntales que van a leer un poema de una poeta española contemporánea que empieza con el verso: **Tener trabajo te asegura**. Haz una lluvia de ideas con todo lo que crean que nombrará el poema teniendo en cuenta la visión socio-cultural del trabajo en España. Apunta la lista en la pizarra.

B. Ahora van a leer el poema (**ficha 2**):

>> ¿Se parece a lo que habían pensado?

>> ¿Concuerda con la visión general presentada en los refranes de la actividad 1?

>> ¿Comparten la visión general que tiene del trabajo la poeta?

ACTIVIDAD 3 >> La peor experiencia

🕒 20'

PROCEDIMIENTOS

A. Pídeles que numeren los versos que listan lo que nos asegura el trabajo y que escojan uno que esté relacionado con una experiencia personal o de algún familiar o conocido. Haz grupos según el verso que hayan escogido y pídeles que

compartan esas experiencias.

B. En cada grupo decidirán quién ha tenido la peor experiencia y se la contarán a toda la clase entre todos, sin revelar el nombre de la persona que la ha tenido. El resto de la clase deberá adivinar de quién se trata.



ACTIVIDAD 4 >> El buen orador

🕒 20'

PROCEDIMIENTOS

A. Pregúntales si saben lo que es un debate y si alguna vez han visto o participado en uno. Puedes preguntarles si en su país hacen debates políticos entre los candidatos presidenciales (en caso de que haya presidente) o si conocen la película estadounidense *The great debaters*.

B. Explícales que van a hacer un debate sobre el tema que trata el poema, pero primero deben ponerse de acuerdo en los criterios que tomarán en cuenta para

calificar a los oradores de cada grupo y a los grupos en conjunto. Para ello, en grupos de tres, elaborarán una lista de aquello que hace y aquello que nunca debería hacer un buen orador. Una vez elaborada, en grupos de 6 compararán sus listas y negociarán una lista común para presentar en clase abierta y consensuar una sola para toda la clase y la copiarán en la **ficha 3**. En la **ficha 4** encontrarás una lista de características del buen orador en caso de que necesites dar algún ejemplo a tus alumnos.

ACTIVIDAD 5 >> ¡A debatir!

🕒 50'

PROCEDIMIENTOS

A. REPARTIMOS FUNCIONES
Para llevar a cabo el debate los alumnos se distribuirán de la siguiente manera:

>> **Debatientes:** 6 en total, distribuidos en dos equipos.

>> **Moderador:** 1 alumno. Es el encargado de presentar el debate, distribuir los turnos de palabra y las preguntas y hacer respetar los tiempos de intervención.

>> **Público:** el resto de la clase. Deberán preparar preguntas para los dos equipos y evaluar la actuación de ambos.

B. PREPARAMOS ARGUMENTOS Y PREGUNTAS

La pregunta que planteará el moderador como tema del debate será ¿El trabajo dignifica?

El equipo que adopte la postura del sí, uti-

lizará los refranes, lo comentado en las actividades anteriores y sus experiencias y conocimientos para argumentar que el trabajo dignifica. El equipo que adopte la postura del no, utilizará el poema, lo comentado en las actividades anteriores y sus experiencias y conocimientos para argumentar que el trabajo no dignifica. Necesitarán tiempo para preparar sus argumentos y repartirlos entre los 3 miembros de cada grupo. También deben pensar qué contraargumentos puede utilizar el equipo contrario para preparar más argumentaciones.

El público debe preparar preguntas para ambos equipos. Es importante insistir en que las preguntas deben ser pertinentes. También debe estar muy atento durante el desarrollo del debate para plantear preguntas al hilo del mismo y para evaluar la actuación de cada uno de los debatientes. Entrégale a el moderador la hoja 5 con las normas y el orden de turnos del debate. Asegúrate de que entiende bien cómo debe desarrollarse el mismo y cuál es su



papel. Asimismo, se recomienda que prepare su presentación por escrito.

C. EL DEBATE

>> Antes de comenzar con el debate, el moderador debe presentar el tema y las posturas de los dos equipos al público. Tras lo que otorgará el primer turno de palabra.

>> Empieza el equipo que defiende el sí, el primer orador tiene 5 minutos para presentar el tema, exponer sus argumentos y anunciar de qué hablarán los otros dos oradores.

>> Continúa el equipo que defiende el no, el primer orador tiene 5 minutos para exponer sus argumentos, rebatir los del equipo contrario y anunciar de qué hablarán los otros dos oradores.

>> Segundo orador del equipo que defiende el sí, tiene 3 minutos para exponer sus argumentos y rebatir los del equipo contrario.

>> Segundo orador del equipo que defiende el no, tiene 3 minutos para exponer sus argumentos y rebatir los del equipo contrario.

>> Tercer orador del equipo que defiende el sí, tiene 3 minutos para exponer sus argumentos y rebatir los del equipo contrario.

>> Tercer orador del equipo que defiende el no, tiene 3 minutos para exponer sus argumentos y rebatir los del equipo contrario.

>> El moderador abre el turno de preguntas del público.

>> Cada equipo, comenzando por el que defiende el no, expondrá sus conclusiones (3 min. cada equipo).

>> El público tiene cinco minutos para deliberar quién es el ganador y comunicar su decisión razonadamente.

D. EVALUACIÓN

El público se repartirá a partes iguales con los seis participantes en el debate y revisará con ellos el listado de puntos del buen orador consensuados en la actividad anterior. Entre ambos concluirán que tan buenos oradores han sido.



A. A continuación tienes tres grupos de refranes populares castellanos ordenados temáticamente. Coloca en la cabecera de cada grupo el título que creas que le corresponde.

En esta vida caduca, el que no trabaja no manduca.
Ha venido de Roma: "que el que no trabaje no coma".
De tejas abajo, cada uno vive de su trabajo.
Como el comer es diario, trabajar diariamente es necesario.
Nace el hombre para trabajar y no para holgar.

Manos callosas, manos honrosas.
No es persona baja el que trabaja.
El trabajo dignifica y robustece, el ocio envilece.

Por mi trabajo me visto y me alhajo.
Bien cena, quien bien trabaja.
En la casa en que se trabaja, no falta grano ni paja.
Quien trabaja en la juventud, tendría que comer en la senectud.
Quien trabaja come y buena ropa se pone.
Quien buen oficio sabe, de buena despensa tiene llave.
Quien oficio tiene su casa mantiene.
Comprar y vender buen camino para enriquecer.

Clasifica los refranes de la columna de la derecha según los temas de la izquierda de la izquierda.

A. LA OBLIGATORIEDAD DEL TRABAJO

B. LA DIGNIFICACIÓN DE LA PERSONA MEDIANTE EL TRABAJO

C. LOS FRUTOS DEL TRABAJO

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Quien trabaja en la juventud, tendrá que comer en la senectud. |
| <input type="checkbox"/> | Bien cena, quien bien trabaja. |
| <input type="checkbox"/> | Manos callosas, manos honrosas. |
| <input type="checkbox"/> | Quien oficio tiene su casa mantiene. |
| <input type="checkbox"/> | El trabajo dignifica y robustece, el ocio envilece. |
| <input type="checkbox"/> | En esta vida caduca, el que no trabaja no manduca. |
| <input type="checkbox"/> | Quien trabaja come y buena ropa se pone. |
| <input type="checkbox"/> | Nace el hombre para trabajar y no para holgar. |
| <input type="checkbox"/> | En la casa en que se trabaja, no falta grano ni paja. |
| <input type="checkbox"/> | No es persona baja el que trabaja. |
| <input type="checkbox"/> | De tejas abajo, cada uno vive de su trabajo. |
| <input type="checkbox"/> | De Dios abajo, cada cual vive de su trabajo. |
| <input type="checkbox"/> | Por mi trabajo me visto y me alhajo. |
| <input type="checkbox"/> | Como el comer es diario, trabajar diariamente es necesario. |
| <input type="checkbox"/> | Quien buen oficio sabe, de buena despensa tiene llave. |



TENER TRABAJO TE ASEGURA:

alguien que dirá ser tu superior,
alguien que decidirá lo que te conviene
alguien que te envidiará,
alguien que siempre te enmendará la plana,
alguien que siempre lo hubiera hecho mejor,
alguien que te pedirá la vida a cambio de un ascenso,
alguien que te respetará mucho si obedeces sin preguntar,
alguien que te paga como si le debieras algo,
alguien que nunca estará satisfecho,
alguien que te perdonará la vida en cada fallo,
alguien que te recordará el puesto que ocupas,
alguien que te palmeará la espalda que luego te apuñala,
alguien que lleva corbata de seda, pero soporta mal que la lleves tú,
alguien que te exigirá lo que no se atreve a exigirse,
alguien que te hará invisible.
¿Por qué dicen que el trabajo dignifica?

