

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional

TECLA

REVISTA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN EL REINO UNIDO E IRLANDA

3/2021



Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa
Catálogo general de publicaciones oficiales: cpage.mpr.gob.es

DIRECTOR:

José Antonio Benedicto Iruñ
Consejero de Educación en el Reino Unido e Irlanda

RESPONSABLE EDITORIAL:

Javier Ramos Linares
Asesor técnico
asesoriaedimburgo.uk@educacion.gob.es

CONSEJO ASESOR:

Eulalia Alonso Nieto
Ana María Alonso Varela
María Antonia García Rolland
José Jiménez Serrano
Carmen Santos Maldonado



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

©SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones
Edición: Agosto 2021
NIPO: 847-19-076-3
ISSN: 2660-5791
Maquetación: 027Lab (www.027lab.co.uk)

Imagen de la portada: Alcázar de Segovia

Artista: Isabel Déniz

Fuente: <https://unsplash.com/photos/v4L5cvir14w>

Licencia: CC0 1.0



Todas las imágenes incluidas cuentan con la autorización para su utilización en esta publicación o se encuentran bajo licencia *creative commons*.

ÍNDICE

	Pág.
1.- PRESENTACIÓN	4
por José Antonio Benedicto Iruñ	
2.- TECLAentrevista	6
a José Ramón González, director general de Políticas Culturales y comisionado de la lengua española de la Junta de Castilla y León, por José Jiménez Serrano	
3.- TECLAtaqra:	10
Vuelve a España: una experiencia de formación y desarrollo profesional en Valladolid para docentes británicos, por Javier Ramos Linares	
4.- TECLAproyectos:	15
Velázquez: Meninas y misterio, por Eulalia Alonso Nieto	
5.- TECLAprofesorado:	22
Erre que erre: pronunciación comparada española-inglesa para profesores de ELE, por Carmen Santos Maldonado	
7.- TECLAclil:	31
AICELE: acercando AICLE al aula de ELE, por Hugo Sánchez-Llana	
8.- TECLAtextos:	38
¡Date un respiro!, por José Jiménez Serrano	

TECLA ^{3/2021}

PRESENTACIÓN

ESPAÑOL Y UNIVERSAL



«Nuestras horas son minutos / cuando esperamos saber, / y siglos cuando sabemos / lo que se puede aprender». Es este uno de los proverbios que Antonio Machado incluyó en su poemario *Campos de Castilla*, de cuya primera publicación se cumplirán próximamente ciento diez años. Machado, andaluz de nacimiento y castellano de sentimiento y corazón, encarna un espíritu profundamente español y, a un tiempo, reconociblemente universal. Sus versos, impregnados de paisajes y lugares reales, trascienden fronteras y apelan a asuntos esenciales del ser humano.

Castilla y León está especialmente presente en este número de TECLA. Abrimos nuestra revista con la imagen en portada del Alcázar y la Catedral de Segovia, ciudad en la que Machado enseñó y que, con Soria, constituyeron lugares centrales en su experiencia castellana. La región es hoy uno de los principales polos de la industria del español, con numerosos centros públicos y privados dedicados a la enseñanza de la lengua y a la formación y actualización del profesorado que la enseña. Esta industria cuenta con un fuerte apoyo institucional desde el comisionado de la lengua española de la Junta de Castilla y León. Recogemos en este número una entrevista con José Ramón González, director general de Políticas Culturales y comisionado para la lengua española de la Junta de Castilla y León. En ella desgrana sus principales líneas de actuación y la colaboración que esta institución mantiene con la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda.

Uno de los frutos de esa colaboración aparece descrito en la sección TECLAtraqa, que presenta la experiencia de un grupo de docentes británicos seleccionados por la Consejería de Educación para asistir durante el mes de julio a un curso de perfeccionamiento profesional en inmersión celebrado en la Universidad de Valladolid.

Además, este número de TECLA también incluye otras reflexiones y propuestas prácticas para la clase: en TECLAproyectos “Meninas y misterio” plantea, a partir del cuadro de Velázquez, las posibilidades que tiene el empleo del arte como herramienta para la enseñanza del español; en TECLAprofesorado se presentan algunas ideas para facilitar a hablantes anglófonos el aprendizaje de la pronunciación española; TECLAcil muestra una propuesta de integración de aprendizaje de lengua y contenidos bajo el término de AICELE, que fusiona las siglas de ELE y del enfoque AICLE; y TECLAtextos ofrece, a partir de una lectura, una serie de actividades de nivel C para tratar el vocabulario y otras formas lingüísticas utilizadas en español para hablar de la pandemia.

Además de los recursos para profesores que contienen las páginas de esta revista, desde la Consejería de Educación también tenemos preparado un programa formativo variado para este último cuatrimestre de 2021. En el ámbito de la formación en línea, hemos ofertado al profesorado británico e irlandés cursos sobre distintos aspectos relacionados con la metodología y didáctica del español.

TECLA PRESENTACIÓN

Estos cursos forman parte del programa de la Acción Educativa Exterior y serán impartidos en los meses de octubre y noviembre por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Esperamos también retomar la formación presencial a través de jornadas previstas en distintas localidades. La primera de ellas se celebrará el sábado 2 de octubre en el Instituto Español Vicente Cañada Blanch de Londres.

Animamos a todo el profesorado de español en el Reino Unido e Irlanda a seguir nuestras actividades a través de nuestras redes de difusión ([web](#), [Twitter](#) y [lista de correo](#)) y a aprovechar las ideas para clase recogidas en nuestras publicaciones y las oportunidades para su desarrollo profesional como docentes de español. Hagamos de nuestras horas siglos para aprender y sigamos contribuyendo a la difusión de nuestro idioma, como el propio Machado, español y universal.

José Antonio Benedicto Iruñ
Consejero de Educación en el Reino Unido e Irlanda

TECLA

ENTREVISTA



JOSÉ JIMÉNEZ SERRANO

Asesor técnico de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda

ENTREVISTA

JOSÉ RAMÓN GONZÁLEZ GARCÍA

.....
*DIRECTOR GENERAL DE POLÍTICAS CULTURALES Y COMISIONADO PARA LA LENGUA
ESPAÑOLA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN.*
.....



José Ramón González (México D.F., 28 de julio de 1959)

Catedrático de Literatura Española en la Universidad de Valladolid, es licenciado en Filología Hispánica (especialidad Lingüística Hispánica) por la Universidad Complutense y realizó estudios de máster y doctorado en la Universidad de California (Davis).

Autor de dos libros sobre Ramón Pérez de Ayala —*Ética y estética. Las novelas poemáticas de la vida española de Ramón Pérez de Ayala* (1992) y *Ramón Pérez de Ayala* (1993)—, un estudio sobre el cuento español contemporáneo en colaboración con Epicteto Díaz Navarro —*El cuento español en el siglo XX* (2002)— y casi cien artículos en revistas nacionales e internacionales y en volúmenes colectivos.

Ha sido profesor visitante en la Universidad de California (Davis) y en California State University (Sacramento) y ha impartido conferencias y seminarios en diversos lugares por todo el mundo (Estados Unidos, Italia, Puerto Rico, Uruguay, Polonia, Argentina, Taiwan, India...).

Ha dirigido veintitrés tesis doctorales, tres de ellas codirigidas en universidades extranjeras (Universidad de California, Davis, Universidad de Argel y Universidad de Mindelo, Cabo Verde), y actualmente prepara una segunda entrega de su antología *Pensar por lo breve. Aforística española de entre siglos (2013-2021)* y un libro sobre los cronistas de guerra españoles.

Desde hace casi dos años ocupa el cargo de director general de Políticas Culturales de la Junta de Castilla y León y es el comisionado para la lengua española del gobierno regional.

TECLA ENTREVISTA

Muchísimas gracias por dedicarnos su tiempo, y no solo el destinado a esta entrevista, sino también le agradecemos profundamente todas las acciones en las que la Junta de Castilla y León ha colaborado con esta Consejería de Educación, que han sido muchas y muy fructíferas.

Muchas gracias a vosotros por vuestra invitación y por permitirme compartir con los lectores de la revista TECLA algunas ideas y reflexiones sobre las tareas de promoción del español que estamos llevando a cabo desde la Junta de Castilla y León. Y también, claro está, sobre lo que implica y supone el trabajo en la dirección general. Por otra parte, me gustaría subrayar de partida que para nosotros es un privilegio trabajar con la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda. Lo venimos haciendo desde hace ya muchos años y siempre hemos tenido una interlocución fluida y hemos logrado organizar con vosotros todo tipo de actividades de formación y de difusión, que han sido un éxito y han resultado de utilidad para profesores y estudiantes de español. Hay ya una relación de confianza y eso nos permite trabajar a gusto, alineando los objetivos de la consejería y los del comisionado para la lengua española de la Junta de Castilla y León.

¿Qué ha supuesto para usted asumir la responsabilidad de liderar la Dirección General de Políticas Culturales de la Junta de Castilla y León?

Ha sido, sobre todo, un reto profesional y personal, pero también debo decir que ha sido igualmente un privilegio. Y, como todos los privilegios, va acompañado de una responsabilidad y de la exigencia de estar a la altura de lo que el cargo supone. Soy ante todo un profesor universitario al que el azar, o el destino, ha colocado en una situación que hace apenas tres años no imaginaba, ni esperaba. Y aunque ya tenía cierta experiencia en la gestión universitaria, en donde he sido, entre otras cosas, director de departamento y vicerrector de internacionalización, el cargo de director general de un



José Ramón González García en su despacho

gobierno regional exige una mirada y una aproximación distintas. Ya no se trata de trabajar en una parcela concreta de una institución, sino de desplegar una visión de conjunto de lo que sucede en numerosos sectores (artes escénicas, audiovisual, música, literatura, editoriales, artes plásticas, promoción y enseñanza del español...) y de actuar, por lo tanto, en áreas muy diferentes entre sí y con necesidades no siempre coincidentes. Por eso, gran parte de mi trabajo durante los primeros meses de legislatura ha consistido en reunirme con todos los sectores y en escuchar lo que tienen que decirnos, porque esa es la manera más precisa de conocer lo que realmente necesitan. A partir de ahí podemos hacernos una composición de lugar y trabajar ya en proyectos concretos. En este sentido, las ideas previas, plasmadas en un programa y en un acuerdo de gobierno, son las pautas de un trabajo que exige también un constante reajuste y un ejercicio de escucha y de atención continuadas.

¿Qué destacaría de la evolución de la Dirección General de Políticas Culturales desde su creación hasta nuestros días?

Evidentemente ha ido cambiado a lo largo de los años porque ha cambiado también la realidad de los sectores de la cultura y sus necesidades concretas. Estas evolucionan en función de las circunstancias históricas —los condicionantes externos— y de una dinámica propia del campo cultural que tiene que ver con los cambios en los públicos, en los hábitos de consumo y en las tecnologías de la comunicación. Hay que pensar que inicialmente estaban unidos cultura y patrimonio en una sola dirección general y que con posterioridad se consideró más útil diferenciar ambos espacios de actuación y de intervención. En ese proceso de adaptación a las nuevas realidades objetivas, la dirección general ha ido desarrollando nuevos programas y ha ido identificando fórmulas más eficaces para garantizar el derecho a la cultura de los ciudadanos. Cada nuevo director general ha traído consigo nuevas ideas y nuevos proyectos, pero creo que todos

TECLA ENTREVISTA

QUEREMOS SER REFERENTES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y EN EL DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DE NUEVAS METODOLOGÍAS QUE PUEDAN SER TRANSMITIDAS A LOS PROFESORES QUE ENSEÑAN ESTA LENGUA EN EL REINO UNIDO E IRLANDA

construimos sobre lo ya hecho y tratamos de mejorar lo que ya está en marcha, al tiempo que buscamos identificar nuevos ámbitos de actuación. Creo que no se debe pecar de adanismo ni esforzarse en descubrir mediterráneos. Lo que sí se debe hacer es tratar de conocer en profundidad la situación de la cultura en la región y, a partir de ello, analizar lo que funciona y lo que no funciona y actuar en consecuencia. Y crear, claro está, una dinámica de trabajo en constante contacto con los representantes de los diferentes sectores de la cultura.

¿Cuáles son los objetivos que persigue la Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León a través de la Dirección General de Políticas Culturales en el Reino Unido e Irlanda?

Queremos, sobre todo, que los estudiantes y los profesores de español del Reino Unido e Irlanda nos conozcan y sepan que en Castilla y León hay un sector del español maduro, con experiencia, excelentemente formado, muy activo y muy creativo, y enormemente eficaz. Si logramos convencerles para que nos visiten y lo comprueben por sí mismos, estoy seguro de que compartirán este diagnóstico. Queremos ser referentes en la enseñanza del español y en el desarrollo e implementación de nuevas metodologías que puedan ser transmitidas a los profesores que enseñan esta lengua en el Reino Unido e Irlanda.

Como decíamos el principio, la Junta de Castilla y León ha colaborado estrechamente en actividades de formación con esta consejería en los últimos años. ¿Qué tipo de actividades de formación tienen previstas en el curso 2021-22 en el Reino Unido e Irlanda?

La verdad es que la colaboración de la consejería y la Junta de Castilla y León se remonta a hace más de 15 años en los que hemos llevado a cabo muchos proyectos de diferente índole. Para el próximo curso 2021-22 estamos preparando la vuelta a la formación presencial por todo lo alto. Despegaremos con los talleres que anualmente organiza la Consejería de Educación en Londres para continuar con jornadas didácticas en Exeter, Liverpool, Coventry (Universidad de Warwick), Durham y Glasgow (Universidad de Strathclyde). Por supuesto, no descartamos llevar a cabo formación en línea que tan buenos resultados ha tenido durante este año de pandemia.

¿Qué colaboraciones, más allá de las actividades de formación, tienen previstas en estos dos países?

Seguiremos colaborando, como viene siendo habitual, con el Premio al Mejor Estudiante de Español que este año cumple ya su VII edición, así como en diferentes certámenes que organiza la Consejería en Irlanda, como Language Initiative, Estudiantes de español del año o los premios NUI.

Además del aspecto económico y social de la promoción del español en el exterior, ¿cuál cree usted que es la repercusión de las acciones que llevan a cabo desde su dirección general?