Begoña Abad (Burgos, 1952) del libro *Cómo aprender a volar*, 2012

Audio en: http://www.ivoox.com/material-3-audios-mp3_rf_2623900_1.html

PALABRAS NUEVAS

EXPRESIONES NUEVAS

enmendar la plana a alguien >> Advertir o notar en otra persona de menor peso o conocimiento algún defecto en lo que esta ha ejecutado. (DRAE)



UN BUEN ORADOR

- escucha a los demás para poder refutar mejor los argumentos del equipo contrario.
- establece contacto visual con los espectadores para crear un vínculo personal.
- habla clara y pausadamente.
- hace pausas naturales durante el discurso.
- hace pausas breves entre puntos importantes.
- respeta su tiempo de intervención.
- utiliza conectores para: matizar una información; organizar la información y añadir nuevos elementos; oponer información; desmentir una información dando una explicación.

UN BUEN ORADOR NO

- se burla de los argumentos del equipo contrario
- habla mientras otros están hablando
- hace muecas
- usa muletillas
- interrumpe la intervención del equipo contrario
- prolonga la exposición una vez finalizado el tiempo de intervención
- lee el discurso de manera manifiesta
- utiliza gestos corporales como medio de presión o insulto
- demuestra falta de respeto al equipo contrario, el moderador o el público.

UN BUEN GRUPO DE DEBATIENTES ES EL QUE

- está organizado
- cuyos componentes respetan las normas del debate



NORMAS DEL DEBATE

- No está permitido burlarse de los argumentos del equipo contrario; hablar mientras otros están hablando; hacer muecas o utilizar gestos corporales como medio de presión o insulto, demostrar falta de respeto hacia el equipo contrario, el moderador o el público; interrumpir la intervención del equipo contrario; ni prolongar la exposición una vez finalizado el tiempo de intervención
- No es recomendable leer el discurso de manera manifiesta ni usar muletillas.
- Se deben respetar los tiempos y los turnos otorgados por el moderador.

PROCEDIMIENTOS DEL DEBATE

- Antes de comenzar con el debate, el moderador debe presentar el tema y las posturas de los dos equipos y al público. Tras lo que otorgará el primer turno de palabra.
- Empieza el equipo que defiende el sí, el primer orador tiene 5 minutos para presentar el tema, exponer sus argumentos y anunciar de qué hablarán los otros dos oradores.
- Continúa el equipo que defiende el no, el primer orador tiene 5 minutos para exponer sus argumentos, rebatir los del equipo contrario y anunciar de qué hablarán los otros dos oradores.
- Segundo orador del equipo que defiende el sí, tiene 3 minutos para exponer sus argumentos y rebatir los del equipo contrario.
- Segundo orador del equipo que defiende el no, tiene 3 minutos para exponer sus argumentos y rebatir los del equipo contrario.
- Tercer orador del equipo que defiende el sí, tiene 3 minutos para exponer sus argumentos y rebatir los del equipo contrario.
- Tercer orador del equipo que defiende el no, tiene 3 minutos para exponer sus argumentos y rebatir los del equipo contrario.
- El moderador abre el turno de preguntas del público.
- Cada equipo, comenzando por el que defiende el no, expondrá sus conclusiones (3 min. cada equipo).
- El público tiene cinco minutos para deliberar quién es el ganador y comunicar su decisión razonadamente.



BEGOÑA ABAD

Begoña Abad nació en 1952 en Villanasur del Río Oca, un pueblo de Burgos, y reside en Logroño. Ha sido recogida en diversas antologías: *La otra voz. Poesía femenina en La Rioja* (1982-2005) (4 de Agosto, 2005); en las sucesivas ediciones de *Voces del Extremo: Poesía y Vida, Poesía y Capitalismo, Poesía y Magia* (Fundación Juan Ramón Jiménez, 2006, 2008 y 2009); *Voces del Extremo: Poesía y tecnología* (Ayto de Béjar, 2009); *Aldea Poética IV: SXO* (Ópera Prima, 2009); *Mujeres en su tinta: Poetas Españolas en el siglo XXI* (Universidad Nacional Autónoma de México, 2010) y *50 Poetas Contemporáneos de Castilla-León* (Hontanar, 2011). También ha sido publicada en revistas como Piedra de Rayo, Youkali, La Hamaca de Lona, Viento Sur o Fábula.

OBRA

POESÍA

Begoña en ciernes. Ed. 4 de agosto, Logroño, 2006.

La medida de mi madre. Olifante, Zaragoza, 2008.

Cómo aprender a volar. Olifante, Zaragoza, 2012.

Musarañas azules en Babilonia. Babilonia, Zaragoza, 2013.

Palabras de amor para esta guerra. Baile del sol, Tenerife, 2013.

NARRATIVA

Cuentos detrás de la puerta, Pregunta, Zaragoza, 2013.

6.4. *Material 4: Roles de género*

6.4.1. Descripción y justificación del Material 4

Las actividades del material 4, cuyo tema principal es los roles de hombres y mujeres, provienen de la explotación didáctica del poema “Fotografía velada” de la poeta panameña Consuelo Tomás Fitzgerald, que cuestiona el rol tradicional de la mujer en la unidad familiar³. Es un poema contemporáneo compuesto por 23 versos cortos y libres, sin rima, estructurado en cuatro estrofas. En él, la poeta cuenta, en tono confesional y en primera persona, el papel que la pareja del yo poético le pedía que desempeñase en la relación. Por su tono confesional es propicio para despertar la empatía en el lector y llevarle a ponerse en la piel de la mujer que habla en el poema. Por medio de metáforas de lo cotidiano describe indirectamente la relación, por lo que es un texto interesante para el trabajo de las inferencias, el contenido implícito y lo metafórico.

Consuelo Tomás Fitzgerald (1957, Bocas del Toro, Panamá) es poeta, narradora, comunicadora y actriz de teatro para títeres. Ha publicado más de diez títulos y ha ganado importantes premios nacionales de poesía y cuento. Parte de su obra ha sido traducida al inglés, francés, holandés, sueco, alemán, rumano, portugués, macedonio y bengalí.

³ Utilizamos el término unidad familiar para referirnos a cualquier situación de cohabitación. Ya que el poema no explicita el estatus civil de la relación a la que hace referencia, no hemos querido utilizar ningún término que la limite.

Material 4: Roles de género	Nivel: B2 en adelante	Tiempo de desarrollo: 90 min.
• Tema/s:	El rol de la mujer y del hombre en la unidad familiar.	
• Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área de comunicación: Que el alumno sea capaz de: <ul style="list-style-type: none"> - exponer, comparar y compartir, de forma oral y en un contexto informal, creencias personales sobre los roles de hombres y mujeres en las unidades familiares. - exponer un problema de pareja , discutirlo y plantear soluciones. - escribir un texto poético utilizando como guía el contenido implícito y la estructura de un poema dado. ▪ Área de aprendizaje: Que el alumno tome consciencia de: <ul style="list-style-type: none"> - los criterios de autoevaluación de la interacción oral, los valore y utilice para mejorar su actuación. 	
• Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> □ Pragmáticos: <ul style="list-style-type: none"> - Exponer un problema de pareja , discutirlo y plantear soluciones. - Interpretar contenidos metafóricos y hacer inferencias. - Escribir un texto poético utilizando como guía el contenido implícito y la estructura de un poema dado. □ Socioculturales: Comparar y compartir creencias personales y visiones socioculturales tradicionales de la mujer y del hombre en los países de los aprendientes. □ Estratégicos: Criterios de autoevaluación de la interacción oral. 	
• Destrezas que se trabajan:	Interacción oral; comprensión lectora; expresión oral; comprensión auditiva; expresión escrita.	
• Dinámica de trabajo:	Individual, Parejas, grupos de 4, clase abierta.	
• Material / Soporte:	<p><i>Fotografía velada</i>, poema de Consuelo Tomás Fitzgerald (fotocopia hoja 2 y audio disponible en: http://www.ivoox.com/material-4-audios-mp3_rf_2623824_1.html); La mujer/El hombre en sustantivos, adjetivos y verbos. (fotocopia, hoja 1A y 1B); Dibujos (fotocopia hoja 3 o proyección); Fotografía revelada (fotocopia hoja 4); Criterios de autoevaluación de la interacción oral según el MCER (fotocopia hoja 5)</p>	

6.4.2. Descripción y justificación de las actividades

ACTIVIDAD 1

> **Objetivos**

Que el alumno

- Comparta y compare sus creencias personales y las de sus compañeros (y las de su cultura) sobre mujeres y hombres en rasgos generales.

> **Contenidos**

Socioculturales: Comparar y compartir creencias personales y visiones socioculturales tradicionales de la mujer y del hombre en los países de los aprendientes.

> **Dinámica**

Individual; parejas; clase abierta.

> **Tiempo estimado**

15 min

> **Material**

Fotocopias hoja 1A y B.

> **Destrezas**

Interacción oral.

> **Procedimientos**

- A. De manera alternativa, distribuye las hojas 1A y 1B. La hoja 1A es una tabla con el encabezado *mujer* y tres columnas: sustantivos, adjetivos y verbos. La hoja 1B es igual salvo que su encabezado es la palabra *hombre*. Pídeles que rellenen la tabla en un minuto y de manera individual, con los sustantivos, adjetivos y verbos que relacionen con la palabra del encabezado.
- B. Forma parejas 1A y 1B y pídeles que comparen sus tablas, ¿sus resultados se parecen? ¿son diferentes? ¿en qué?
- C. Pídeles que pongan en común con el resto de la clase lo que la mujer/ el hombre es (sustantivos), cómo es (adjetivos) y qué hace (verbos). ¿Creen que su visión sobre la mujer/ el hombre es representativa de su cultura? ¿Hay palabras que se repitan en todas las tablas? Permite que comenten sus puntos de vista y los de sus compañeros.

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que activa los conocimientos previos del aprendiente y pone de manifiesto sus creencias y estereotipos generales sobre hombres y mujeres. La parte A de la actividad apunta directamente al inconsciente, de esta manera es probable que salgan a relucir los estereotipos culturales. Al combinar inconsciente (parte A) con reflexión y análisis (parte C), permite establecer una base común de conocimiento intercultural y de creencias personales sobre el tema del material.

ACTIVIDAD 2

> **Objetivos**

Que el alumno sea capaz de

- hablar del rol de la mujer y del hombre en una relación sentimental y/o unidad familiar.
- comparar los puntos de vista de hombres y mujeres respecto a dichos roles.

> **Contenidos**

Socioculturales: Comparar y compartir creencias personales sobre la mujer y el hombre.

> **Dinámica**

Parejas; clase abierta.

> **Tiempo estimado**

20 min.

> **Material**

Proyección o fotocopia de la hoja 2.

> **Destrezas**

Interacción oral

> **Procedimientos**

- Enséñales las imágenes de la ficha 2 y pregúntales qué roles representan y qué opinan de ellos. ¿Hay algo que les llame la atención? ¿Qué representan los iconos? ¿Tienen alguna relación estas imágenes con los roles que ven en sus casas?
- En parejas hombre-mujer (de ser posible) van a comentar, según su punto de vista personal, qué rol espera el hombre de la mujer y qué rol quiere la mujer para sí misma en una relación de pareja en la que hay convivencia.
- En clase abierta, los hombres de las distintas parejas (o los que haya en el grupo)

explicarán lo que han entendido de lo que las mujeres quieren. Las mujeres les corregirán en el caso de que sientan que no las han comprendido bien. Y viceversa: las mujeres explicarán lo que han entendido de lo que los hombres quieren y los hombres las corregirán en caso de que sientan que no sido comprendidos.

- D. Puesta en común: ¿Es compatible el rol que quieren las mujeres / los hombres para sí mismos/as y el que quieren los hombres/ las mujeres para ellas/os? ¿Tiene sentido una diferencia de rol basada en el género?

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que introduce el tema específico del poema (pasamos de hablar de los estereotipos generales de hombres y mujeres a los roles específicos dentro de la pareja o unidad familiar) desde la perspectiva personal de cada aprendiente. De esta manera trabajamos la competencia afectiva y existencial y motivamos e involucramos al aprendiente en un aprendizaje significativo. Asimismo, provoca la reflexión sobre la pertinencia de roles basados en el género.

ACTIVIDAD 3

> **Objetivos**

Que el alumno sea capaz de:

- interpretar contenidos metafóricos y hacer inferencias.
- escribir un texto poético utilizando como guía el contenido implícito y la estructura de un poema dado.

> **Contenidos**

Pragmáticos: Interpretar contenidos metafóricos y hacer inferencias. Escribir un texto poético utilizando como guía el contenido implícito y la estructura de un poema dado.

> **Dinámica**

Clase abierta; individual

> **Tiempo estimado**

30 min.

> **Material**

Poema *Fotografía velada*, de Consuelo Tomás Fitzgerald (fotocopia hoja 3); Fotografía revelada (fotocopia hoja 4)

> **Destrezas**

Comprensión lectora, expresión oral, comprensión oral, interacción oral, expresión escrita.

> Procedimientos

- A. Coméntales que van a leer un poema que trata el rol de la mujer en una relación. El poema se titula Fotografía velada ¿Saben lo qué es una fotografía velada? ¿Cuál puede ser el tono del poema y el rol que describe?
- B. Ahora van a leer el poema (ficha 3) y van a ver:
¿qué quiere decir con “hacer los días de recetas y sillón”
¿qué papel de mujer describe el poema? ¿está feliz con ese papel la mujer?
¿qué papel de hombre se infiere?
¿se parece a algo de lo discutido en clase?
Modera la conversación, ánima a todo el grupo a participar y dales tiempo para un intercambio de ideas fructífero.
- C. Ahora vamos a pasar de una fotografía velada a una fotografía revelada. A juzgar por el tono del poema y la estrofa final parece que la mujer quería algo muy diferente a lo que el hombre le pedía. En parejas, proponles que piensen qué era lo que ella quería. Pídeles que sigan la estructura del poema, como en la ficha 4, cambiando *Me pedía* por *Yo quería* y continuando con tantos versos y verbos en infinitivo como el original, para acabar con “Yo quería /pero /definitivamente /se trataba /de otro hombre”.

> Justificación

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que potencia la competencia metafórica, la práctica de la inferencia y la empatía; al tiempo que entrena al alumno en la descodificación de contenidos implícitos, extrayendo de lo dicho lo no dicho pero implicado.

ACTIVIDAD 4

> Objetivos

Que el alumno sea capaz de plantear un problema de pareja, discutirlo y buscar soluciones.

> Contenidos

Pragmáticos: Exponer un problema de pareja, discutirlo y plantear soluciones.

> Dinámica

Parejas; grupos de 4

> **Tiempo estimado**

25 min

> **Material**

Poema *Fotografía velada* (Hoja 2). Tecnología para grabar el role play (móviles, cámaras u ordenadores).

> **Destrezas**

Interacción oral

> **Procedimientos**

- A. Role-play: En parejas, un alumno es la mujer que habla en el poema y el otro es el marido. Antes de comenzar el role-play, cada miembro de la pareja debe releer el poema y anotar lo que su personaje quiere de la relación. Y lo que le parece que el otro no le da.
- B. Van a llevar a cabo una conversación para intentar salvar la relación y la van a grabar en audio. Deben comenzar por el principio, por ejemplo: Cariño/Fulanito, tenemos que hablar/esto no puede seguir así/no puedo seguir viviendo de esta manera, etc.
- C. Después, cada pareja que haya conseguido salvar la relación, se juntará con una que haya roto. La que ha salvado la relación le explicará a la que no, cómo lo han conseguido y la que ha roto le explicará a la otra por qué no pueden continuar juntos.

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que el role-play les permite dejar de ser compañeros y convertirse en otras personas, asumir papeles que normalmente no pueden asumir en el ámbito del aula. La asunción de tales papeles les permite enriquecer sus competencias comunicativas y profundizar en el trabajo de la interacción oral. Además, en este role-play el alumno tendrá que utilizar los saberes asimilados durante las actividades anteriores, la competencia afectiva, la empatía y la competencia intercultural.

ACTIVIDAD 5

> **Objetivos**

Que el alumno tome consciencia de los criterios de autoevaluación de la interacción oral, los valore y utilice.

> **Contenidos**

Estratégicos: Criterios de autoevaluación de la interacción oral.

> **Dinámica**

Parejas; grupos de 4

> **Tiempo estimado**

25 min

> **Material**

Grabaciones de la actividad 4, auriculares.

> **Destrezas**

Aprender a aprender

> **Procedimientos**

- A. Van a autoevaluar su interacción oral utilizando la grabación de la actividad anterior. Para ello se le proporcionarán los criterios específicos para la interacción oral del cuadro de autoevaluación del MCER (hoja 4). Aunque este material está recomendado para niveles B2 en adelante, hemos creído oportuno incluir los descriptores del nivel B1. Para evitar que marquen directamente aquello que se corresponda con el nivel del curso que están cursando, hemos eliminado el nombre de los niveles. No hemos considerado necesario desordenarlos pero si el profesor lo considera oportuno siempre puede modificar la hoja 4. Antes de entregarles la hoja 4, cada alumno se escuchará y tomará notas de su actuación. Después se les entregará la hoja 4. Una vez rellenada, el profesor explicará a qué nivel pertenece cada marcador.
- B. ¿Les parecen útiles los criterios? ¿Añadirían alguno más? ¿Eliminarían alguno?