Las acciones que diseñamos y llevamos a cabo desde el comisionado de la lengua española tienen como objetivo promocionar nuestra región como destino privilegiado para el aprendizaje del español, dando visibilidad a las empresas e instituciones que trabajan en este ámbito. Esto, lógicamente, tiene repercusiones económicas y sociales importantes y directas —el sector del español tiene un importante papel tractor en la economía de la región—, de manera que podríamos decir que estamos trabajando para el presente. Pero también estamos trabajando para el futuro, y esto conviene recalcarlo. Queremos que los profesores de español del Reino Unido, de Irlanda, y de todo el mundo, conozcan lo que podemos ofrecer desde Castilla y León, que sepan que nuestros profesores y nuestras escuelas tienen una amplia experiencia en la enseñanza del español y son un sector dinámico e innovador que busca la excelencia formativa. En este sentido estamos trabajando para reforzar un intangible, como es el prestigio y el reconocimiento, que es difícil de medir y de valorar pero que, al mismo tiempo, es la mejor garantía para poder seguir siendo un referente internacional en la enseñanza de nuestra lengua común. No se trata de vender falsas realidades. Creemos firmemente en nuestro sector y queremos que las acciones en las que participamos nos ayuden a reforzar su reconocimiento como referente internacional.

¿Cómo ha afectado la pandemia a sus objetivos estratégicos?

La pandemia ha afectado, como es lógico, al funcionamiento del comisionado y al diseño de las acciones que se habían venido realizando hasta el año pasado. La prohibición de los viajes ha limitado la posibilidad de organizar actividades presenciales (tanto en Castilla y León como en el extranjero) y nos ha obligado a reinventarnos en el universo digital, lo que ha supuesto un esfuerzo de adaptación y de reajuste. Curiosamente, ese pie forzado ha tenido también consecuencias muy positivas, porque nos ha permitido explorar la posibilidad de llegar a un público prácticamente ilimitado. Algunos de los talleres que hemos realizado en línea han tenido más de mil profesores matriculados, y eso era algo impensable en las acciones presenciales. Hemos descubierto que hay un enorme interés por lo que hacemos y ofrecemos y hemos podido llegar a países y a territorios a los que antes no llegábamos. Claro está que esto no significa que hayamos modificado nuestros objetivos estratégicos, que siguen siendo los mismos que antes de la pandemia. Lo que hemos ajustado han sido las fórmulas y los formatos. Si acaso, eso sí, la

TECLA ENTREVISTA

situación sanitaria y el desplome del mercado —que consideramos meramente coyuntural, aunque ha sido muy duro para nuestras empresas e instituciones educativas— nos han obligado a reforzar nuestra actividad y a incrementar nuestras partidas de gasto e inversión. En un momento en el que la actividad de las escuelas y de los centros de enseñanza de español para extranjeros están casi paralizadas, creemos que Castilla y León debe seguir presente en el imaginario de los profesores de español de todo el mundo y por eso hemos intentado estar presentes de todas las maneras posibles. Queremos transmitir la idea de que seguimos aquí, seguimos trabajando y estamos listos para recibir de nuevo a profesores y estudiantes extranjeros en cuanto la situación lo permita. Disminuir la actividad y desaparecer durante los meses de pandemia no fue nunca una opción y hubiera sido un grave error. Por eso hemos apostado justamente, por lo contrario. A riesgo incluso, todo hay que decirlo, de parecer pesados o reiterativos.

Aunque una parte importante del profesorado británico e irlandés conoce ya la región e incluso algunos han podido visitarla, nos gustaría que destacara brevemente, qué puede esperar el viajero que acude a Castilla y León a aprender nuestro idioma o a actualizar sus conocimientos de español.

A este respecto, diría lo que digo siempre que tengo que presentar alguno de los talleres o seminarios que organizamos en colaboración con las distintas consejerías de educación: Castilla y León tiene enormes atractivos para el turista y para el viajero —naturaleza, historia, cultura, patrimonio, gastronomía...—, pero nuestra mayor riqueza para un público interesado por la lengua son nuestros profesores y nuestras empresas e instituciones educativas. Tienen una enorme experiencia y conocimientos y son un sector innovador que quiere estar siempre en la vanguardia de la enseñanza y del desarrollo de nuevas metodologías. Hay lugares magníficos en cualquier rincón de España y en cualquiera de los países hispanohablantes, y en todos ellos hay también cultura e historia, y una excelente gastronomía, pero lo que nos diferencia de verdad es la excelencia de nuestros profesores y la calidad de la formación que ofrecen. Si a esto le añadimos los atractivos ya mencionados y además un clima social de tranquilidad y sosiego, y una atmósfera acogedora y abierta, tenemos una combinación idónea para quien quiera aprender español o actualizar sus conocimientos, tanto lingüísticos como metodológicos. Estoy seguro de que quien venga se sentirá bien acogido y tendrá una experiencia muy enriquecedora

Muchísimas gracias por brindarnos la oportunidad de acercarnos a Castilla y León un poquito más a los profesores en el Reino Unido e Irlanda a través de esta entrevista. Estaremos encantados —cómo no— de seguir participando en todas las acciones conjuntas en las que colaboramos con el comisionado de la lengua española de la Junta de Castilla y León y todas las nuevas que vendrán, esperemos que en breve, también de manera presencial.

NUESTRA MAYOR RIQUEZA SON NUESTROS PROFESORES Y NUESTRAS EMPRESAS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS. TIENEN UNA ENORME EXPERIENCIA Y CONOCIMIENTOS Y SON UN SECTOR INNOVADOR QUE QUIERE ESTAR SIEMPRE EN LA VANGUARDIA DE LA ENSEÑANZA Y DEL DESARROLLO DE NUEVAS METODOLOGÍAS



Palacio Butrón, sede de la dirección general y comisionado para la lengua española, en Valladolid



Uno de los talleres en línea organizados por la Junta de Castilla y León y la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda

TECLA TAQRA



JAVIER RAMOS LINARES

Asesor técnico de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda

VUELVE A ESPAÑA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL EN VALLADOLID PARA DOCENTES BRITÁNICOS

CERCA DE CUATROCIENTOS PROFESORES DE DISTINTOS PAÍSES SELECCIONADOS POR LA RED DE CONSEJERÍAS DE LA UNIDAD DE ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR DEL MINISTERIO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL HAN DISFRUTADO DE UNA BECA PARA SEGUIR UN CURSO DE ACTUALIZACIÓN DE UNA SEMANA DE DURACIÓN DURANTE EL MES DE JULIO DE 2021. EN EL CURSO, ORGANIZADO POR LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID Y LA ACADEMIA MESTER EN COLABORACIÓN CON LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN Y EL AYUNTAMIENTO DE VALLADOLID, HAN PARTICIPADO VARIAS DECENAS DE PROFESORES BRITÁNICOS DE ESPAÑOL. EN ESTAS LÍNEAS SE RECOGEN LOS ASPECTOS MÁS DESTACADOS DEL CURSO Y LOS TESTIMONIOS DE ALGUNOS DE LOS PARTICIPANTES.

Es la una del mediodía de un lunes del mes de julio. El claustro del Palacio de Santa Cruz, en otro tiempo primer colegio mayor de la Universidad de Valladolid y hoy sede de su rectorado, acoge el acto de inauguración del curso para profesores de español en el extranjero, una iniciativa que nace del fruto de la colaboración entre varias instituciones —la Junta de Castilla y León, la Universidad de Valladolid y el Ayuntamiento de esta ciudad— y que, en todos sus aspectos prácticos, se ha encargado de coordinar de manera excelente la Academia Mester.

La distancia entre asientos impuesta por los tiempos que corren no impide sentir la calidez de la bienvenida de las palabras de los anfitriones: José Ramón González, director general de Políticas Culturales y comisionado para la lengua española de la Junta de Castilla y León, Paloma Castro, vicerrectora de Internacionalización de la Universidad de Valladolid, y Ana Redondo, concejala de Cultura y Turismo del Ayuntamiento de Valladolid.

TECLA TAQRA



Acto de inauguración del curso

Durante el acto, los asistentes echan una ojeada a las paredes que rodean el claustro, decoradas con los vótores de tantos nombres trascendentes para la lengua española, lingüistas —Fernando Lázaro Carreter, Manuel Alvar, Rafael Lapesa, Humberto López Morales, Víctor García de la Concha...— y escritores —Mario Vargas Llosa, Rosa Chacel, Jorge Guillén, Mario Benedetti y, por supuesto, Miguel Delibes—. Son todas figuras que han contribuido a la universalidad del español, y que están, de alguna forma, presentes en ese acto. Los profesores de español asistentes, venidos del Reino Unido y de muchos otros lugares —Italia, Francia, Polonia, Grecia, Portugal, Serbia, Albania...—, forman parte también de esa cadena al plantar y cuidar la semilla de nuestra lengua para que germine en tan diversos rincones.

Así comienza una semana intensa, con un programa académico riguroso y elaborado que se combina de una forma muy apropiada con múltiples actividades culturales y gastronómicas.

Las mañanas transcurren en el imponente edificio de la Facultad de Derecho, en la Plaza de la Universidad. Los talleres y conferencias exploran distintas opciones metodológicas para la enseñanza del español. Algunas de estas propuestas ofrecen estrategias y recursos para el desarrollo de las cuatro destrezas, con ejemplos de secuencias didácticas que integran actividades motivadoras y estrategias favorecedoras del aprendizaje.

Asimismo, estas sesiones también ofrecen la ocasión de reflexionar sobre el papel de la historia y de la cultura en la clase de español, con propuestas didácticas para incorporar en la clase esta dimensión a través del tratamiento de acontecimientos, celebraciones, manifestaciones culturales e históricas, personajes relevantes...

De entre estos aspectos culturales, dos de ellos son objeto de especial profundización. El primero de ellos es el cine español, con una muestra de fragmentos de diferentes épocas que sirven para ilustrar la evolución de

LOS TALLERES Y CONFERENCIAS EXPLORAN DISTINTAS OPCIONES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

TECLA TAQRA



Profesorado asistente en los jardines del Palacio de Santa Cruz



Lucy Van Hove en el patio de la Casa de Cervantes

LUCY VAN HOVE, PROFESORA EN GRAVENEY SCHOOL

(LONDRES)

«Qué rico una semana en Valladolid, y lo digo no solo por el taller de cocina, la degustación y la ruta de las tapas, entre otras delicias, sino por la riqueza de cultura e historia que nos permitió conocer la ciudad de Valladolid. Éramos unos noventa profesores de todas partes de Europa, y fue un lujo para esta inglesa, en la época del bajón del Brexit, hacer amistades y puentes e intercambiar experiencias con otros países. Asistimos a ponencias que trataban del cine, del lenguaje, de la literatura de España y del lado lúdico de la enseñanza, de manera que pudimos todos conectar con ese estudiante eterno que nos impulsa a aprender y compartir nuestros conocimientos con nuestros alumnos. Todo estuvo súper bien organizado, y además de clases informativas e inspiradoras, también nos llevaron de gira a conocer arte, tanto antiguo como moderno, y la historia de una ciudad que conoció a Zorrilla, a Cervantes, y a

Colón en sus últimos días. Durante nuestra estancia, coincidió también el TAC (Teatro y Artes de Calle) con espectáculos muy lindos por la calle y en rincones escondidos. Muchísimas gracias a todos por este curso e invitación, y a Ramón y su equipo por la bienvenida tan amable. «¿Vuelve a España?» Por supuesto, me apunto».

TECLATAQORA

costumbres y realidades sociales y que pueden emplearse en la clase de español para integrar contenidos socioculturales. El otro de los aspectos culturales al que se dedica un taller monográfico es la obra de Miguel Delibes, escritor castellano cuyos textos ricos y diversos también pueden servir como recurso de gran utilidad en la clase de español.

El programa académico se completa con propuestas para integrar la dimensión lúdica en las clases y con una reflexión muy actual sobre el papel de las redes sociales como recurso para trabajar el componente afectivo y la creatividad de los estudiantes de español.

Por las tardes, los profesores asistentes al curso descubren distintos rincones de Valladolid, acompañados por un equipo de guías que repasa la historia más destacada de lugares y monumentos y desvela también otros detalles y secretos que encierra el casco histórico de la ciudad: la catedral, la iglesia de la Magdalena, la Chancillería, el Palacio de los Vivero, el Patio Herreriano, el Museo Nacional de Escultura, la Casa de Colón... Además, como ciudad de escritores, Valladolid también ofrece a estos profesores la posibilidad de realizar recorridos literarios, por la vida y la obra de figuras como Cervantes, Zorrilla y Delibes.

No todo termina ahí: después de reflexionar sobre aspectos novedosos que pueden servir para mejorar las clases de español y de recorrer la historia y la cultura españolas a través de las calles de la ciudad, cada noche se brinda la ocasión de disfrutar de la gastronomía y de los vinos de la tierra a través de distintas actividades: un taller celebrado en la Escuela Internacional de Cocina en el que aprenden de los maestros cocineros las claves y trucos de algunas recetas, ponen en práctica la preparación de algunos platos y prueban algunas de las especialidades españolas de mayor renombre; una ruta de tapas por bares y establecimientos tradicionales; una degustación de vinos para conocer algunas de las cinco denominaciones de origen vallisoletanas; y, como broche, una cena de despedida en un restaurante que combina tradición y modernidad y que ha ganado, con sus originales creaciones, varios premios en el concurso de pinchos de Valladolid.

Termina de esta forma una semana intensa y ese colectivo de profesores regresa a casa, con la maleta cargada de materiales, de ideas y de recursos para sus clases —y también, claro está, de quesos, embutidos y otros productos de la tierra—. Las habitaciones del Colegio Mayor Menéndez Pelayo, que han acogido a estos profesores durante una semana, se vacían el sábado por la mañana. Pero no por mucho tiempo: el justo para dejarlas listas de nuevo antes del domingo y recibir al siguiente turno de profesores.



Manuel Montenegro (segundo a la derecha en la fila superior) y otros asistentes al curso, en la Escuela Internacional de Cocina de Valladolid

MANUEL MONTENEGRO, PROFESOR EN UN INSTITUTO PÚBLICO DE EDIMBURGO

«Soy profesor de español en Escocia con un buen número de años de experiencia y he tenido la grata oportunidad de asistir al curso de lengua, cultura y gastronomía españolas en la Universidad de Valladolid en el verano de 2021. Es innegable ver los beneficios que trae consigo este tipo de eventos para nuestra práctica docente en aspectos tales como el lingüístico, gastronómico, cultural, histórico, académico e incluso de camaradería con profesores venidos de distintas partes del mundo y con los que tenemos tantas afinidades cuando hablamos de la enseñanza del español y su cultura. La organización de este evento ha sido intachable, los talleres excelentes, al igual que cada una de las actividades organizadas. No tengo ninguna duda en recomendar la asistencia a cursos como este para quien tenga la oportunidad de vivir una inmersión hispanohablante al cien por ciento y luego poder compartirla con nuestros colegas de vuelta a casa».