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que el role-play les permite dejar de ser compañeros y convertirse en otras personas, asumir papeles que normalmente no pueden asumir en el ámbito del aula. La asunción de tales papeles les permite enriquecer sus competencias comunicativas y profundizar en el trabajo de la interacción oral. Además, en este role-play el alumno tendrá que utilizar los saberes asimilados durante las actividades anteriores, la competencia afectiva, la empatía y la competencia intercultural.

6.4.3. Presentación del Material 4

4

Roles de género

Nivel: B2 en adelante

Tiempo total: 90 min

Fig. a



Fig. b



Contenidos: Pragmáticos: Exponer un problema de pareja, discutirlo y plantear soluciones. Interpretar contenidos metafóricos y hacer inferencias. Escribir un texto poético utilizando como guía el contenido implícito y la estructura de un poema dado. || Socioculturales: Comparar y compartir creencias personales y visiones socioculturales tradicionales de la mujer y del hombre en los países de los aprendientes. || Estratégicos: Criterios de autoevaluación de la interacción oral.

Destrezas: Interacción oral, comprensión lectora, expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita.

Dinámicas utilizadas: Individual, parejas, grupos de 4, clase abierta.

Materiales: Fotocopias de las fichas 1A, 1B, 2, 3, 4 y 5 para entregar a los alumnos. Ficha 6 opcional.

Poema: *Fotografía velada*, de Consuelo Tomás Fitzgerald. Audio disponible en: http://www.ivoox.com/material-4-audios-mp3_rf_2623824_1.html



ACTIVIDAD 1 >> En un minuto

🕒 15'

PROCEDIMIENTOS

A. De manera alternativa, distribuye las **fichas 1A** y **1B**. La ficha 1A es una tabla con el encabezado **mujer** y tres columnas: sustantivos, adjetivos y verbos. La ficha 1B es igual salvo que su encabezado es la palabra **hombre**. Pídeles que rellenen la tabla en un minuto y de manera individual, con los sustantivos, adjetivos y verbos que relacionen con la palabra del encabezado.

COMENTARIOS

Es importante que lo hagan en un minuto, insiste en que anoten lo primero que les venga a la cabeza, pues se trata de recupe-

rar los estereotipos inconscientes.

B. Forma parejas 1A y 1B y pídeles que comparen sus tablas, ¿sus resultados se parecen? ¿son diferentes? ¿en qué?

C. Pídeles que pongan en común con el resto de la clase lo que la mujer/ el hombre es (sustantivos), cómo es (adjetivos) y qué hace (verbos). ¿Creen que su visión sobre la mujer/ el hombre es representativa de su cultura? ¿Hay palabras que se repitan en todas las tablas? Permite que comenten sus puntos de vista y los de sus compañeros.

ACTIVIDAD 2 >> ¿Que esperas de mí?

🕒 20'

PROCEDIMIENTOS

A. Enséñales las imágenes de la **ficha 2** y pregúntales qué roles representan y qué opinan de ellos. ¿Hay algo que les llame la atención? ¿Tienen alguna relación estas imágenes con los roles que ven en sus casas? ¿Qué representan los iconos?

B. En parejas hombre-mujer (de ser posible) van a comentar, según su punto de vista personal, qué rol espera el hombre de la mujer y qué rol quiere la mujer para sí misma en una relación de pareja en la que hay convivencia.

C. En clase abierta, los hombres de las distintas parejas (o los que haya en el

grupo) explicarán lo que han entendido de lo que las mujeres quieren. Las mujeres les corregirán en el caso de que sientan que no las han comprendido bien. Y viceversa: las mujeres explicarán lo que han entendido de lo que los hombres quieren y los hombres las corregirán en caso de que sientan que no han sido comprendidos.

D. Puesta en común: ¿Es compatible el rol que quieren las mujeres / los hombres para sí mismos/as y el que quieren los hombres/ las mujeres para ellas/os? ¿Tiene sentido una diferencia de rol basada en el género?



ACTIVIDAD 3 >> Fotografía revelada

30'

PROCEDIMIENTOS

A. Coméntales que van a leer un poema que trata el rol de la mujer en una relación. El poema se titula Fotografía velada. ¿Saben qué es una fotografía velada? ¿Cuál puede ser el tono del poema y el rol que describe?

B. Ahora van a leer el poema (**ficha 3**) y van a ver:

>> ¿qué quiere decir con “hacer los días de recetas y sillón”?

>>¿qué papel de mujer describe el poema?

>> ¿está feliz con ese papel la mujer?

>> ¿qué papel de hombre se infiere?

>> ¿se parece a algo de lo discutido en clase?

Modera la conversación, ánima a todo el grupo a participar y dales tiempo para un intercambio de ideas fructífero.

C. Ahora vamos a pasar de una fotografía velada a una fotografía revelada. A juzgar por el tono del poema y la estrofa final parece que la mujer quería algo muy diferente de lo que el hombre le pedía. En parejas, proponles que piensen qué era lo que ella quería. Pídeles que sigan la estructura del poema, como en la **ficha 4**, cambiando *Me pedía* por *Yo quería* y continuando con tantos versos y verbos en infinitivo como el original, para acabar con “Yo quería /pero /definitivamente /se trataba /de otro hombre”.

ACTIVIDAD 4 >> Esto no puede seguir así

25'

PROCEDIMIENTOS

A. Role-play: En parejas, un alumno es la mujer que habla en el poema y el otro es su pareja. Antes de comenzar el role-play, cada uno debe releer el poema y anotar lo que su personaje quiere de la relación y lo que le parece que el otro no le da.

B. Van a llevar a cabo una conversación para intentar salvar la relación y la van a grabar en audio (para ello pueden utilizar teléfonos móviles o la sala de informática del centro). Deben comenzar por el principio, por ejemplo: Cariño/Fulanito, tenemos que hablar/esto no puede seguir así/no puedo seguir viviendo de esta manera, etc.

C. Después, cada pareja que haya conseguido salvar la relación, se juntará con una que haya roto. La que ha salvado la relación le explicará a la que no, cómo lo han conseguido y la que ha roto le explicará a la otra por qué no pueden continuar juntos.



ACTIVIDAD 5 >> Autoevaluación oral

 25'

PROCEDIMIENTOS

A. Van a autoevaluar su interacción oral utilizando la grabación de la actividad anterior. Para ello se les proporcionarán los criterios específicos para la interacción oral del cuadro de autoevaluación del MCER (**ficha 5**). Aunque este material está recomendado para niveles B2 en adelante, hemos creído oportuno incluir los descriptores del nivel B1. Para evitar que marquen directamente aquello que se corresponda con el nivel del curso que están cursando,

hemos eliminado el nombre de los niveles. No hemos considerado necesario desordenarlos pero si el profesor lo considera oportuno siempre puede modificar la ficha 5. Antes de entregarla, cada alumno se escuchará y tomará notas de su actuación. Después se recibirá la ficha. Una vez rellena, el profesor explicará a qué nivel pertenece cada marcador.

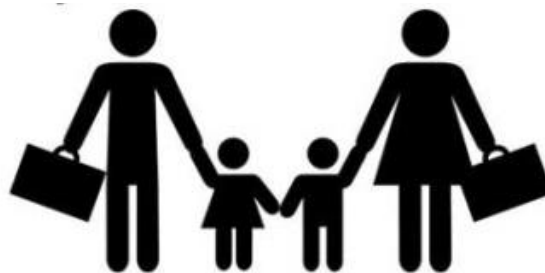
B. ¿Les parecen útiles los criterios? ¿Añadirían alguno más? ¿Eliminarían alguno?



ROLES DE GÉNERO

Ellas tienen la palabra | Material complementario de nivel avanzado para la interacción oral en la clase de ELE

A. Observa las fotografías y comenta con tus compañeros qué roles representan y qué opiniones de ellos. ¿Hay algo que te llame la atención? ¿Tienen alguna relación estas imágenes con los roles que ves en tu casa? ¿Qué representan los iconos?





FOTOGRAFÍA VELADA

Me pedía
hacer los días
de recetas y sillón
cubrirme en el papel de mujer
doméstica lánguida aséptica híbrida

me pedía
darle los hijos que Dios quiera
volverme ojos de TV
quedarme para su gozo
disimular los años desarmados
llenarme de fantasías
llorar en la oscuridad
aburrirnos en común

me pedía
ponerme anteojos oscuros
no mirar el mundo
quedarme atrás
no edificar

me pedía
pero
definitivamente
se trataba
de otra mujer.