POR LAS TARDES, LOS PROFESORES ASISTENTES AL CURSO DESCUBREN DISTINTOS RINCONES DE VALLADOLID, CADA NOCHE SE BRINDA LA OCASIÓN DE DISFRUTAR DE LA GASTRONOMÍA Y DE LOS VINOS DE LA TIERRA A TRAVÉS DE DISTINTAS ACTIVIDADES

TECLATAQRA



Visita guiada al Museo Nacional de Escultura



Chary Gonzalez-Latham (sentada) y otros asistentes al curso en Valladolid

CHARY GONZALEZ-LATHAM, PROFESORA EN NOTRE DAME SIXTH FORM COLLEGE Y DIRECTORA DE NUESTRA ESCUELA (LEEDS)

«Lo más destacado de este curso para mí (y para muchos de mis compañeros) fue el hecho de que después de tantos confinamientos y clases online, por fin pudimos compartir tiempo y experiencias con profesores de otros países cara a cara, con mascarilla por supuesto. Lo que más me gustó fue compartir herramientas, experiencias y técnicas con docentes de Italia, Grecia y Portugal, comparando los diferentes retos a los que nos encontramos día a día en el aula y cómo los superamos. Fue impresionante ver el entusiasmo, motivación y pasión por la lengua castellana que nos une. Las actividades culturales estaban muy bien organizadas y había una variedad para todos los gustos. Los paseos guiados por la ciudad, sus monumentos y sus museos fueron maravillosos. Disfruté de una ciudad donde nunca antes había estado, de sus gentes, sus cervezas, gastronomía y tapas. Estoy muy agradecida por la oportunidad de disfrutar de esta beca para profesores de español».

Así, durante las cuatro semanas de un mes de julio que ha visto cómo cerca de cuatrocientos profesores de español han mejorado, vivido y degustado lo español, tal como proponía el subtítulo de este curso. Entre ellos varias decenas de profesores británicos, seleccionados por la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda, que, de vuelta a las aulas, podrán poner en práctica muchas de las experiencias aprendidas durante esta estancia y compartirlas con sus colegas. Además de las herramientas didácticas y metodológicas, en su memoria quedarán también los ecos

de los personajes históricos —los Reyes Católicos, Colón, el emperador Carlos, Felipe II—, de los acontecimientos —las sucesivas cortes, la Controversia de Valladolid, la desamortización—, de las manifestaciones artísticas —el gótico isabelino, Herrera, Berruguete—, de los lugares y monumentos pucelanos —Santa María de la Antigua, los palacios nobles, las callejuelas peatonales, los cipreses, el Campo Grande— y de los aromas y sabores degustados durante esa semana.

El curso “Vuelve a España” es un ejemplo de lo que Valladolid, Castilla y León y, en general, España puede ofrecer para

el profesorado y para los estudiantes de español: una experiencia de calidad que garantiza, de manera equilibrada, una mejora de la competencia en español, una profundización en las destrezas para su enseñanza, en el caso de los docentes, y un enriquecimiento personal a través de experiencias culturales y gastronómicas.

Desde estas líneas, animamos al profesorado de español británico e irlandés a participar en próximas convocatorias de este tipo y a seguir las actividades organizadas y los recursos ofrecidos por la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda.

TECLA

PROYECTOS



EULALIA ALONSO NIETO

Asesora técnica de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda

VELÁZQUEZ

MENINAS Y MISTERIOS

**UN PROYECTO PARA INTEGRAR EL ARTE EN LA CLASE DE LENGUA,
Y MEJORAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA MOTIVACIÓN**

L enseñanza y aprendizaje que busca el verdadero desarrollo del ser humano integra diferentes saberes. [...] Los conceptos de interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, proyectos integrados, etc... supusieron un camino para que el profesor pudiera adaptar su manera de enseñar y articular los conocimientos de distintas asignaturas. [...] Entendemos que el trabajo con la lengua española asociado a las artes, además de todos los aportes multiculturales posibles en ese espacio, debe promocionar el auto reconocimiento del alumno, la reflexión como forma de acceder a las emociones y potenciar el aprendizaje¹.



⁽¹⁾ Cortés Abdalla, Gloria, (2019).

TECLA PROYECTOS

Enseñar y aprender una lengua conlleva de manera intrínseca conocer la cultura —y consecuentemente el arte— de las sociedades en las que esa lengua se usa. El uso del arte favorece un estimulante cambio de ritmo de las clases, y tiene el potencial de desarrollar habilidades de pensamiento creativo. Ofrece, en definitiva, un relevante valor añadido a la clase de lengua, sin aumentar en exceso la carga de trabajo del profesorado.

Picasso decía que “el propósito del arte es lavar el polvo de la vida cotidiana de nuestra almas”. En este caso, podríamos tener la osadía de parafrasearle, diciendo que el ánimo detrás del uso del arte en la clase de lengua es quitar un poco el polvo a la dinámica cotidiana, habitual, de las clases de lengua en nuestras aulas.

Contexto

La idea de este proyecto surge el curso pasado de la posibilidad de apoyar a una profesora de español como lengua extranjera (ELE) que imparte sus clases a alumnado en niveles iniciales de educación secundaria en Londres, en su mayoría con cierta exposición previa a la lengua en la educación primaria. Con la llegada de la crisis sanitaria relacionada con la covid-19, se vio la necesidad de adaptar el formato de los recursos, para poder ser utilizados o compartidos en soporte digital.

Este proyecto busca fomentar la interacción con el arte de diversas culturas, tiempos y lugares. Partimos del convencimiento de que lengua y arte pueden complementarse y ayudarse mutuamente. El arte tiene algo mágico que atrae, y aprender a mirar una obra de arte es aprender a observar nuestro alrededor. No proponemos un estudio en profundidad del arte, sino su uso como herramienta para el desarrollo de la lengua, favoreciendo que el alumnado se familiarice con una variedad de artistas y sus obras, como parte de una experiencia agradable, enriquecedora y diferente en el aula.

El proyecto está basado en experiencias previas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua junto con otras de integración de aspectos culturales de la lengua objeto de estudio en las clases de lengua (fuera esta la lengua materna, una segunda lengua o una lengua extranjera).

Lo cierto es que, en mi experiencia, incorporar a las programaciones temas relacionados con el patrimonio artístico de las comunidades cuya lengua se imparte o se aprende aporta un indudable valor añadido al proceso (y al producto) del aprendizaje, y no solo en lo referente a los conocimientos del área y contenidos lingüísticos interiorizados, sino también en aspectos motivacionales.

**ENSEÑAR Y APRENDER UNA LENGUA
CONLLEVA DE MANERA INTRÍNSECA
CONOCER LA CULTURA
—Y CONSECUENTEMENTE EL ARTE— DE
LAS SOCIEDADES EN LAS QUE ESA
LENGUA SE USA. EL USO DEL ARTE
FAVORECE UN ESTIMULANTE CAMBIO
DE RITMO DE LAS CLASES, Y TIENE
EL POTENCIAL DE DESARROLLAR
HABILIDADES DE PENSAMIENTO
CREATIVO. OFRECE, EN DEFINITIVA, UN
RELEVANTE VALOR AÑADIDO A
LA CLASE DE LENGUA, SIN AUMENTAR
EN EXCESO LA CARGA DE TRABAJO
DEL PROFESORADO**

Asimismo, en edades tempranas favorecer la manipulación de la lengua y de recursos variados para elaborar productos finales, resulta significativo y fomenta una motivación sostenida en fases posteriores.

El tema alrededor del cual gira este proyecto es el artista español Diego Velázquez, los misterios en torno a su vida y sus obras (sobre todo inicialmente las expuestas en museos londinenses). Con el objeto de ofrecer una propuesta más cercana a intereses más locales, y la posibilidad de combinar el proyecto con una visita al museo correspondiente, al elaborar esta reseña del proyecto, se ha incorporado una actividad con recursos relativos a la obra del artista presente en otros lugares del Reino Unido e Irlanda.

En definitiva, el proyecto presentado a continuación tiene como objetivo acompañar y apoyar al profesorado de español de educación primaria y niveles iniciales de la educación secundaria, e intentar facilitar su tarea proporcionándole ideas y recursos.

TECLA PROYECTOS

Objetivos

Desde hace algunas décadas, varios estudios² reflejan que los objetivos prioritarios en el aprendizaje de lenguas en estadios iniciales giran en torno a los siguientes puntos:

- El aprendizaje de la lengua debe apoyar el objetivo general de fomentar el desarrollo conceptual del niño, y debería contribuir a su desarrollo competencial/conceptual y cultural/social.
- El aprendizaje de la lengua en edades tempranas debería fomentar la formación de actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas.
- La enseñanza de la lengua debería necesariamente resultar en la adquisición de los contenidos lingüísticos de la lengua estudiada adecuados al nivel.
- La enseñanza de la lengua debería ofrecer al alumnado posibilidades para desarrollar su inteligencia e intuición, y ofrecerle oportunidades para adquirir contenidos.

En este sentido, los objetivos de esta propuesta didáctica son:

Objetivos generales:

- Contribuir a mejorar la autoestima del alumnado al experimentar el éxito en su proceso de aprendizaje, con los pequeños logros en etapas iniciales o al participar en la toma de decisiones.
- Desarrollar actitudes positivas hacia sí mismo y los demás, mediante el trabajo autónomo y el trabajo cooperativo.

Objetivos relacionados con el aprendizaje de la lengua:

- Desarrollar y reforzar destrezas lingüísticas, y usar la lengua habitualmente al participar en las actividades realizadas en el aula.
- Desarrollar competencias de aprender a aprender (en particular las relacionadas con el aprendizaje de las lenguas) a través de la participación en las actividades de aula propuestas.
- Adquirir competencias y desarrollar estrategias, como la predicción de significados utilizando el contexto, análisis de información, uso autónomo de recursos, resolución de problemas...

Objetivos transversales (EDUCACIÓN ARTÍSTICA):

- Explorar las ideas y significados en las obras de artistas, y aprender sobre las distintas funciones y roles del arte en la actualidad y en épocas y culturas diversas.
- Usar colores, formas, texturas, diseños, materiales diferentes y procesos para comunicar lo que ven, sienten o piensan.
- Producir obras artísticas de manera colaborativa.

ESTE PROYECTO BUSCA FOMENTAR LA INTERACCIÓN CON EL ARTE DE DIVERSAS CULTURAS, TIEMPOS Y LUGARES. PARTIMOS DEL CONVENCIMIENTO DE QUE LENGUA Y ARTE PUEDEN COMPLEMENTARSE Y AYUDARSE MUTUAMENTE. EL ARTE TIENE ALGO MÁGICO QUE ATRAE, Y APRENDER A MIRAR UNA OBRA DE ARTE ES APRENDER A OBSERVAR NUESTRO ALREDEDOR

Secuencia de ACTIVIDADES de la propuesta didáctica

El proyecto se estructura en torno a dos documentos: una guía explicativa para el profesorado y una carpeta de material complementario de diversa índole y en formatos diferentes.

Todos los recursos descritos (fichas, infografías, presentaciones PPT, juegos, enlaces, actividades y sus soluciones...) están disponibles en el blog [ELE-mele](#).

Las actividades propuestas están pensadas para enseñar ELE a niños y niñas, o aprendices de niveles iniciales, y para complementar la oferta de la clase de español ordinaria, o para integrar contenido cultural y del área de educación artística en el aprendizaje de la lengua en el entorno escolar, pero podrían ser utilizadas en actividades extraescolares como los conocidos como “clubs de español”. Igualmente pueden ser utilizadas como parte de una misma unidad o como actividades individuales independientes.

⁽²⁾ Rixon (1991): 34-35; en Brumfit et al.

TECLA PROYECTOS

A continuación se reparte una baraja o juego de cartas (elaborado ad hoc con los personajes del cuadro) y se inicia el juego, siguiendo estas pautas:

- Una vez repartidas las cartas, cada uno describe su figura y el lugar que ocupa en el cuadro.
- Si alguien adivina de quién se trata, se queda con la carta.
- Recibe un punto quién lo adivina y 2 puntos quién lo describió.
- Posibles premios finales. Gana: 1) quién más puntos tiene al acabar todas las cartas; 2) quién acumula más familias de cuatro cartas (personajes iguales, colores de marco diferentes).

Finalmente cada uno rellenará una ficha, asociando las imágenes de los personajes a su nombre.

4. Meninas: Quién es quién

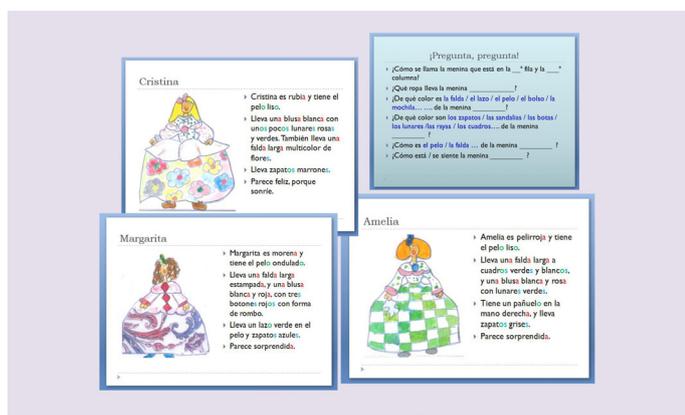
Se comparte una presentación PPT con imágenes de varias versiones de meninas inspiradas en las de Velázquez, y su descripción. Se ofrece igualmente un cartel (a modo de cuadro de doble entrada) con todas las imágenes.

Se pide al alumnado que en parejas durante tres minutos rellenen una tabla con el vocabulario que necesitarán para describir las imágenes con posterioridad.

Se recogen y practican todas las expresiones y vocabulario en puesta en común en gran grupo.

Por turnos, usando un objeto (pelota blanda, por ejemplo) se pide al alumnado que, oralmente, de manera individual, describa una menina, utilizando el vocabulario y las expresiones trabajadas, hasta que otro componente del grupo adivine de qué menina se trata. Quién lo adivine será quién describa otra a continuación.

Alternativamente o como actividad de refuerzo posterior, en vez de utilizar el cartel que se ofrece, puede pedirse al alumnado que dibuje o coloree sus propias meninas, antes de pasar a describirlas y adivinarlas.



5. Nuestra menina

Crear algo con las propias manos es una forma de impulsar la creatividad. Después de haber observado, descrito y reflexionado en torno a una obra de arte, llega el momento de crear la propia, el placer de hacer algo personal, bello e irreplicable.

Partiendo del visionado conjunto de una presentación PPT, con las instrucciones para construir sus propias meninas, se presenta y practica la lengua necesaria para las instrucciones, los utensilios, los materiales...

A continuación se procede a la producción de sus meninas.

Una vez terminada, la tarea de manualidades, puede pedirse a cada alumno/a que:

- Complete los huecos para las instrucciones "desaparecidas" en un resumen del PPT a modo de apuntes. O bien, elabore sus propias instrucciones. O relate el proceso seguido.
- Elija un nombre para su menina y la describa brevemente por escrito.
- Presente a otros grupos del centro la colección de meninas del grupo. O bien con las fotos de las meninas del grupo puede realizarse a modo de exposición virtual (quizás un muro colaborativo de Padlet).

TECLA PROYECTOS

6. Velázquez en el Reino Unido e Irlanda. Velázquez en Londres.

Para trabajar las imágenes en clase conviene elegir bien las más adecuadas, evitando temas que pudieran generar confusión o conflicto. A no ser que se busque —en niveles avanzados de competencia lingüística— reflexionar y debatir, en educación primaria conviene buscar obras que ofrezcan un elemento de placer más que de discusión.

Velázquez en el Reino Unido e Irlanda

Se ofrece el mapa del Reino Unido e Irlanda y, en gran grupo, se pide al alumnado que haga una predicción sobre en qué ciudades están los museos en que están expuestos los cuadros de Velázquez con los que van a trabajar a continuación: galerías nacionales de Dublín, Edimburgo y Londres; también Apsley House (The Wellington Collection) y The Wallace Collection, en Londres.

Se presentan 5 cuadros de la etapa sevillana de **Velázquez**, alrededor de los cuales se plantean varias tareas. Entre ellos se eligen aquellas obras que representan escenas cotidianas alrededor de la cocina, utensilios y alimentos.

Inicialmente se propone asociar los cuadros a sus títulos.

Posteriormente se elabora conjuntamente un listado de los utensilios y alimentos representados en las obras.

Después se les pide que ubiquen los cuadros en los museos que los alojan.

Finalmente, utilizando diversas fuentes, se ubicarán las obras en el tiempo.

Velázquez en Londres.

Se procede, primero, a localizar y ubicar en el plano de Londres los museos donde hay expuestas obras de Velázquez: **Apsley House (The Wellington Collection)**, **The National Gallery**, **The Wallace Collection...**

A continuación, se propone exponer en las paredes del aula (o un muro de Padlet) las copias de los cuadros de Velázquez que pueden verse en distintos museos de Londres.

La idea es distribuir, por parejas en tiras de papel los títulos de los cuadros y pedir al alumnado que intente adivinar a qué cuadro corresponde cada título, y que explique por qué motivos o pistas (de carácter lingüístico, contextual, etc.) optó por esa elección. Finalmente, se comprueba que las respuestas son correctas.

En una fase siguiente, se puede pedir al alumnado que investigue en qué lugar puede verse el cuadro que le correspondió y qué personajes o lugares aparecen representados en el mismo. Poner en común los productos de las investigaciones en una exposición oral, puede completar esta fase.

Finalmente, cada pareja describirá un cuadro diferente al suyo y los demás deberán adivinar de qué cuadro se trata.

Para completar la actividad puede hacerse una visita a los museos que exhiben las obras de Velázquez en Londres (la mayoría de los cuales ofrecen visitas gratuitas para escolares o menores de edad).

7. Misterios

El alumnado de nivel intermedio podría ver el tráiler del documental “El cuadro”, accesible desde los siguientes enlaces: “**El cuadro**” (en Vimeo) o “**El cuadro**” (en RTVE).

Mientras visionan el vídeo se pide al alumnado que recopile palabras o expresiones relacionadas con misterios. A continuación se les pide que trabajen en grupos de tres personas, y se reparten varios misterios relacionados con Velázquez, su vida o su obra (quién pintó la Cruz de Santiago roja que lleva Velázquez sobre su pecho en Las Meninas, qué cuadro fue dañado a cuchilladas, quién fue la modelo de la Venus del espejo, quién fue la modelo del cuadro Sibila...).

El objetivo es que cuenten a los demás el producto de su investigación y escriban una pequeña reseña para la revista del centro.

8. Inspirados en Velázquez.

Artistas más recientes se han inspirado en las obras y el estilo de Velázquez. Haciendo una búsqueda por internet el alumnado puede localizar obras que rinden homenaje al maestro.

Algunos enlaces útiles pueden ser los siguientes:

- **Francis Bacon**
- **Picasso**
- **Equipo Crónica**
- **Fernando Botero**
- **Richard Hamilton**
- **Varios**



TECLA PROYECTOS

Una vez compartidos los hallazgos, el alumnado puede ponerse manos a la obra y producir sus propias obras inspiradas en Velázquez o los artistas elegidos. Con todas las obras producidas puede organizarse una exposición, para disfrute de otros grupos y/o familiares.

Esto ofrecería la posibilidad de trabajar en la elaboración de carteles anunciadores e invitaciones, guías para la presentación de la exposición a las visitas...

9. Y para terminar, un poco de diversión.

Para terminar, de un modo más lúdico y divertido, puede visionarse alguno de los vídeos cuyos enlaces se incluyen a continuación:

- I. [Cámara oculta: Diversión en el museo. El Hormiguero.](#)
- II. [Lunnis de leyenda: Velázquez. Meninas.](#)
- III. [Lunnis de leyenda: Museo del Prado.](#)
- IV. [Velázquez: Los mejores momentos en el Ministerio del tiempo](#)
- V. [Las claves para entender Velázquez en el Ministerio del tiempo](#)
- VI. [El Ministerio del tiempo. Capítulos rtve](#)

Los vídeos II y III están pensados para alumnado de la escuela primaria.

Los vídeos IV, V y VI están indicados para alumnado de secundaria, con competencia lingüística más alta.

BIBLIOGRAFÍA

En el apartado de bibliografía se incluyen las fuentes utilizadas para documentar esa propuesta, junto con otras que pueden resultar interesantes para presentar o dar seguimiento al tema, o para ilustrarlo según se va trabajando el tema en el aula. También aquellas que se han considerado útiles para que el profesorado pueda adaptar mejor el proyecto a su situación particular.

- Balzola, Asun (2001): *La infantita quiere muñuelos*, Editorial SM.
- Buchanan, N. (1999): *Great Art Attack Stuff*, London: Dorling Kindersley (DK).
- Brumfit, C., Moon, J. y Tongue, R. (Eds.) (1991): *Teaching English to Children: from Practice to Principle*, London: Collins.
- Cansino, Eliacer (1998): *El misterio Velázquez*, Editorial Bruño.
- Cansino, Eliacer, (2018): *Velázquez, el pintor de la vida*, Editorial Anaya.
- Cortés Abdalla, Gloria (2019): *Las artes en las clases de lengua española: las emociones en el aprendizaje*, Río de Janeiro: Espacio Santillana.
- Ellis, G. (1992): "Learning to Learn", *Jet Magazine*, 1992, 3/1 pp. 7-9.
- Fernández, L. M. (2014): *La metodología CLIL/AICLE en la educación primaria*, Ed. Vivelibro.
- García, Marina (2003): *Mateo de paseo por el Museo del Prado*, Editorial Serres.
- Halliwell, S. (1992): *Teaching English in the Primary Classroom*, London: Longman.
- J. Jarvis: "Supporting Children's Learning", *English Studies Issue 11*, London: The British Council.
- Johnson, Jane (1995): *La princesa y el pintor*, Editorial Serres.
- Lee Fields, D. (2016): *Echando una mano: 101 técnicas de andamiaje CLIL* (con sección especial de ESL), Editorial Octaedro.
- Llull, J. (2016): *Planning for CLIL: designing effective lessons for bilingual classroom*, Editorial CCS.
- Morin, Edgar (2000): *A cabeça bem-feita repensar a reforma, reformar o pensamento*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nilsen, A. (2000): *Art Fraud Detective*, London: Kingfisher.
- Torrico, Sara (2000): *Arte para niños con 6 grandes artistas*, Susaeta ediciones.
- [Teaching English: Art classroom](#)
- [Steindhardt NYU. Art tool.](#)
- [Plástica. Santillana. Emocionarte](#)
- [AICLE Cantabria](#)

TECLA

PROFESORADO



CARMEN SANTOS MALDONADO

Asesora técnica de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda

ERRE QUE ERRE

Pronunciación comparada española-inglesa para profesores de ELE

La mayoría de los profesores de idiomas dedicamos escaso tiempo a practicar pronunciación en clase. Sin embargo, si preguntamos a nuestros alumnos, seguramente para casi todos la pronunciación es importante. ¿Qué efecto tiene una mala pronunciación en nuestro interlocutor? ¿Es lo mismo el “acento extranjero” que una “mala pronunciación”? ¿Trabajamos la pronunciación en clase de manera sistemática? ¿Corregimos sobre la marcha o ni siquiera corregimos? ¿Nos ayuda a los hispanoparlantes a pronunciar mejor inglés saber qué dificultades de pronunciación tienen los angloparlantes con su español?

Este artículo surge de un taller práctico que la Consejería de Educación ha llevado a cabo con numerosos profesores de español en el noroeste de Inglaterra antes de la pandemia. Proponemos una reflexión sobre la importancia de una buena pronunciación y qué aspectos son más “rentables” para trabajar la pronunciación del español y del inglés. Paralelamente exploramos algunas herramientas y trucos en los que apoyarnos en clase, y estrategias para ayudar a nuestros estudiantes a mejorar su pronunciación a la vez que fomentamos su autonomía de aprendizaje. Cuando hablamos aquí de hablantes de “español” o “inglés” nos referimos a “español” o “inglés” en cualquiera

de sus variedades dialectales o su localización geográfica, y naturalmente no nos circunscribimos al “español peninsular” o al “inglés de Inglaterra”.

¿Por qué es importante tener una buena pronunciación?



¿Por qué es importante una buena pronunciación?

El objetivo de una buena pronunciación, no es “no parecer extranjero” o “pasar por español o por inglés”, el objetivo es que los demás nos entiendan sin esfuerzo y que perciban que tenemos un excelente nivel de lengua.

Una mala pronunciación puede dar la impresión de que tenemos peor nivel de español o inglés del que realmente tenemos.

La pronunciación es nuestra tarjeta de presentación sonora. Es lo primero que se percibe cuando hablamos en nuestra propia lengua, y por supuesto en una segunda lengua. El objetivo de una buena pronunciación, no es “parecer nativo” o “no

TECLA PROFESORADO

parecer extranjero”, no es “pasar por español o por inglés” sin serlo, el objetivo es que los demás nos entiendan sin esfuerzo y perciban que tenemos un excelente nivel de lengua. Una mala pronunciación puede dar la impresión de que tenemos peor nivel de español o inglés del que realmente tenemos. Evitar esta impresión negativa siempre es deseable, pero es crucial en un examen, en una entrevista de trabajo, en una conversación telefónica...

Coincidimos con Enrique Santamaría Busto¹ en que “una mala pronunciación no solo puede producir interferencias, malentendidos o incluso impedir la comunicación, sino que puede provocar reacciones y juicios negativos en el oyente, sea o no nativo, y afectar a la imagen del hablante”, hasta tal punto que se pueden generar en el interlocutor “reacciones de impaciencia, incomodidad o desinterés por mantener la comunicación”. Por el contrario, una buena pronunciación nos ayudará a generar más oportunidades de práctica del idioma porque no vamos a cansar o irritar a nuestros interlocutores, que estarán más predispuestos a continuar en conversación con nosotros.

A la hora de intentar mejorar nuestra pronunciación es interesante decidir qué acento nativo queremos reproducir, cuál es nuestro “acento meta”, y también ayuda tener una persona que nos sirva de modelo, de referencia, de aspiración, a la que podamos escuchar con frecuencia.

¿Por qué la pronunciación está tan desatendida en la clase de L2?

Algunas razones de por qué la pronunciación no recibe mucha atención en clase son²:

- Profesores y alumnos tendemos a pensar que los contenidos gramaticales, léxicos y culturales son prioritarios.
- Faltan materiales de pronunciación atractivos, eficaces que vengán integrados en los métodos comunicativos.
- Algunos profesores sienten que les falta preparación suficiente o confianza para profundizar en determinados aspectos de pronunciación.
- A veces se considera que enseñar pronunciación es “poco rentable” porque depende de muchos factores (edad, aptitud, motivación, factores afectivos y de personalidad...) y lo que el profesor puede influir es relativamente poco.
- Existe la creencia de que la interferencia fonética de la L1 es casi una barrera insalvable, aunque todos conozcamos hablantes no nativos de español y de inglés que pronuncian maravillosamente y que aprendieron su L2 de adultos.

- En el caso específico del español, muchos creen que la pronunciación del español es fácil y por lo tanto no merece la pena dedicar tiempo a algo que el alumno va a adquirir casi sin esfuerzo.

No confundir problemas de pronunciación con problemas de lectura

Tradicionalmente se ha trabajado la pronunciación a base de ejercicios de lectura en voz alta, de ahí que con mucha frecuencia llamemos problemas de pronunciación a problemas que son estrictamente de interpretación de la grafía o código escrito. Esta situación es particularmente prevalente en la lectura de palabras inglesas por parte de hispanohablantes, dada la escasa correspondencia que con frecuencia existe entre la escritura inglesa y su pronunciación. Pero la confusión también se muestra en la clase de español.

Veamos unos ejemplos. Cuando un inglés lee la “v” de las palabras españolas “vaca”, “nueve” o “vivo” como la “v” inglesa de “very” no lo hace necesariamente porque tenga dificultades para pronunciar el fonema /b/³, lo hace porque está replicando la pronunciación inglesa en la grafía española. Lo mismo ocurre cuando pronuncia la letra “g” en las palabras “gato”, “coger”, “agitar”, “gordo” y “agua” siempre como una realización del fonema /g/, sin diferenciar si la “g” va seguida de las vocales “a”, “o”, “u”, o de las vocales “e” o “i”.

Por supuesto es prioritario enseñar a los alumnos las distintas grafías que pueden representar un mismo fonema (el fonema /k/ en español puede escribirse como en “casa”, “queso”, “quieto”, “kilo”, “cosa” y “cuenta”), pero entendiendo que esto no es trabajo de pronunciación como tal.



(1) ⁽²⁾ Enrique Santamaría Busto (2013): *Enseñar la competencia fonética*.