CONSUELO TOMÁS FITZGERALD (Bocas del Toro, Panamá, 1957) de *Confieso estas ternuras y estas rabias*, 1983.

PALABRAS NUEVAS

lánguido,da>> 1. adj. Flaco, débil, fatigado. || 2. adj. De poco espíritu, valor o energía. (DRAE)

EXPRESIONES NUEVAS



A. Piensa con tu compañero qué era lo que quería la mujer del poema. Intentad ponerlos en su lugar y reescribid el texto desde esa perspectiva, tomando en cuenta lo que dice en el original. Sigue la estructura del poema, cambiando *Me pedía* por *Yo quería* y continuando con tantos versos y verbos en infinitivo como el original.

FOTOGRAFÍA REVELADA

*Yo quería
hacer los días*

yo quería

yo quería

*yo quería
pero
definitivamente
se trataba
de otro hombre.*



A. Marca los enunciados* que mejor describan tus destrezas en la interacción oral. Puedes puntuar cada uno del 1 al 5, siendo el 5 el mayor grado de destreza.

- Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales) donde se habla esa lengua.
- Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos.
- Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.
- Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas.
- Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.
- Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.
- Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales.
- Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión.
- Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.

* Enunciados extraídos del MCER



CONSUELO TOMÁS FITZGERALD

Consuelo Tomás Fitzgerald nació en Bocas del Toro, Panamá, en 1957. Además de poeta es también narradora, comunicadora y actriz de teatro para títeres.

Ha ganado premios nacionales de poesía y cuento y participado como invitada a una pluralidad de encuentros literarios en España, Centroamérica, Alemania, Argentina, Cuba, Puerto Rico, México, Colombia, República Dominicana. Parte de su obra ha sido publicada en revistas nacionales e internacionales y traducida al inglés, francés, holandés, sueco, alemán, rumano, portugués y bengalí.

Actualmente trabaja en la emisora cultural y educativa Crisol FM, en el Sistema Estatal de Radio y Televisión (SERTV) de Panamá. Forma parte de la Asociación Cultural AlterArte, del Comité ejecutivo del Proyecto para la capacitación del sector teatro en Centroamérica (Carromato), patrocinado por la cooperación sueca.

OBRA

POESÍA

Confieso estas ternuras y estas rabias. Formato 16, Panamá, 1983.

Las preguntas indeseables. Formato 16, Panamá, 1985.

Motivos Generales. Ed. Búho, República Dominicana, 1992.

Apelaciones. Ed. Mariano Arosemena, Panamá, 1993.

El Cuarto Edén. Epic Publications, Panamá, 1985.

Agonía de la Reina. Ed. Mariano Arosemena, Panamá, 1995.

Libro de las Propensiones. Boski, Panamá, 2000.

NARRATIVA

Inauguración de la Fe. Ed. Mariano Arosemena, Panamá, 1995.

Pa'na'má Quererte. Impresora Pacífico, Panamá, 2007.

Lágrima de Dragón. Editorial Mariano Arosemena, Panamá, 2010

TEATRO

Evangelio según San Borges. Ed. Mariano Arosemena, Panamá, 2005.

6.5. *Material 5: Creer o no creer*

6.5.1. Descripción y justificación del Material 5

Las actividades del material 5, cuyo tema principal es la fe en el ser humano, provienen de la explotación didáctica del poema “Creo en el hombre” de la poeta española Angela Figuera Aymerich, inscrita en la corriente de poesía social de los años 50. Es un poema compuesto por 38 versos ordenados en estrofas de cuatro versos (excepto las estrofas sexta y novena que constan de cinco versos) de los cuales los tres primeros son endecasílabos y el cuarto es siempre “creo en el hombre”. En él, la poeta expone las razones por las cuales conserva su fe en el ser humano. La idea que expresa el texto, profundamente emotivo, es positiva, su mensaje es esperanzador y atiende a cuestiones universales de la condición humana al apuntar lo mejor del hombre: su espíritu de lucha y superación, su capacidad de sobreponerse ante la adversidad, sus logros... Es todo un canto universal de esperanza y de amor hacia nuestra especie que generará un ambiente de comunidad en el aula, por lo que es propicio para potenciar el espíritu de cooperación en el grupo y el componente afectivo.

La regularidad en su estructura, el ritmo que confiere el verso medido, la condensación metafórica y el uso de la repetición, le proporcionan una belleza formal equivalente a la belleza del mensaje que transmite. Por lo que constituye una muestra de lengua apropiada para despertar el disfrute de la musicalidad del español. Contrasta la sencillez léxica con la carga semántica, constituyendo un buen texto para desarrollar la competencia metafórica y la capacidad de inferencia.

En cuanto a la poeta, su vida y obra son un ejemplo de valentía y compromiso social. Vivió la guerra civil y escribió bajo la dictadura, enfrentada a la censura, llegó a publicar uno de sus libros en México para evitar que lo mutilaran. Denunció la injusticia, alzó su voz contra la violencia y fue siempre una poeta del pueblo.

Material 5: Creer o no creer	Nivel: C1 en adelante	Tiempo de desarrollo: 90 min.
• Tema/s:	La fe en el ser humano	
• Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área de comunicación: <p>Que el alumno sea capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - elaborar un póster con características o aspectos positivos y negativos del ser humano. - defender de manera oral y en contexto informal sus opiniones, razonar, intentar convencer al otro y llegar a un consenso. - elaborar un poema colectivo con las razones por las que creen en el ser humano. - reconocer los logros alcanzados en el proceso de aprendizaje de español. 	
• Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> □ Pragmáticos: <ul style="list-style-type: none"> -Elaborar un póster con características o aspectos positivos y negativos del ser humano. - Interpretar significados metafóricos. -Defender, de manera oral y en contexto informal, opiniones, razonar, intentar convencer al otro y llegar a un consenso. -Elaborar un poema colectivo con las razones por las que creen en el ser humano. □ Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> -Reconocer los logros alcanzados en el proceso de aprendizaje de español. 	
• Destrezas que se trabajan:	Interacción oral; Comprensión lectora; Expresión oral;	
• Dinámica de trabajo:	Parejas, grupos pequeños, clase abierta	
• Material / Soporte:	<p><i>Creo en el hombre</i>, poema de Ángela Figuera Aymerich (fotocopia 1 y audio disponible en: http://www.ivoox.com/material-5-audios-mp3_rf_2623873_1.html); Cartulina verde y roja. Pizarra, reproductor de audio.</p>	

6.5.2. Descripción y justificación de las actividades

ACTIVIDAD 1

> Objetivos

Que el alumno

- reflexione de forma oral sobre la naturaleza buena o mala del ser humano.

- sea capaz de plasmar dicha reflexión por escrito sintetizada en una serie de características positivas y negativas.

> **Contenidos**

Pragmáticos: Elaborar un póster con características o aspectos positivos y negativos del ser humano.

> **Dinámica**

Grupos de 3 o 4; clase abierta.

> **Tiempo estimado**

15 min

> **Material**

Hojas tamaño A3, 5 tiras de cartulina de color verde y 5 tiras de cartulina color rojo para cada grupo. Fotografías de Hitler y Gandhi en papel o para proyectar.

> **Destrezas**

Interacción oral.

> **Procedimientos**

- A. Enséñales una fotografía de Hitler y una de Gandhi. Pregúntales si reconocen los personajes de las fotografías y qué saben de ellos. Una vez que hayan hablado de ambos, plantea la siguiente pregunta: ¿creen que el ser humano es bueno o malo? Anímales a compartir opiniones y ejemplos al respecto.
- B. Entrega a cada grupo el A3 y las tiras de colores. Explícales que en las tiras verdes deben escribir características o aspectos positivos del ser humano y en las tiras rojas características o aspectos negativos del ser humano. Cuando hayan acabado las dos listas, pegarán las tiras en el A3 y el A3 en la pared del aula.
- C. Cada grupo pasará por el aula leyendo los pósteres de los otros grupos y elegirá una característica positiva que le haya gustado especialmente de cada uno de los otros grupos y explicará el porqué al resto de la clase.

Comentarios

Puede que las fotografías de Hitler y Gandhi no funcionen en todos los contextos. Una alternativa es utilizar una fotografía de una agresión y una de un acto de ayuda entre seres humanos. O utilizar dos personajes de la historia del país en el que se trabaje

que sean claramente identificables con la maldad y la bondad.

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que introduce una primera reflexión sobre la naturaleza del ser humano, promueve la construcción colectiva de significado y activa los conocimientos previos y las creencias de los aprendientes.