(3) Un “fonema” es la representación abstracta de un sonido y se representa entre dos barras, por ejemplo: /b/ y /t/. Cuando hablamos, los fonemas se convierten en “sonidos”, y se representan entre corchetes, por ejemplo [d] y [g].

(4) Wendy Elvira-García: *Hablemos claro: Estrategias de pronunciación para anglohablantes y germanohablantes*, teleseminario de la editorial Difusión (2021).

(5) Un grupo fónico es una unidad de significado intermedia entre la palabra y la oración, por ejemplo, “Eva María → se fue → buscando el sol → en la playa”. Irene Villaescusa Illán (2013): *Enlazados en tres canciones*.

TECLA PROFESORADO

Presentamos a continuación algunos ejemplos de problemas que sí son específicamente de pronunciación⁴:

- No podemos pronunciar bien un sonido concreto. Por ejemplo, en español, la /r/ en “perro” y la /t/ inicial sin aspiración en “tiempo”, o en inglés la /t/ corta de “live” y la /t/ inicial con aspiración en “time”.
- Un determinado sonido se pronuncia bien unas posiciones y menos bien en otras. Por ejemplo, en español, la /r/ en “paro” se pronuncia bien, pero la /r/ en “parto” puede resultar más difícil; en inglés la /s/ de “see” se pronuncia bien, pero la /s/ de “slow” se pronuncia con un sonido vocálico delante.
- Marcamos la sílaba tónica o el acento en la sílaba equivocada. Eso suele ocurrir en palabras cognadas que tienen el acento en una sílaba distinta en cada una de las dos lenguas. Por ejemplo “li-te-ra-tu-ra” y “con-for-ta-ble”, en español, y “li-tera-ture” y “com-for-table” en inglés.
- Entonamos de manera incorrecta los distintos tipos de preguntas en español o en inglés.
- El discurso hablado (español o inglés) suena entrecortado porque no se hacen las pausas coincidiendo con los grupos fónicos.⁵

Principales contrastes de pronunciación entre español e inglés

Hay al menos cuatro áreas generales de pronunciación en las que una comparación entre el español y el inglés arroja grandes contrastes:

- Sonidos vocálicos:** En español hay cinco sonidos vocálicos muy claros y muy definidos, y no hay distinción entre vocales cortas o largas. En inglés hay doce sonidos vocálicos, de los cuales cinco son sonidos largos; uno de estos sonidos vocálicos, la schwa o /ə/, es el sonido vocálico más frecuente en posición de sílaba no acentuada.
- Sonidos consonánticos:** En español las consonantes en general son más suaves y menos explosivas que en inglés.
- Sílabas:**
 - En español todas las sílabas tienen la misma duración, mientras que en inglés la duración cambia dependiendo de en qué sílaba recaiga el acento. Por ejemplo, un español tiende a pronunciar la palabra inglesa “information” marcando excesivamente la última sílaba, independientemente de que no vaya acentuada, y un inglés tiende a pronunciar la palabra española “información” minimizando las sílabas precedentes a la sílaba acentuada, e incluso cambiando el timbre de las vocales hacia a la vocal neutra /ə/.

- Tanto en inglés como en español las oposiciones vocálicas son muy productivas: por ejemplo “hat-hit-hot-hut”; y “paso-peso-piso-poso-puso”, pero en español además algunas desinencias verbales son estrictamente vocálicas, (por ejemplo, “camino/camina”; “caminé/caminó”), lo que sumado al hecho de que el sujeto gramatical puede omitirse, hace que sea extraordinariamente importante pronunciar con claridad esas vocales finales.⁶

d) Ritmo de la lengua:

- El español tiene un esquema rítmico silábico y el inglés tiene un esquema rítmico acentual, y ello condiciona la correcta pronunciación de las sílabas en las dos lenguas, por una tendencia a la alteración de los sonidos vocálicos, sobre todo en las palabras largas.
- En inglés, pero no en español, cuando una vocal es átona los hablantes nativos la hacen más corta y más central, es decir, la pronuncian más desde el centro de la boca, de manera que los fonemas /a/, /e/ y /o/, tienden a convertirlos en /ə/, y por ejemplo pronuncian las palabras españolas “pelar” o “polar” de forma bastante parecida.



Algunas “mejoras muy rentables” al hablar español

Proponemos seguidamente algunas sugerencias para trabajar la pronunciación española de angloparlantes. Se trata de aspectos “muy rentables” de corregir, ya que con poco esfuerzo se va a conseguir un enorme beneficio a la hora de reducir el acento inglés.

- Sonidos vocálicos:** Evitar la diptongación de las vocales españolas, sobre todo en posición no acentuada. Por ejemplo, “e” y “o” no acentuadas, en secuencias como “no tengo dinero” y “la calle de enfrente” tienden a pronunciarse como “noutengoudinerou” y “la calleideinfrentei”. Evitar

⁽⁶⁾ Ejemplos tomados de Wendy Elvira-García (2021).

⁽⁷⁾ Llamamos la atención sobre el vocablo “aspiración”, ya que puede resultar un poco confuso. En términos fonéticos “aspiración” significa salida de aire a la vez que se articula el sonido, y no introducción de aire en la boca.

TECLA PROFESORADO

igualmente la falta de definición y el cambio de timbre en las sílabas átonas, con la tendencia a producir una /ə/ en numerosos casos, pronunciando por ejemplo LorEdo y LarEdo prácticamente igual.

b) Sonidos consonánticos:

- Evitar la "aspiración⁷ inglesa" en los fonemas /p/, /t/, /k/. Al contrario que en inglés, en español estos fonemas se pronuncian sin aspiración y no hay salida de aire con la articulación del sonido. Es interesante que nuestros alumnos aprendan la palabra "pe-ta-ka" para que recuerden esta regla.
- Diferenciar las dos pronunciaciones de los fonemas /b/, /d/, y /g/:
 - Una pronunciación fuerte, u oclusiva, como en inglés (con interrupción de la salida del aire en el punto de articulación). Se pronuncian así a principio de la cadena hablada o grupo fónico, tras una pausa y después de nasal (n/m) (en el caso de /d/ también después de /l/), por ejemplo, en las palabras "ambos", "antena", "un guante", "andar" y "aldea".
 - Una pronunciación suave, como sonidos aproximantes, donde los órganos de articulación se acercan mucho pero no se tocan del todo y por lo tanto no hay una interrupción del aire. Se pronuncian así en posición intervocálica, sea dentro de una palabra o de un grupo fónico. Podemos enseñar a nuestros alumnos la palabra "bo-de-ga" para que recuerden esta regla.
- Practicar las dos pronunciaciones de la "r": La /r/ vibrante simple o "tap r", como en "pero", y la /r/ vibrante múltiple o "trill r", como en "perro". Es importante no omitir la -r en posición final de sílaba ("amor"), como hacen los ingleses ("morning", "car"). Se puede practicar la r con las distintas vocales, para afianzar su diferencia: ra-re-ri-ro-ru, y también practicar los dos tipos de r con pares de palabras, "caro-carro", "pero-perro", "pera-perra", etc.

- c) **Practicar el RESILABEO**, restructuración silábica entre palabras contiguas del discurso hablado que surge de la unión fonológica de la consonante final de una palabra con la vocal inicial de la siguiente palabra, formando sílabas que se enlazan unas con otras. Así, la frase "Mis amigos abrieron unas aceitunas", se convierte al decirla un hablante nativo en "Mi-sa-mi-go-sa-brie-ro-nu-na-sa-cei-tu-nas".

Ser consciente del fenómeno del resilabeo no solo mejorará mucho la naturalidad de la pronunciación del estudiante, evitando que esta sea entrecortada, sino que mejorará notablemente su comprensión oral⁸.

d) Practicar la SINALEFA o CONTRACCIÓN SILÁBICA:

En español se pronuncian en una misma sílaba la última vocal de una palabra y la primera de la palabra siguiente. Las vocales pueden ser iguales ("¿Túusas siempreel metro?") o diferentes ("VeranoAzul", "espírituabierto", "CantabriaInfinita").

- Cuando las vocales son iguales: Si ninguna de las dos vocales va acentuada, las dos vocales se pronuncian como una sola. Así, "el hermano de Elena estaba allí" se pronuncia "e-ler-ma-no-de-le-naes-ta-ba-llí", "mi madre está cocinando otra vez" normalmente se dice "mi-ma-dres-tá-co-ci-nan-do-tra-vez", y "llama a Andrés" se pronuncia "lla-man-drés", donde incluso las tres vocales iguales no acentuadas se pronuncian como una sola.
- Si una de las dos vocales iguales sí va acentuada, la vocal se pronuncia de forma alargada: "Llama a Ana", se dice "lla-maa-na" y "mi hijo", pasa a "mii-jo".

El resilabeo, como las sinalefas, contribuyen a la percepción de que los españoles hablamos muy deprisa.



⁽⁸⁾ El resilabeo también existe en inglés con una "linking -r" (una "r" escrita que solo a veces se pronuncia) o incluso una "intrusive-r" (una "r" que no se escribe pero que a veces se pronuncia). Este fenómeno se puede comprobar en palabras que terminan en /ə/, /ɪə/, /ɑ:/, o /ɔ:/ y van seguidas de otra palabra que empieza por vocal. Ejemplo de "linking -r": la palabra "car" se pronuncia [kɑ:] aisladamente, pero cuando va seguida de una palabra que empieza por vocal, como en "the car is yellow" entonces se pronuncia una "r" que se silabifica con la siguiente palabra, [kɑ:rɪz]. La frase "we all draw on our experience", muchos nativos la pronuncian con una "intrusive-r" y una "linking -r" ("we all draw^[r] on our^[r] experience").

TECLA PROFESORADO

Algunas “mejoras muy rentables” al hablar inglés

Cuando los españoles hablamos en inglés podemos obtener unos resultados muy notables en la mejora de nuestra pronunciación si nos concentramos en algunos aspectos concretos:

a) **Acentuar correctamente las palabras.** Esto es crucial sobre todo en las palabras largas del inglés que son parecidas o iguales al español, por ejemplo “animal”, “literature”, “comfortable”, “vegetable”, “dictionary” o “fortunately”, que tendemos a acentuar en las mismas sílabas que en las palabras españolas, dando un acento muy español a nuestro inglés. Poner el énfasis en la sílaba correcta y reducir el número de sílabas según convenga en estas palabras es más importante que la pronunciación de los sonidos individuales.

b) Sonidos vocálicos:

- Utilizar mucho más la “schwa” /ə/, que es el sonido vocálico más común del inglés: teacher, lemon, literature, banana...
- Diferenciar entre vocales cortas y vocales largas. Por ejemplo, diferenciar entre /ɪ/ y /i:/ en las palabras “live” y “leave”, y no hacer todas las “i” largas como en español.
- No pronunciar la “y” de principio de palabra como una “y” española /dʒ/ sino más bien como una “i” latina, para no confundir a nuestro interlocutor con “Jess”, “Jew”, “joke” y “jet” cuando en realidad queremos decir “yes”, “you”, “yolk” y “yet”.
- Pronunciar correctamente, sin sonidos vocálicos, el sufijo -tion /ʃn/, como en “information”, “perfection” o “animation”.

c) Sonidos consonánticos:

- Suavizar mucho las “r” o incluso suprimirlas: “Are you really Russian?”, “A perfect birthday party in the garden next door”.
- Pronunciar los fonemas /p/, /t/, /k/ en inglés CON aspiración (al contrario que en español), sobre todo si van a principio de palabra y seguidas de una vocal, como en “time”, “paper” y “kind”.
- Hacer /b/, /d/, y /g/ siempre oclusivas, fuertes, cerrando el paso del aire. Es particularmente importante recordar esto cuando los fonemas van en posición intervocálica (por ejemplo, “a boy”, “wedding”, “August”), ya que en esta posición los hispanohablantes tendemos a pronunciarlos de forma suave, como en “abuela”, “pedir” o “agua”.

- Pronunciar la “v” a la inglesa, apoyando el labio inferior en el borde de los dientes superiores, como si fuéramos unos pedantes en español: “un vvvaso de vvvino”, “a vvvase of vvviolets”, para conseguir diferenciar entre “berry-very”, “boat-vote” y “ban-van”.
 - Pronunciar la “s” líquida sin un sonido /e/ delante, añadiendo en realidad otra sílaba a la palabra, muy característico del acento típicamente español, pronunciando “espain” y “eschool”, en lugar de “Spain” y “school”.
- d) **Pronunciar correctamente el pasado de los verbos regulares:** “looked”, “climbed”, “painted”, “watched”, etc.

Herramientas para trabajar la pronunciación con los alumnos



Sugerimos mejor trabajar la pronunciación de forma sistemática y frecuente, pero dedicándole poco tiempo cada vez. Debemos en primer lugar explicar la mecánica de la articulación del sonido, qué hacemos con los distintos órganos articulatorios para llegar a pronunciar ese sonido. No suele ser suficiente hacer nosotros el sonido y esperar que los alumnos lo repitan. Si el sonido no existe en la L1, muy a menudo ni siquiera perciben ese sonido como diferente. Se produce lo que se denomina como “**sordera fonológica**”, es decir, interpretamos los sonidos de la lengua extranjera a través de las categorías fonológicas de nuestra propia lengua. Esta sordera fonológica puede producir bastante frustración en el alumno, cuando es sometido a una corrección fonética que no entiende porque ni siquiera la oye. Proponemos las siguientes ayudas para trabajar la pronunciación en clase:

- a) **Utilización de objetos**, que siempre crean interés y cambian el centro de atención de uno mismo al objeto:
- Pequeños espejos para que el alumno vea directamente la posición de los labios y la lengua dentro de la boca y en relación con los dientes. También sirve la cámara del teléfono móvil.

TECLA PROFESORADO

- Una hoja, un pañuelo o una servilleta de papel, agarrado por una esquina y puesto a pocos centímetros de la boca, para ver cómo se mueve con la correcta pronunciación de la “t” inicial inglesa, aspirada, en “time”, y cómo no se mueve con la “t” inicial española, no aspirada, en “tiempo”. Se puede hacer exagerando la aspiración para observar la presencia del aire.
 - Una pequeña regla entre los labios a la vez que intentamos pronunciar la “b” en “abuela” (abbbbbbbuella), para ilustrar la aproximación de los labios y la salida constante de aire a la vez que pronunciamos el sonido.
 - Un metrónomo⁹, que puede ser un metrónomo físico o uno virtual, para marcar la misma duración de las sílabas españolas: “la.ca.saes.bo.ni.ta”, “no.me.a.ble.sa.sí”.
 - Dos objetos de la clase, por ejemplo una taza y una pequeña caja de cartón, que produzcan distintos sonidos al golpearlos, para representar el acento de distintas palabras y el número de sílabas: “li-te-ra-TU-ra” (5 golpes y acento en el cuarto golpe) – “LI-tera-ture” (3 golpes y acento en el primero).
- b) **Usar las manos para ilustrar sonidos**
- Dar palmas o golpes de nudillos más o menos fuertes en la mesa para ilustrar el patrón acentual de las palabras: cho-co-LA-te (ooOo, español), CHO-colate (Oo, inglés).
 - Enfrentar las palmas de las manos o los puños para ilustrar sonidos vocálicos cortos y largos, abriendo la distancia entre las manos según la longitud.
 - Contar con los dedos para representar sílabas o golpes de voz; muy útil para ilustrar el resilabeo y las sinalefas en español y las contracciones y las sílabas fuertes y débiles en inglés (“I would not have bought it if I had known” [10 dedos → I wouldn’tv boughtit if I’d known [6 dedos]).
- c) **Asociar un sonido con un gesto:**
- Ponerse las manos en la garganta para notar la presencia o ausencia del movimiento de las cuerdas vocales: dicotomía sorda-sonora. Esta diferencia en inglés es muy importante: ssss-zzzz, ʃʃʃʃʃʃ-dʒdʒdʒdʒ, ffff-vvvvv.
 - Hacer como que la mano es un espejo o unas gafas que queremos limpiar y les echamos el aliento. Justo ese sonido es el de la “h” inglesa, mucho más suave que nuestra jota. Después intentar pronunciar la frase “he has curly hair” a la vez que echamos el aliento.
 - Pronunciamos una “a” española, a la vez que echamos la cabeza para atrás para pronunciar la /ʌ/ inglesa de “cut” mucho más fácilmente por efecto de la gravedad.
- d) **Gimnasia articularia para trabajar la memoria motora:**
- La gimnasia articularia nos ayuda a “hacer calentamiento”, a exagerar los movimientos y a ver cómo se modifica el sonido con el cambio de posición de los distintos órganos articulatorios.
 - Pasarse la lengua por el arco alveolar, luego tocarlo con los dedos y luego de nuevo con la lengua, para notarlo todavía más; muy útil para luego practicar la r simple y rr doble.
 - Ejercicios con vocales y con consonantes. Una vez “encontrado” el sonido, repetir para memorizar cómo está colocada la boca, la lengua, etc.
 - Con todas las vocales: aaaaaaa→eaeeee→iiiiiii→ooooo oo→uuuuuu; aaaaaaaeaeeeeiiiiiiiioooooouuuuuu; rra-rre-rri-rro-rru
 - Intentar reproducir un sonido muchas veces seguidas (oclusivo) o alargado mucho (aproximante): ba.ba.ba.ba.ba.ba
- e) **Utilización de nociones sencillas de fonética**, con demostraciones prácticas: puntos de articulación, sonidos sordos y sonoros, aspiración y no aspiración, oclusión y aproximación, etc.
- f) **Utilización de algunos símbolos del alfabeto fonético internacional (IPA)** para ilustrar sonidos problemáticos del inglés o el español, por ejemplo, la presencia o ausencia de los dos puntos al lado de las vocales inglesas para indicar su longitud (/ɪ/ y /i:/).



⁽⁹⁾ Una idea de Wendy Elvira-García (2021).

TECLA PROFESORADO

Diez ideas para trabajar en clase y en casa

Proponemos ejercicios breves, que pueden hacerse al principio o al final de una clase, como transición entre actividades, en tiempos muertos, etc., y siempre con un carácter bastante lúdico. Es interesante que el profesor anime a los alumnos a repetir estos ejercicios en casa y a grabarse y escucharse, para que oigan realmente cómo suenan en la L2; pasado el “espanto” inicial, oírse es una herramienta fundamental para mejorar la pronunciación.

1. Rompiendo el hielo y tomando “con-ciencia”

- Ver vídeos de otros hablantes no nativos y analizar cómo es su acento y qué sonidos deben mejorar; ver vídeos de hablantes que imitan muy bien el “acento español” o “el acento inglés” y explorar cómo consiguen ese acento
- Exagerar los sonidos que estamos practicando, por ejemplo, en español exagerar la claridad de las vocales: casa, bebé, bici, polo, cucú.
- Apoyarse en “contextos facilitadores” que ayudan a reproducir el nuevo sonido. Por ejemplo, para ingleses aprendiendo español, añadir una consonante para evitar la diptongación de la vocal final no acentuada en “caminob”; practicar la ausencia de aspiración de la /p/, precediéndola de una /s/ en “es papel”. Para españoles aprendiendo inglés: practicar con “tuscabellos” e “inspiración”, para evitar introducir el sonido vocálico /e/ en “I went to school in Spain”.

2. ERRE CON ERRE GUITARRA: República independiente de “mis sonidos”

- Utilizar trabalenguas y frases repetitivas para “machacar” los diferentes sonidos.
- Puede ayudar introducir un elemento lúdico: se puede hacer muy lento o cada vez más rápido, en forma de competición, repitiendo todo con la misma vocal, ver quién aguanta más sin reírse...



3. DE LA NOCHE AL DÍA: Contrastes acentuales español-inglés

- Hacer una variedad de ejercicios escritos y auditivos¹⁰ con distintos patrones acentuales en español para que los alumnos clasifiquen palabras según esos patrones.
- Ejercicios para ver cómo varían los patrones acentuales de palabras con la misma raíz pero distinta categoría gramatical, por ejemplo: “nación-nacional-nacimiento-nacer”.
- Comparar distintos patrones de palabras inglesas y españolas muy parecidas: “diccionario-dictionary”, “familia-family”, “certificado-certificate”, etc.

4. DOS PÁJAROS DE UN TIRO: Vocabulario/ gramática y pronunciación

- Aprovechar la gramática que se esté estudiando para trabajar sonidos específicos. Por ejemplo, insistir mucho en la pronunciación de la terminación aproximante “-aba” cuando se está estudiando el uso del imperfecto.
- Aprovechar también el vocabulario de cada tema para practicar determinados sonidos. Por ejemplo, las relaciones de parentesco: madre, padre, marido, cuñada, abuelos, sobrinos; primos, tíos. O el tema de los viajes: “el viaje fue bellissimo”, “el avión estaba vacío”...

5. CON LA MÚSICA A OTRA PARTE

- Utilizar la musicalidad, el ritmo y las repeticiones de las canciones, Jazz Chants, poemas, adivinanzas, etc. para trabajar sonidos independientes, entonación, enlaces silábicos, etc.

6. BAILAR PEGADOS: Silabificación y sinalefas

- Ver contrastes entre “lo que se espera oír ¡y lo que realmente se oye!” y por qué a veces es difícil entender a los hablantes nativos.
- Leer y repetir frases y palabras empezando “desde atrás” para hacernos más conscientes de los enlaces que se establecen entre palabras.

Se espera oír	Se oye realmente
¡Que aproveche!	Caproveche
¿Ya has desayunado?	¿Yas desayunao?
Tres en vez de dos	Tre senvé dedos
Ya he ido al parque	Yai doal parque
¿De verdad?	¿De verdá?

Realmente el alumno ha oído **exactamente** lo que se ha dicho, pero no es capaz de reconstruir el mensaje fónico, como hacen los nativos de manera automática.

⁽¹⁰⁾ Richard Bueno Hudson (2013) en *Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera* propone numerosos ejercicios.

TECLA PROFESORADO

7. A CADA CUAL LO SUYO: Practicar por grupos fónicos

- Practicar por grupos fónicos, para ganar en fluidez y naturalidad del discurso
- “Frasas invisibles”: Frases muy largas presentadas visualmente en la pantalla, que dividimos en distintos grupos fónicos, y después repetimos. A medida que repetimos vamos eliminando el apoyo visual de distintas palabras, haciéndolas invisibles, pero nosotros seguimos repitiendo los grupos fónicos completos dentro de la frase. Se puede empezar con un solo grupo fónico, añadiendo nuevos grupos fónicos por delante o por detrás.

8. AGÁRRATE QUE VIENEN CURVAS (¡de entonación!)

- Repetir la misma frase con distinto estado de ánimo o decir distintas frases con el mismo estado de ánimo.
- Reaccionar con la entonación adecuada a frases de nuestro interlocutor.
- Analizar y repetir las curvas de entonación de los distintos tipos de preguntas en español. Comparar las principales curvas en entonación en español y en inglés.

9. LEE-MIRA-HABLA, o cómo dar vida a los diálogos del libro

- Se trata de “hablar” los diálogos que pedimos a nuestros alumnos que lean en clase: el alumno debe leer para sí mismo y tratar de recordar la frase (o grupo fónico) correspondiente del diálogo, levantar la vista del texto escrito y decir esa frase al compañero como si realmente estuviera “hablando” con él. De esta manera se potencia la memoria lingüística y la conciencia del grupo fónico. Esta es una sencilla técnica para convertir la lectura en voz alta en una práctica de pronunciación y entonación.

10. CUCHICHEO “EN SOMBRA”, o lee-escucha-cuchichea

- En clase esta actividad tiene distintos momentos que demuestran su mecánica: 1) El alumno lee y escucha a la vez un texto escrito grabado en audio, asegurándose de que lo comprende; 2) escucha, lee y repite cuchicheando “en sombra” lo que oye, con el texto escrito delante; 3) escucha, y repite cuchicheando “en sombra”, sin el apoyo del texto.

Actividades para clase y para casa

Mecánica: "Toma de conciencia"

Jazz Chants

Lee-mira-habla

Actividades de percepción

Trabalenguas

Repetir pares de palabras

"Frasas invisibles"

Práctica de enlaces y sinalefas

Para romper el hielo

Repetición individual y en coro

Grabarse, escucharse y "espantarse"

Canciones y karaokes

Curvas de entonación

Repetición "desde atrás"

Lectura de poemas

"Cuchicheo en sombra"

Imitación de grupos fónicos:
Vocabulario y gramática

Retos fonéticos para casa

Aprende "frases modelo"

Ver y escuchar grabaciones de otros

¡¡Y mucho sentido del humor!!





TECLA PROFESORADO

- “En sombra” significa que la repetición se va produciendo a la vez que se va escuchando el texto y la voz del alumno es como la “sombra” de la voz grabada, acompañándola un segundo por detrás.
- Para esta actividad se necesita, que los alumnos entiendan el texto con facilidad, para que sepan en todo momento qué están repitiendo.
- Es fundamentalmente una actividad que el aprendiz hará por su cuenta fuera de clase. Es interesante que la repetición se haga en forma de “cuchicheo”, en voz baja, para evitar que la voz del alumno tape la voz del texto.
- Recomendamos que el cuchicheo se haga como actividad individual con auriculares y desde un dispositivo móvil, lo que potencia al máximo la claridad de la audición y además permite realizar la repetición a la vez que se hace otra actividad, por ejemplo, ejercicio físico. El texto grabado puede ser un audiolibro fácil de entender; también son muy adecuadas las historias cortas
- El cuchicheo “en sombra” ayuda a mejorar la pronunciación de sonidos, entonación, ritmo natural de habla y la memoria lingüística.
- El tiempo de clase es, como decimos, muy limitado.
- La destreza de pronunciar tiene un componente físico y de memoria motora que, como cualquier habilidad física, mejora con la práctica individual y frecuente, tal y como un tenista para mejorar su servicio debe practicar la técnica del saque de forma individual y regular.
- La práctica de la pronunciación es en esencia una actividad solitaria, y por ello totalmente flexible, permite a cada alumno practicar lo que más necesita mejorar cuando más le conviene.
- Dentro del repertorio de ejercicios y actividades propuesto por el profesor o descubierto por uno mismo, cada aprendiz elige aquellos que más se adaptan a su estilo de aprendizaje y que más le gustan: por ejemplo, para alguien más musical aprender canciones y recitar poemas puede ayudarle mucho con la entonación, mientras que los trabalenguas y las repeticiones de palabras pueden ayudar más a los afines a la gimnasia articularia. Hasta los profesores y alumnos más entusiastas por mejorar la pronunciación pueden llegar a cansarse si insisten demasiado en un mismo tipo de ejercicio.

Qué pueden hacer nuestros alumnos para mejorar su pronunciación

Como profesores podemos dar muchas pistas y hacer numerosas actividades en clase para que nuestros alumnos mejoren su pronunciación de inglés o de español, pero claramente el tiempo que podemos dedicar a ello durante la clase es limitado. Algunos de los consejos que ofrecemos para animar a nuestros alumnos a practicar pronunciación, pueden verse en la siguiente imagen.

Además, hay múltiples razones por las que la principal dedicación de tiempo a la mejora de la pronunciación debe sobre todo ocupar espacio del aprendizaje autónomo de nuestros alumnos, fuera de la clase:

Por último, pero no menos importante, la práctica individual, fomenta la responsabilidad del propio aprendizaje, lo que a su vez refuerza el círculo virtuoso del aprendizaje autónomo.



TECLA

CLIL



HUGO SÁNCHEZ-LLANA

Maestro especialista en enseñanza de lenguas extranjeras (inglés), graduado en educación primaria, máster en AICLE y máster en ELE. Ha trabajado como funcionario interino en colegios públicos del Principado de Asturias, y desde 2018 ha ejercido como profesor colaborador en el Instituto Cervantes de Mánchester, en el Instituto Cervantes de Leeds y en la Universidad de Leeds. Asimismo, ha sido responsable a nivel local de programas educativos para jóvenes y ha trabajado en Proyecto España (Nápoles, Italia), en el ámbito de la organización de estancias lingüísticas para estudiantes y docentes italianos de ELE. Es coautor de publicaciones en el área de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas y lingüística teórica (sintaxis).

AICELE: ACERCANDO AICLE AL AULA DE ELE

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS (AICLE) ES UN ENFOQUE EN VANGUARDIA QUE FOMENTA LA ADQUISICIÓN INTEGRADA DE IDIOMAS Y CONTENIDOS CURRICULARES DE ÁREAS CONCRETAS (P. EJ. ARTE). ESTA PROPUESTA FOMENTA LA APLICACIÓN DE AICLE EN LA ENSEÑANZA PARA ADULTOS DEL ENTORNO DE ELE DEL INSTITUTO CERVANTES, AL TIEMPO QUE OFRECE IDEAS PRÁCTICAS PARA SU IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA.

«A work of art is realized when form and content are indistinguishable, when they are in synthesis. In other words: when they fuse. When form predominates, meaning is blunted. When content predominates, interest lags».