ACTIVIDAD 2

> **Objetivos**

Que el alumno sea capaz de interpretar significados metafóricos.

> **Contenidos**

Pragmáticos: Interpretar significados metafóricos.

> **Dinámica**

Parejas; individual; clase abierta

> **Tiempo estimado**

25 min.

> **Material**

Poema *Creo en el hombre*, de Ángela Figuera Aymerich (fotocopia 2). Pizarra. Reproductor de audio.

> **Destrezas**

Comprensión lectora, expresión oral, comprensión oral, interacción oral.

> **Procedimientos**

- A. Coméntales que van a leer un poema que se titula *Creo en el hombre*, pero que antes, van a intentar recordar un acontecimiento real que les haya hecho tener fe en el ser humano y lo van a compartir con su compañero/a. ¿Todos han sido capaces de pensar en algo que les haya hecho tener fe en el ser humano?
- B. Ahora procederán a la lectura, acompañada por el audio del poema para que aprecien mejor su ritmo.
- C. Cuando acaben, escribe en la pizarra: VALENTÍA, ANSIA DE CONOCIMIENTO, DESEO DE SUPERACIÓN, CAPACIDAD DE SACRIFICIO, SENSIBILIDAD. Pídeles que vuelvan a leer el poema y, en grupos de tres, relacionen las características que has escrito en la pizarra con el contenido

de los versos. ¿Se les ocurre alguna otra característica presente en los versos? Después, en clase abierta, animálos a que compartan las relaciones que han establecido y lo que les han sugerido.

D. Pregúntales: ¿Qué nuevos motivos para creer les da el poema?

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que en ella el alumno aporta su experiencia personal y valora la de su compañero, lee el poema desde sí mismo y practica la capacidad sintética propia de la poesía al relacionar características y versos.

ACTIVIDAD 3

> **Objetivos**

Que el alumno sea capaz de

- defender de manera oral y en contexto informal sus opiniones, razonar, intentar convencer al otro y llegar a un consenso.
- elaborar un poema colectivo con las razones por las que creen en el ser humano.

> **Contenidos**

Pragmáticos: Elaborar un poema colectivo con las razones por las que creen en el ser humano.

> **Dinámica**

Grupos de 3; clase abierta.

> **Tiempo estimado**

25 min

> **Material**

Poema *Creo en el hombre*, de Ángela Figuera Aymerich (Hoja 2)

> **Destrezas**

Comprensión lectora; Interacción oral; Expresión escrita.

> **Procedimientos**

- A. Cada alumno escogerá tres razones del poema para creer en el hombre. En grupos de tres cada alumno debe explicar por qué piensa que las tres razones que ha escogido son las más importantes. Por consenso, seleccionarán 3 de las 9 razones que han planteado y añadirán tres razones propias, no presentes en el poema.
- B. Cada grupo compartirá con toda la clase las 6 razones más importantes para ellos (3 del poema y 3 propias) y el motivo de su elección.
- C. Con las razones de todos elaborarán un poema colectivo. Podrían imprimirlo y colgarlo en la clase.

> **Justificación**

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de vincula de manera significativa para el aprendiente, el contenido del poema con sus propias ideas y creencias, al tiempo que le otorga la libertad creativa, tan apropiada para mejorar su autoestima como hablante de la L2, de crear un textos a partir de sus ideas y las de sus compañeros.

ACTIVIDAD 4

> **Objetivos**

Que el alumno sea capaz de

- tomar consciencia de los logros que ha alcanzado en su proceso de aprendizaje de español.

> **Contenidos**

Estratégicos: Sintetizar los logros personales alcanzados en el proceso de aprendizaje de español.

> **Dinámica**

Grupos de 3; clase abierta.

> **Tiempo estimado**

25 min

> **Material**

Poema *Creo en el hombre*, de Ángela Figuera Aymerich (Hoja 2), Cámara que grabe vídeo (cámara de móvil, de fotos o webcam).

> **Destrezas**

Expresión oral

> Procedimientos

- A. Pregunta a tus alumnos si sienten ahora una mayor confianza hacia el ser humano, si les parece que el poema les ha contagiado una visión positiva del mismo. La respuesta mayoritaria debería ser que sí. Esto es así, en parte, por los recursos retóricos que emplea, pensados para convencer al lector. Pregúntales que otro tipo de discursos o textos, buscan convencer de algo. No hay una respuesta única, pero busca que lleguen hasta “la publicidad”. Sin necesidad de entrar en detalles técnicos ni de hablar de figuras retóricas, demuéstrales cómo la estructura de las estrofas del tipo razón + razón + razón + lema, son fácilmente convertibles en campaña publicitaria. Ponles el siguiente ejemplo: Porque escucha al ciudadano / atiende sus quejas, soluciona sus problemas / Porque somos su prioridad y nuestro bienestar es su meta / creo en “fulanito”. Y pregúntales a qué les suena. Es probable que hagan la relación de manera inmediata entre el poema y la campaña de un candidato político, por ejemplo. Proponles entonces el siguiente ejercicio. A cada alumno le tocará un compañero al azar. Su misión será crear la campaña publicitaria de su candidatura como mejor estudiante de español. La campaña consistirá en una estrofa a semejanza de las estrofas del poema pero con los logros de su compañero/a en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo: porque se expresa con corrección, porque todos los días lee la prensa en español, etc. Para ello, se reunirá brevemente con la persona que le haya tocado y le preguntará cuáles cree que son las razones más importantes por las que considerarlo un buen estudiante de español, cuáles son sus logros en el proceso de aprendizaje y las estrategias que utiliza. Con lo explicitado por su candidato y lo que él pueda aportar de su propia observación, elaborará su minianuncio. Lo ideal sería presentar los anuncios grabados en vídeo, hoy en día no es tecnológicamente complicado.
- B. El resultado final de toda la clase será una serie de monólogos de entre 15 y 30 segundos cada uno que destacarán los logros y las estrategias positivas de todos los miembros de la clase. A partir de la visualización de todas las piezas, el grupo votará por el candidato cuya campaña más les convenza.

> Justificación

La inclusión de esta actividad en el material se justifica por el hecho de que refuerza la autoestima del alumno al hacerle tomar consciencia de sus logros, es altamente

motivadora y además pone de manifiesto cómo recursos del texto poético se pueden utilizar fuera del contexto literario.

6.5.3. Presentación del Material 5



Crear o no creer

Nivel: C1 en adelante

Tiempo total: 90 min



Contenidos: Pragmáticos: Elaborar un póster con características o aspectos positivos y negativos del ser humano. Interpretar significados metafóricos. Defender de manera oral y en contexto informal sus opiniones, razonar, intentar convencer al otro y llegar a un consenso. Elaborar un poema colectivo con las razones por las que creen en el ser humano. || Estratégicos: Reconocer los logros alcanzados en el proceso de aprendizaje de español.

Destrezas: Interacción oral, comprensión lectora, expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita.

Dinámicas utilizadas: Parejas, grupos de 4, clase abierta.

Materiales: Ficha 1 preferiblemente proyectada. Fotocopia ficha 2 para entregar a los alumnos. Ficha 3 opcional. Cartulina verde y roja.

Poema: *Creo en el hombre*, de Ángela Figuera Aymerich. Audio en: http://www.ivoox.com/material-5-audios-mp3_rf_2623873_1.html



ACTIVIDAD 1 >> Lo mejor y lo peor

15'

PROCEDIMIENTOS

A. Enséñales una fotografía de Hitler y una de Gandhi (**ficha 1**). Pregúntales si reconocen los personajes de las fotografías y qué saben de ellos. Una vez hayan hablado de ambos, plantea la siguiente pregunta: ¿creen que el ser humano es bueno o malo? Anímales a compartir opiniones y ejemplos al respecto.

B. Forma grupos de 4 y entrega a cada grupo una hoja blanca tamaño A3, 5 tiras de cartulina de color verde y 5 de color rojo. Explícales que en las tiras verdes deben escribir características o aspectos positivos del ser humano y en las tiras rojas características o aspectos negativos. Es importante que escojan las características entre todos los miembros del grupo. Cuan-

do hayan acabado las dos listas, pegarán las tiras en el A3 y el A3 en la pared del aula.

C. Cada grupo pasará por el aula leyendo los carteles de los otros grupos. Elegirá de cada uno una característica positiva que le haya gustado especialmente y explicará el porqué al resto de la clase.

COMENTARIOS

Puede que las fotografías de Hitler y Gandhi no funcionen en todos los contextos, una alternativa es utilizar una fotografía de una agresión y una de un acto de ayuda entre seres humanos. O utilizar dos personajes de históricos del país en el que se trabaje, que sean claramente identificables con la maldad y la bondad.

ACTIVIDAD 2 >> Creo en el hombre

25'

PROCEDIMIENTOS

A. Coméntales que van a leer un poema que se titula Creo en el hombre, pero que antes, van a intentar recordar un acontecimiento real que les haya hecho tener fe en el ser humano y lo van a compartir con su compañero/a. ¿Todos han sido capaces de pensar en algo que les haya hecho tener fe en el ser humano?

B. Ahora procederán a la lectura, acompañada por el audio del poema para que aprecien mejor su ritmo.

C. Cuando acaben, escribe en la pizarra: VALENTÍA, ANSIA DE CONOCIMIENTO, DESEO DE SUPERACIÓN, CA-

PACIDAD DE SACRIFICIO, SENSIBILIDAD, ESPERANZA. Pídeles que vuelvan a leer el poema y que, en grupos de tres, relacionen las características que has escrito en la pizarra con el contenido de los versos. Después, en clase abierta, anímalos a que compartan las relaciones que han establecido y lo que les han sugerido.

D. Pregúntales: ¿Qué nuevos motivos para creer les da el poema?



ACTIVIDAD 3 >> Razones para creer

🕒 25'

PROCEDIMIENTOS

A. Cada alumno escogerá tres razones del poema para creer en el hombre. En grupos de tres, cada uno debe explicar por qué piensa que las tres razones que ha escogido son las más importantes. Por consenso, seleccionarán 3 de las 9 razones que han planteado y añadirán tres razones propias, no presentes en el poema.

B. Cada grupo compartirá con toda la clase las 6 razones más importantes para ellos (3 del poema y 3 propias) y el motivo de su elección.

C. Con las razones de todos elaborarán un poema colectivo. Podrían imprimirlo y colgarlo en la clase.

ACTIVIDAD 4 >> Los mejores candidatos

🕒 25'

PROCEDIMIENTOS

A. Pregunta a tus alumnos si sienten ahora una mayor confianza hacia el ser humano, si les parece que el poema les ha contagiado una visión positiva del mismo. La respuesta mayoritaria debería ser que sí. Esto es así, en parte, por los recursos retóricos que emplea, pensados para convencer al lector. Pregúntales qué otro tipo de discursos o textos, buscan convencer de algo. No hay una respuesta única, pero busca que lleguen hasta "la publicidad". Sin necesidad de entrar en detalles técnicos ni de hablar de figuras retóricas, demuéstrales cómo la estructura de las estrofas del tipo razón + razón + razón + lema, es fácilmente transformable en campaña publicitaria. Ponles el siguiente ejemplo: Porque escucha al ciudadano / atiende sus quejas, soluciona sus problemas / Porque somos su prioridad y nuestro bienestar es su meta / creo en "fulanito". Y pregúntales a qué les suena. Es probable que hagan la relación de manera inmediata entre el poema y la campaña de un candidato político, por ejemplo. Proponles entonces el siguiente ejercicio. A cada alumno le tocará un compañero al azar. Su misión será crear

la campaña publicitaria de su candidatura como mejor estudiante de español. La campaña consistirá en una estrofa a semejanza de las estrofas del poema pero con los logros de su compañero/a en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo: porque se expresa con corrección, porque todos los días lee la prensa en español, etc. Para ello, se reunirá brevemente con la persona que le haya tocado y le preguntará cuáles cree que son las razones más importantes por las que considerarlo un buen estudiante de español, cuáles son sus logros en el proceso de aprendizaje y las estrategias que utiliza. Con lo explicitado por su candidato y lo que él pueda aportar de su propia observación, elaborará su minianuncio. Lo ideal sería presentar los anuncios grabados en vídeo, hoy en día no es tecnológicamente complicado.

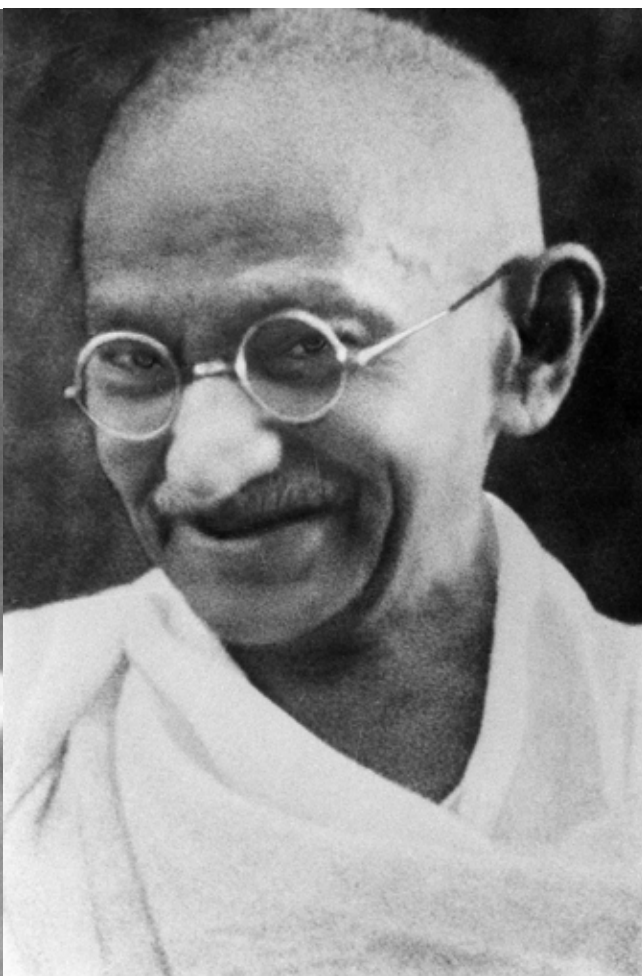
B. El resultado final de toda la clase será una serie de monólogos, de entre 15 y 30 seg. cada uno, que destacarán los logros y las estrategias positivas de todos los miembros de la clase. A partir de la visualización de todas las piezas, el grupo votará por el candidato cuya campaña más le convenza.



CREER O NO CREER

Ellas tienen la palabra | Material complementario de nivel avanzado para la interacción oral en la clase de ELE

A. ¿Reconoces a los personajes de las fotografías? ¿Qué sabes de ellos?
¿Crees que el ser humano es bueno o malo? Comparte tus opiniones y ejemplos al respecto.





CREO EN EL HOMBRE

Porque nació y parí con sangre y llanto;
porque de sangre y llanto soy y somos,
porque entre sangre y llanto canto y canta,
creo en el hombre.

Porque camina erguido por la tierra
llevando un cielo cruel sobre la frente
y el plomo del pecado en las rodillas,
creo en el hombre.

Porque ara y siembra sin comer el fruto
y forja el hierro con el hambre al lado
y bebe un vino que el sudor fermenta,
creo en el hombre.

Porque se ríe a diario entre los lobos
y abre ventanas para ver los pinos
y cruza el fuego y pisa los glaciares,
creo en el hombre.

Porque se arroja al agua más profunda
para extraer un náufrago, una perla,
un sueño, una verdad, un pez dorado,
creo en el hombre.

Porque sus manos torpes y mortales
saben acariciar una mejilla,
tocar el violín, mover la pluma,
coger un pajarillo sin que muera,
creo en el hombre.

Porque apoyó sus alas en el viento,
porque estampó en la luna su mensaje
porque gobierna el número y el átomo,
creo en el hombre.

Porque conserva un cajón secreto
una ramita, un rizo, una peonza
y un corazón de dulce con sus letras,
creo en el hombre.

Porque se acuesta y duerme bajo el rayo
y ama y engendra al borde de la muerte
y alza a su hijo sobre los escombros
y cada noche espera que amanezca,
creo en el hombre.

PALABRAS NUEVAS

arar>> tr. Hacer surcos en la tierra
con el arado. *Labrar.
(María Moliner)

EXPRESIONES NUEVAS

ÁNGELA FIGUERA AYMERICH (Bilbao, 30 de octubre de 1902 - Madrid, 2 de abril de 1984)
de *Toco la tierra*. Madrid: Rialp, 1962.