Paul Rand

1. Entrando en materia

Nos adentramos en el universo del Content and Language Integrated Learning (CLIL), un enfoque que acuñó Marsh en la década de los 90 del siglo XX y que probablemente nos suene más familiar como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE). En este breve trabajo, propongo extender las propuestas de AICLE, tan populares en contextos educativos de niños y adolescentes dentro del marco de la Unión Europea, al ámbito de aprendizaje de adultos (para un primer esbozo de la propuesta aquí formulada, véase

Sánchez-Llana 2020). Más concretamente, mi experiencia versa sobre la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en el Instituto Cervantes bajo el enfoque AICLE (para una aplicación en el entorno universitario, véase García Florenciano y Muñoz López 2020); es decir, se trata de AICLE en el aula de ELE o, por introducir un nuevo acrónimo, AICELE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y de Español como Lengua Extranjera).

Cabe reflexionar sobre AICLE como un enfoque dual (Mehisto et al. 2008). Así, siempre hablamos por un lado de la lengua en sí y, por otro, del contenido, que

TECLA CLIL

es de áreas de conocimiento ajenas a la lengua (p. ej. historia o arte). El caso que nos ocupa se centra en el español como idioma extranjero, pero en función del contexto de trabajo podríamos aplicar AICLE a cualquier otra lengua adicional que se precie (Marsh y Langé 2000). El español como lengua extranjera será, en este caso, el idioma que usaré a modo ilustrativo. Sea como fuere, es la integración de lengua, por un lado, y de contenido no de lengua, por el otro, lo que define AICLE.

Para dejar claro el enfoque que nos ocupa, es interesante apuntar qué no es AICLE. Esto es fundamental, porque cuando hablo de integración, no me estoy refiriendo meramente a llevar a la clase de lengua un texto al uso que nos hable, por ejemplo, de *Las meninas* de Velázquez con el fin de encontrar un pretexto conversacional. Asimismo, integración tampoco es trabajar contenidos no de lengua en un aula de ciencias mientras usamos un idioma meta para comunicarnos sin ningún tipo de pauta ni control. Estos dos ejemplos son simples paradigmas de lo que no es AICLE. Del mismo modo, no debemos confundir este enfoque dual con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua para fines específicos, donde los aprendientes ya son expertos en la materia en cuestión. AICLE va más allá e integra, en la misma proporción, lengua y contenido no de lengua en el contexto de enseñanza-aprendizaje en el que se implementa.

En cuanto a la programación en AICLE, es indispensable considerar el marco conceptual de las 4 Ces iniciado en los años 90 del siglo XX (Coyle 2015). Esta propuesta, la más identitaria del enfoque, sugiere la interrelación necesaria de cuatro pilares como condición para realizar el aprendizaje integrado de la lengua y el contenido en cualquier contexto de enseñanza AICLE: (1) contenido, (2) cognición, (3) comunicación y (4) cultura:

1. **Contenido:** se trata, como mencioné anteriormente, del contenido no de lengua; es decir, son las materias curriculares (p. ej. arte) objeto de estudio en el contexto AICLE.
2. **Cognición:** hablamos de los procesos mentales que tiene que llevar a cabo el alumno para trabajar sus habilidades lingüísticas y cognitivas, así como para desarrollar con éxito las tareas AICLE. Estos procesos, que responden a la complejidad de las tareas planteadas, comienzan siendo más simples y van aumentando progresivamente en complejidad. La taxonomía cognitiva de Bloom (1956) es un buen referente para controlar que nuestras actividades AICLE comiencen con una demanda cognitiva baja y terminen con una demanda cognitiva más alta.
3. **Comunicación:** tenemos que pensar en la lengua meta. Dentro de ella, Custodio Espinar (2019: 172) y las referencias ahí citadas comentan los tipos de lengua existentes en el aula de AICLE: (1) lengua de aprendizaje ('language of learning'), que estaría vinculada a los aspectos lingüísticos necesarios (i.e. gramática, léxico, etc.) para acceder a los contenidos abordados; (2) lengua para el aprendizaje ('language for learning') que estaría relacionada con las demandas

lingüísticas necesarias para desenvolverse con éxito en los contextos de aprendizaje (p. ej. comunicarse correctamente en un rol de un trabajo cooperativo) y que está estrechamente ligada a las habilidades cognitivas y, finalmente, (3) lengua a través del aprendizaje ('language through learning'), que surgiría como nueva lengua gracias al refuerzo de las destrezas lingüísticas y cognitivas trabajadas durante las actividades de aula.

4. **Cultura:** Coyle (2007) define la cultura como la base de AICLE. Este elemento constituye el ingrediente que aporta al proceso dual de adquisición de lengua y contenido los elementos socioculturales que se necesitan para alcanzar el éxito en las situaciones comunicativas aplicadas a contextos reales.

A la hora de llevar este marco conceptual a la práctica, siempre me sirve reflexionar sobre la metáfora de la balanza. A un lado, en uno de los platos, se encuentra el contenido no de lengua (historia, por poner un ejemplo). Al otro lado, sobre el plato contrario, reposa la lengua meta en sí (comunicación). El soporte central representa la evolución de los procesos cognitivos (cognición) y el desarrollo de las tareas AICLE (preparatorias y final), que deben estar andamiadas desde el punto de vista del contenido y de la lengua. Por último, la base de la balanza representa la cultura como epicentro de la simbiosis de las 4 Ces. Así, planifico cada unidad o sesión visualizando esta balanza completamente equilibrada para acercar con éxito a los estudiantes a la tarea final, tal y como se puede ver en la siguiente imagen de la metáfora de la balanza AICLE (Figura 1):

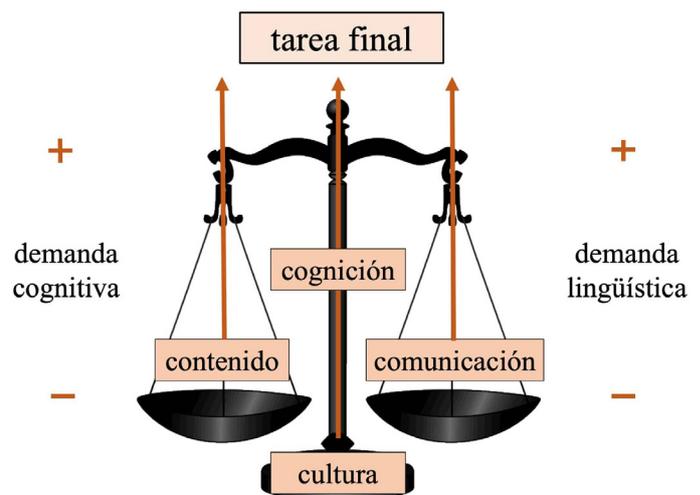


Figura 1. La metáfora de la balanza AICLE

En la siguiente sección explico en qué momento me decido a acercar el enfoque AICLE al aula de ELE.

TECLA CLIL

PROPONGO EXTENDER LAS PROPUESTAS DE AICLE AL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. ES DECIR, SE TRATA DE AICLE EN EL AULA DE ELE O, POR INTRODUCIR UN NUEVO ACRÓNIMO, AICELE

2. AICLEizando en el Instituto Cervantes

Tras varios másteres y grados en los que me empapé de teoría sobre AICLE, la excelente formación ofrecida por el Instituto Cervantes de Mánchester (Cómo Aplicar AICLE/CLIL en el Aula, bajo la tutela de Maribel Jimeno Panés) me dio el puente necesario para pasar realmente de la teoría a la práctica. Esto ocurrió durante los meses de la pandemia de la covid-19, en un contexto de enseñanza en línea fruto de los confinamientos que tuvieron lugar a lo largo y ancho del planeta. La ocasión la pintan calva: tuve la oportunidad de impartir un curso especial, en este caso, con estudiantes adultos que estaban en un nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y que, en la primera sesión, a la hora de organizar las cuestiones del contenido que se irían a tratar en el curso, me comentaron que les gustaría tratar temas tan dispares como la obra de Velázquez, horticultura o incluso los viajes de Colón a América, entre otros. En ese momento me vino la inspiración y supe que era la

oportunidad de aplicar AICLE en el aula cervantina para adultos; sin ni siquiera saberlo, mis estudiantes me habían dado la excusa ideal para AICLEizar el aula de ELE.

Fue entonces cuando, sin dudarlo, decidí programar mis primeras sesiones AICELE que iban a aparecer en un aula de adultos de verdad (aunque fuese de forma virtual). Como buen principiante, en aquel momento me invadió una sensación de estrés, pero no por la lengua en sí, que claramente entraba dentro de mi zona de confort (no en vano, los contenidos de lengua están debidamente organizados en el [Plan Curricular del Instituto Cervantes](#)). El problema, cómo no, venía más por la parte del contenido no de lengua. Al fin y al cabo, como docente de ELE, no soy experto ni en historia, ni en ciencias, ni en arte. Ese lado de la balanza me daba, por ende, un poco de aprensión. Sin embargo, bien es cierto que poco a poco fui descubriendo que hay fuentes en lo que respecta a los contenidos no de lengua que nos pueden ayudar y que probablemente hagan que nuestros miedos iniciales se disipen. Me refiero, por ejemplo, a los currículos oficiales de las administraciones educativas de España (especialmente en las etapas de secundaria y bachillerato), disponibles en línea en las páginas web de las administraciones educativas de las diferentes comunidades autónomas. Más concretamente, en lo que a materiales AICLE se refiere, contamos con el apoyo de los bancos de materiales de la [Junta de Andalucía](#) y del [Gobierno de Canarias](#). Volvemos pues a la metáfora de la balanza AICELE mencionada más arriba: contenido (no de lengua) y lengua en sí, equilibrados, andamiados y apoyados por la cognición y la cultura. El fin es claro: guiar y acompañar a nuestros alumnos para que realicen con éxito la tarea final planteada.

Detallo a continuación un ejemplo de sesión que nos ayudará, con varias ideas prácticas, a visualizar más claramente la parte didáctica.

3. Dando ideas AICELE a través del antes, el durante y el después

La duración de las sesiones concretas del curso (nivel B1 del MCER) que nos ocupa a modo ilustrativo era de dos horas. Además, estas clases se desarrollaban completamente en línea. El tiempo de las sesiones impedía claramente que los contenidos no de lengua se pudieran abordar desde cero en el curso de cada clase síncrona. De esta manera, se hacía indispensable pedirles a los aprendientes que hiciesen trabajo preparatorio antes de la sesión de grupo, en modo acorde con el aula invertida, para generar una base común de contenido para todos los estudiantes. Una vez superada esta barrera, la clase síncrona nos permitía trabajar las actividades AICLE poniendo en práctica la estructura de la metáfora de la balanza y hacerlo en consonancia con el método comunicativo y el enfoque por tareas.

DURANTE LOS MESES DE LA PANDEMIA ME VINO LA INSPIRACIÓN Y SUPE QUE ERA LA OPORTUNIDAD DE AICLEIZAR EL AULA DE ELE

TECLA CLIL

Finalmente, surgió la necesidad de ofrecer a los estudiantes un momento (posterior a la clase grupo) para generalizar y transferir ese conocimiento alcanzado durante el desarrollo de la tarea final. En este sentido, me parece importante pautar tres momentos claros dentro de la planificación AICELE: (a) antes, (b) durante y (c) después, como se puede apreciar en la Figura 2:



Figura 2. La planificación AICELE

Paso a exponer con más detalle en qué radica cada uno de estos tres momentos de la planificación AICELE:

- Este antes consiste en una tarea preparatoria de acceso al contenido no de lengua que los estudiantes realizan de manera individual en su casa; la pueden hacer con unos días de antelación a la sesión sincrónica (virtual, en este caso) en la que estamos todos juntos. Esta actividad puede consistir en un vídeo, un texto, un podcast o una conferencia (entre otros); debería usarse un material real existente sobre el contenido no de lengua y que esté debidamente orientado hacia los objetivos/contenidos AICLE planteados por el docente. Este momento comulga con la modalidad de aprendizaje del aula invertida.
- El durante es la sesión virtual en la que estamos todos juntos y tiene una duración de dos horas, como he apuntado más arriba; por supuesto, nada cambia en lo que se refiere a AICLE en caso de realizarse de forma presencial. Durante esta sesión, realizamos las actividades AICLE planteadas para el aula, que incluyen tanto las tareas preparatorias como la tarea final. Estas actividades están enmarcadas en el ámbito del método comunicativo y del enfoque por tareas. De la misma manera, el docente debe tener en cuenta el correcto andamiaje de la lengua en sí, del contenido no de lengua y de los procesos cognitivos (taxonomía de Bloom) que el estudiante tiene que emplear para llegar con éxito a la tarea final.

- En relación con el después, los aprendientes realizan una vez más en casa y en diferente formato la tarea final de la sesión sincrónica; así, elaboran un producto (bien por escrito —wiki— o incluso oral —podcast/vídeo—) que tiene como objetivo generalizar y transferir todo el conocimiento de lengua y contenido adquiridos en el durante/(b). Este producto, puede estar incluido en un portafolio de aprendizaje que el estudiante confecciona durante todo el curso AICELE.

Para ejemplificar de manera práctica la fase (a), me centraré en uno de los temas que mis alumnos del Instituto Cervantes querían trabajar: Al-Ándalus y la herencia árabe en España. Esta propuesta de actividad da acceso al contenido no de lengua. La tarea consiste en el visionado de un vídeo con una prueba de comprensión/reflexión *a posteriori*. Como apunté anteriormente, la tarea va en la línea del aula invertida en tanto en cuanto los alumnos aprenden sobre la materia fuera del aula y llegan a la segunda fase (b) con contenidos trabajados de forma individual. Con ello nos vamos a asegurar que en el durante (la sesión en la que estamos juntos) los estudiantes tengan un mínimo del contenido no de lengua para que puedan realizar correctamente las actividades propuestas para el aula.

La fase (b) es sin lugar a duda la más compleja en cuanto a su planificación, ya que el contenido no de lengua y la lengua tienen que ir correctamente andamiados desde el principio. Además, las tareas que se proponen, como apunté más arriba, tienen que ir aumentando la demanda cognitiva, en sintonía con la taxonomía de Bloom: empezariamos por tareas más simples y llegaríamos a una tarea final que tiene una demanda cognitiva mayor para los estudiantes. Volvemos de nuevo al marco conceptual de las 4 Ces propuestas por Coyle (2015) y a la metáfora de la balanza AICELE, que diferencian las sesiones AICLE de cualquier otro tipo de forma de trabajar: comunicación, contenido, cognición y cultura.