ÁNGELA FIGUERA AYMERICH

Nacida en Bilbao en 1902. Estudio Filosofía y Letras y en 1930 se trasladó con su familia a Madrid, donde trabajó en la enseñanza. En 1933 obtuvo una plaza de catedrática de instituto y se casó. Su marido, de ideología socialista, se alista en el ejército del bando republicano. Finalizada la guerra, perdió su plaza y título universitario por haber apoyado al bando republicano y, al igual que el resto de la familia, quedó literalmente en la calle, sin trabajo ni bienes. Los primeros años de la posguerra fueron especialmente duros para los derrotados; el caso de Ángela Figuera no fue una excepción. Sin embargo, poco a poco fue recuperándose y encontrando un nuevo equilibrio familiar. En este contexto, Ángela retoma una de sus aficiones juveniles: escribir. En 1948, publica su primer libro, *Mujer de barro*; se trata de una poesía simbolista que pronto deja paso a lo que ella llamaría "etapa preocupada", en la que la escritora conecta con los grandes problemas de la sociedad contemporánea: el absurdo de la existencia, la falta de libertad, la miseria, la guerra. En 1952 empieza a trabajar en la Biblioteca Nacional de Madrid, y algún tiempo más tarde se incorpora al servicio de "bibliobuses" de ésta, que trataba de acercar la cultura a los barrios marginales y periféricos de Madrid. A lo largo de todos esos años Ángela actúa como intelectual disidente, crítica con el franquismo, que incluso llega a publicar en el extranjero cuando considera que la censura va a recortar su trabajo. Así se publica en 1958 en México *Belleza cruel*. En 1961 se reúne con su esposo en Avilés, donde éste había logrado un puesto como ingeniero. Este hecho la alejará definitivamente de los círculos literarios madrileños. Con la jubilación del marido en 1971 el matrimonio se traslada de nuevo a Madrid pero encuentra que allí el ambiente cultural ha cambiado por completo. En esos años la escritora se siente cansada; considera que no es capaz sino de reiterar una y otra vez sus mensajes. Al mismo tiempo se muestra muy crítica con la forma en la que se está llevando el proceso de la llamada transición política. Finalmente, tras varios meses de enfermedad, muere el 2 de abril de 1984.

OBRA

POESÍA

Mujer de barro. Madrid: Saeta, 1948.

Soria Pura. Madrid: Ediciones Jura, 1949.

Vencida por el ángel. Alicante: Ediciones Verbo, 1950.

El grito inútil. Alicante: Such y Serra, 1952.

Víspera de la vida. Madrid: Colección Neblí, 1953.

Los días duros. Madrid: Afrodisio Aguado, 1953.

Belleza cruel. México, D.F.: Compañía General de Ediciones, 1958.

Toco la tierra. *Letanías*. Madrid: Ediciones Rialp, 1962.

Cuentos tontos para niños listos. Monterrey, México: Ediciones Sierra Madre, 1979.

Canciones para todo el año. Monterrey: Editorial Trillas, 1980.

Obras Completas. Madrid: Hiperión, 1986

7. CONCLUSIONES

Durante el transcurso de esta memoria hemos hecho evidente la idoneidad del texto poético como material auténtico para la explotación didáctica en el aula de ELE y como instrumento para involucrar personal y afectivamente al aprendiente. Por medio de actividades variadas hemos intentado desmitificar la poesía como género considerado con frecuencia demasiado “literario”, “artificial” o “culto”, para la práctica de segundas lenguas. A partir de poemas hemos creado actividades de interacción oral de diversa índole como el role-play, el debate o la conversación, que el profesor puede proponer a sus alumnos sin importar su formación literaria.

Hemos demostrado cómo un poema puede ser propicio para trabajar la interacción oral en el aula porque por un lado, proporciona un input para la expresión de sentimientos e ideas, es capaz de generar en el lector emociones, de ejercitar su empatía y provocar la reflexión. Y, por otro, es motivador, está abierto a la interpretación subjetiva y genera un ambiente de intimidad propicio para hablar de uno mismo. El poema salva los dos obstáculos principales con los que se encuentra la práctica de la interacción en el aula: el miedo al ridículo y el desapego de los temas (o del enfoque con el que son presentados).

Sin embargo, el potencial de explotación didáctica de un texto literario puede ser tan grande que sentimos que nos quedaron muchas alternativas por trabajar en cada material. Nos hemos acotado tanto, con el objetivo de no perdernos en el mar de posibilidades que el texto nos da, que no podemos sino mirar con pena todos los caminos no recorridos y los maravillosos poemas que no pudimos utilizar para más materiales por falta de tiempo.

También hemos aportado nuestro granito de arena en la ingente tarea de darle a la mujer la voz y el espacio que le corresponde en el aula de ELE como reflejo de una realidad social y cultural todavía infrarrepresentada en los manuales y materiales didácticos editados en España. Hemos mostrado el punto de vista de la mujer sin hacer hincapié en su género al presentar los materiales a profesores y alumnos, porque no ha sido nuestra intención hacer teoría de género sino, como hemos dicho, darle la palabra, para escuchar lo que tenga que decir de cualquier tema del que quiera hablar. Escucharla con el mismo interés, respeto y confianza con que escucharíamos a un hombre. Lo decimos así porque lamentablemente la potestad de la autoridad intelectual sigue siendo masculina.

Esperamos que en el futuro se realicen más materiales utilizando la poesía en el aula de ELE, que definitivamente se le pierda el miedo y su presencia llegue a ser tan habitual como la de la publicidad (que tanto ha bebido de la literatura). También es nuestro deseo

que se incorpore una mayor presencia no estereotipada de la mujer en los manuales y materiales complementarios para la enseñanza de ELE. Es un campo vasto y se podría hacer muchísimo si los profesionales del sector aportasen también su granito de arena. Ojalá seamos capaces de sobreponernos a un canon todavía patriarcal que, como el inconsciente, a menudo nos traiciona y termina traducándose en una minusvaloración del papel de la mujer en nuestra sociedad y nuestra cultura.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca.
- Angulo, M. (2010). *La evolución del papel de la mujer en dos manuales de ELE a través de las imágenes*. RedEle [en línea]. Documento disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2-Trimestre/angulo.html> [Consulta: 15 de noviembre de 2013]
- Barceló, D. (2005). *Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004*. RedEle [en línea]. Documento disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/2-Semestre/BARCELO-M.html> [Consulta: 15 de noviembre de 2013]
- Bassnett, S. y Grundy, P. (1993). *Language through Literature. Creative language teaching through literature*. Harlow: Logman.
- Carretero, A. y Hervás, F. (1994). “Una ausencia: la poesía en clase de español lengua extranjera”, en *Scriptura*, 10, pp.75-91.
- Carter, R. y Long, M. (1991). *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- Cassany, D. (2004). “Las palabras y el escrito”, en RedELE, 0. Documento disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>[Consulta: 15 de noviembre de 2013]
- Collie, J. y S. Slater. (1987). *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University.
- Hernando, A. (2011). “La competencia existencial en el desarrollo del alumnado como hablante intercultural”, en RedELE [en línea]. Documento disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/AlfredoHernando.html> [Consulta: 15 de noviembre de 2013]
- Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A. y Duff, A. (2007). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Maley, A. y Duff, A. (1989). *The Inward Ear. Poetry in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A. y Moulding, S. (1985). *Poem into Poem. Reading and writing poems with students of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002): aprendizaje, enseñanza y evaluación. Centro virtual Cervantes [en línea]. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 15 de noviembre de 2013]
- Martínez Sallés, M. (1999). “Libro déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos”, en *RedELE*, 0. Documento disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html> [Consulta: 15 de noviembre de 2013]
- McRae, J. y Boardman, R. (1984). *Reading between the lines. Integrated language and literature activities (Teacher’s book)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McRae, J. y Pantaleoni, L. (1990). *Chapter & Verse. An interactive approach to literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Mendoza Fillola, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: Horsori.
- Mendoza Fillola, A. (2004). “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”. *RedEle* [en línea]. Documento disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista1/mendoza.shtml> [Consulta: 15 de noviembre de 2013]
- Molina, G. (2012). *La poesía vanguardista en el aula de ELE*. *RedEle* [en línea]. Documento disponible en: https://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/Guillermo-Molina.html [Consulta: 15 de noviembre de 2013]
- Naranjo, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Peragón, C. (2011). *Los textos literarios más que un recurso: Análisis de materiales recientes para la enseñanza de la literatura española a extranjeros*. *RedEle* [en línea]. Documento disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/ClaraPeragon.html>[Consulta: 15 de noviembre de 2013]
- Peramos, S. Ruiz, M. y Leontaridi, E. (2010). “Los textos literarios en la clase de E/LE. Un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para el alumno.” en II Jornadas de Formación del profesorado de español 09. Sofía: Embajada de España en Bulgaria, Secretaria General Técnica, pp.78-98. Documento disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/81549> [Consulta: 15 de noviembre

de 2013]

Robles, M. (2005). *La mujer en los manuales de español lengua extranjera: del estereotipo al personaje real e histórico, mujeres insignes, mujeres comunes, mujeres sin más*. RedEle [en línea]. Documento disponible en: <https://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/ROBLES-F.html> [Consulta: 15 de noviembre de 2013]