A la hora de planificar conviene pensar siempre primero en la tarea final para después visualizar las actividades preparatorias que vamos a necesitar para que los estudiantes consigan realizar la tarea final propuesta. En general, relaciono esta tarea final con una pregunta que les presento a mis aprendientes al inicio de la clase sincrónica. En este caso la pregunta es «¿Estuvieron realmente los árabes en España?» Imagino que el lector se preguntará si hay alguien que dude de esto hoy en día. Pues bien, la pregunta no está relacionada con cuestionar la presencia árabe en España. Es más bien una forma de presentar una pregunta del millón que sirva como pretexto para que, tras trabajar la lengua y el contenido, los estudiantes puedan dar respuesta a esa pregunta de forma razonada y argumentada, como parte de la tarea final.

TECLA CLIL

Empezamos esta segunda fase con tareas sencillas. Como vemos en la Figura 3, en primera instancia planteo una tarea de vocabulario en la que tienen que recordar contenidos de la tarea de la primera fase, a saber, (a).

Una sopa de letras

A	U	N	X	N	V	U	M	P	K	Y
L	K	B	I	A	Q	G	A	X	A	R
F	H	I	T	O	F	S	T	M	N	D
O	J	U	I	N	T	D	E	E	O	P
M	Q	J	Z	A	N	N	M	Z	R	A
B	L	P	Z	R	E	W	Á	Q	I	T
R	Q	N	S	A	E	M	T	B	A	I
A	L	M	I	N	A	R	I	N	X	O
O	S	R	W	J	S	X	C	N	U	S
U	F	V	M	A	N	U	A	P	X	Q
S	F	R	O	C	N	X	S	U	G	O

Lee las siguientes 6 definiciones. Después, busca las palabras en la sopa de letras. ¿Qué pareja acabará antes?

- Máquina compuesta de dos grandes ruedas. Sirve para subir el agua de los pozos, etc.
- Torre de las mezquitas, alta y poco gruesa. Se usa para llamar a los musulmanes a la oración.
- Ciencia deductiva que estudia las propiedades de los números, figuras geométricas o símbolos, y sus relaciones.
- Espacio cerrado con paredes o galerías, que en las casas y otros edificios se suele dejar a cielo abierto.
- Tejido de lana o de otras materias, y de varios dibujos y colores. Se usa para cubrir el suelo de las habitaciones.
- Fruto del naranjo. Tiene la corteza rugosa y es de color entre rojo y amarillo. Está dividida en gajos, es comestible y jugosa.

Definiciones basadas en el DRAE

Figura 3. Tarea para recuperar vocabulario

A partir de ahí se van complicando las actividades. La lengua que los estudiantes tienen que usar aparece siempre en muestra, como vemos en la Figura 4. De esta forma, vamos andamiando el contenido y la lengua; presentamos también alguna estructura nueva. Incluimos alguna tarea de análisis, con lo que va aumentando la complejidad de la demanda cognitiva.

Sacamos conclusiones

Ahora, en parejas, vais a acordar 6 conclusiones con vuestras ideas principales sobre la presencia árabe en España (y su fin). Para cada oración tenéis que usar una de las palabras o expresiones de cuadro (podéis añadir otras). Intentad usar también el pretérito indefinido y los conectores de la derecha.

<p>Reconquista árabes influencia herencia lingüística</p>	<p>reinos batalla Isabel y Fernando califato</p>	<p>expulsión ciencia y cultura agricultura</p>	<p>Conectores: Causa como porque Consecuencia así que de modo que Contraste pero sin embargo aunque</p>
---	--	--	--

Figura 4. Tarea para analizar y elaborar conclusiones

Al final, llegamos a un punto de evaluación de lo que sabemos: algo más complejo que se trabaja con la lengua y el contenido. Con esto los estudiantes pueden ir respondiendo a la pregunta del millón. Dicen que sí, que los árabes estuvieron en España, pero no de cualquier manera. Pueden argumentarlo usando lengua y contenido. En este caso la tarea final tiene el siguiente contexto:

Imagina que estás hablando con un compañero sobre tu última visita a Granada y dices que la herencia árabe de la ciudad es maravillosa. De repente, tu compañero te dice que eso no es verdad, que los árabes nunca estuvieron en España.

Ante esto, el estudiante no responde automáticamente que sí, que sí estuvieron en España. Por el contrario, explica con argumentos que en efecto los árabes estuvieron en España y lo hace con éxito.

En el después, (c), tenemos una tarea posterior, que se realiza en casa, y que tiene como objetivo generalizar y transferir el conocimiento de la fase (b). En este caso planteo una wiki en el AVE Global del Instituto Cervantes, el entorno virtual de aprendizaje por excelencia de la institución. Más concretamente, esta tarea posterior se trata de una wiki en la que los estudiantes colaborativamente pueden llevar a la escritura lo que hicieron de manera más conversacional en ese durante de la clase síncrona. Este momento del después es útil también porque nos puede servir a los docentes para evaluar qué es lo que saben hacer los aprendientes (tanto de contenido como de lengua). No solamente evaluamos en el durante, sino que con las tareas que proponemos para el después, podemos ver cuál es el grado de consecución de lo que queremos como profesores. Evaluamos, por ende, insisto, el contenido no de lengua y el de lengua. Otras opciones para esta tarea posterior pueden incluir un blog, un Padlet, un vídeo-selfi o un podcast, por mencionar algunas.

Vista la parte más práctica con algún ejemplo de aula, paso a reflexionar sobre el papel de AICLE en el aula de ELE y sus prospectivas.

**EL CONTENIDO NO DE LENGUA
Y LA LENGUA TIENEN QUE IR
CORRECTAMENTE ANDAMIADOS
DESDE EL PRINCIPIO**

TECLA CLIL

4. Haciendo balance y mirando al futuro

AICLE es un enfoque ecléctico y versátil que convive en armonía con otras maneras de trabajar. En este sentido, me gusta hacer uso de la metáfora que utilizan Mehisto, Marsh y Frigols (2008): AICLE es un término “paraguas”; así, yo visualizo uno de grandes dimensiones bajo el que pueden resguardarse muchas personas y muchas formas de trabajar (p. ej. el método comunicativo, el enfoque por tareas o el aula invertida).

A pesar de esta flexibilidad de AICLE, es probable que lo primero que le venga a la mente al profesor curioso sea la cantidad de trabajo que exige aplicar este enfoque. Desde luego, no se puede negar que hay un cierto grado de preparación por nuestra parte si queremos que el antes nos dé el bagaje necesario para maximizar el tiempo en las sesiones síncronas.

Sin embargo, todo este trabajo constituye una inversión muy satisfactoria, pues los estudiantes se encuentran muy motivados. No en vano, les podemos dar la posibilidad de sugerir los temas al principio del curso. En cualquier caso, es importante tener en cuenta que, si trabajamos con AICLE, nadie nos pide que utilicemos este enfoque todo el tiempo; siempre se puede empezar incrustando sesiones AICLE en cursos regulares en los que se usa un manual. La clave es ir probando, experimentando y construyendo.

Bajo mi punto de vista y mi experiencia, AICLE aumenta la motivación de los estudiantes, puesto que trabajamos con sus intereses. Por otro lado, cuando ven que pueden realizar la tarea final con éxito, se sienten realmente satisfechos. Asimismo, el proceso de aprendizaje se amplía, porque no hacemos una sesión de aula, sino que hay una tarea preparatoria (el antes) en la que ellos trabajan por su cuenta y amplían el contenido buscando información extra. Comparten esta información con los compañeros en el durante, se crea atmósfera de grupo y comentan sus intereses.

También, posteriormente, elaboran o llevan más allá esa tarea final del durante (por medio, por ejemplo, de una wiki, como hemos visto). A modo de anécdota, recuerdo una ocasión en la que estábamos trabajando el Patrimonio Nacional de España con los Reales Sitios. Uno de los estudiantes estaba describiendo una de las salas de la Granja de San Ildefonso con tal pasión, que mis sospechas se confirmaron: este enfoque hace que el alumnado se involucre de verdad en el proceso.

Por otro lado, merece mención la cuestión de la coordinación docente. Así, es muy deseable que exista cierta coordinación, sobre todo si pertenecemos a instituciones en las que hay docentes tanto de lengua como de contenido. De esta forma, se trabaja de manera cooperativa y se puede ir creando un banco de materiales AICLE. El docente de contenido evita que el de lengua tenga que hacer esa investigación previa por su cuenta. Todo lo que se construya de manera cooperativa va a servir como base de trabajo para la institución y sus profesores.

De igual manera, AICLE se concibe como un enfoque compatible con cualquier nivel del MCER. El caso que nos ha ocupado en este breve artículo concierne a un nivel B1 del marco común, pero con la elección de materiales adecuados, se puede usar también en niveles más bajos y, por supuesto, más altos. Incluso si fuese necesario, se podría recurrir a materiales de acceso al contenido en la lengua o lenguas de los estudiantes con el fin de realizar el antes de manera más segura en niveles iniciales (véase, en este sentido, el concepto de ‘translanguaging’ (García y Wei 2014).

Por último, AICLE contribuye positivamente a difundir nuestras lenguas y nuestras culturas, lo que sin duda lo convierte en una opción atractiva para cualquier institución cuyo cometido sea promover la lengua y la cultura.

Por todo lo anterior, solo me queda decir lo siguiente:

¡AICLEÍZATE!

**AICLE ES UN TÉRMINO
“PARAGUAS” BAJO
EL QUE PUEDEN
RESGUARDARSE MUCHAS
PERSONAS Y MUCHAS
FORMAS DE TRABAJAR**

**AICLE SE CONCIBE
COMO UN ENFOQUE
COMPATIBLE CON
CUALQUIER NIVEL
DEL MCER**

5. Referencias

Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals by a committee of college and university examiners*. Nueva York: David McKay.

Coyle, D. (2007): Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education*, 10: 543 – 562.

Coyle, D. (2015): Strengthening integrated learning: towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2): 84 – 103.

Custodio Espinar, M. (2019): *Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua)*. Colección Tesis doctorales cum laude. Serie P (Pedagogía), N.º 10. Madrid: Fundación Universitaria Española.

García Florenciano, M., y Muñoz López, J. (2020): Hacia la integración de lengua y contenido a través del aprendizaje digital y la clase invertida. En A. Lallana, L. HernándezMartín y M. Fuertes Gutiérrez (Eds), *Five years of ELEUK conferences: a selection of short papers from 2019*, 7– 18.

García, O., y Wei, L. (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Londres: Palgrave Macmillan.

Instituto Cervantes. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Instituto Cervantes. (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca nueva.

Marsh, D. (1994): *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. *International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. París: Universidad de La Sorbona.

Marsh, D., y Langé, G. (2000): *Using languages to learn and learning to use languages*. Eds. D. Marsh-G. Langé. Helsinki: Universidad de Jyväskylä.

Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008): *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.

Sánchez-Llana, H. (2020): *El enfoque AICLE en contextos de enseñanza para adultos: una propuesta de actuación en línea para el entorno de ELE*. Manuscrito, Universidad de Santiago de Compostela.

TECLA TEXTOS



JOSÉ JIMÉNEZ SERRANO

Asesor técnico de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda

¡DATE UN RESPIRO!

“Cuando pierda todas las partidas...” así empezaba la canción “Resistiré” con la que el Dúo Dinámico deleitaba al gran público en 1988. ¿Quién nos iba a decir que, años más tarde, se convertiría en el himno que ayudó a tantas personas a mantenerse cuerdas durante lo peor del confinamiento?

Sí, muchos de nosotros dormíamos con la soledad, veíamos cómo se nos cerraban las salidas y sentíamos miedo al silencio; roto tan solo por los aplausos que cada día nos unían y nos mantenían en pie, erguidos frente a todo, tal y como Carlos Toro —autor de la letra— y Manuel de la Calva —compositor de la canción— parecían predecir años antes de la pandemia. Los acordes de esta canción reflejan las adversidades a las que nos hemos expuesto y parecen describir, al pie de la letra, la dureza de los meses que hemos vivido, y seguimos viviendo.

Frustración, tristeza, preocupación, desasosiego... y un sinfín de sensaciones negativas sobre lo que la covid-19 estaba haciendo con nuestro mundo, que se veía abocado al precipicio de lo incierto. Síntomas, complicaciones, secuelas, etc., todo ello lidiado en muchos casos de manera pasiva y sin ser capaces de encontrar soluciones viables a este problema global. Estábamos expuestos, por primera vez en la época moderna, a una situación extrema de gran calado.

De la noche a la mañana nos convertimos en expertos epidemiólogos, analistas de gráficos de cifras de infectados y decesos, ingresos en UCI, brotes, variantes, pruebas de flujo lateral, etc. Nos costaba mantenernos en pie y el estado de alarma nos obligaba a seguir viviendo, pero en cuarentena, privados de la libertad a la que estábamos acostumbrados.

Tras esta fase inicial, llegó la de resignación y aceptación de la “nueva realidad”, la de pensar que la solución pasaba por normalizar la situación y volver a aquellas rutinas que nos funcionaban antes de la covid-19 o incorporando nuevas. Nos ayudó pensar que, como cualquier otra situación, esta también pasaría; que era algo transitorio, un ciclo más. Ante todo, era una oportunidad para volver a empezar, reformular objetivos y adquirir nuevos hábitos saludables, sostenibles, de fraternidad.

Paulatinamente, aquella congoja inicial va quedando en un segundo plano, las vacunas están surtiendo efecto y, poco a poco nos vamos aferrando a un mínimo halo de esperanza; imaginamos que quizá en la moneda pronto saldrá cara, que el mundo volverá a tener magia y que los pedazos se aunarán ahora de una vez por todas.

En este ahora en el que todo parece que comienza de nuevo, ¡date un respiro! ¡aprovecha el momento! ¡muestra tu mejor “yo”! Seamos un rebaño inmune unido y aprendamos después de estos golpes a no rendirnos jamás.

TECLA TEXTOS NIVEL C

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LEER EL TEXTO

1. Reflexionamos.

Establece un pequeño debate con tus compañeros/as de aula:

- 1.1. ¿Qué sensaciones te generó el confinamiento?
- 1.2. ¿Qué opinión te merece la forma en que se ha actuado en tu país respecto a la pandemia?
- 1.3. ¿Qué cambios ha conllevado la “nueva realidad”?
- 1.4. ¿En qué aspectos afectará la pandemia al ser humano de ahora en adelante?

2. Sensaciones en imágenes.

¿Qué te sugieren las siguientes imágenes? Anota brevemente aquello que te sugiera la imagen y piensa en una palabra clave que la defina. Contrasta tus anotaciones con las de otro compañero/a:



2.1 *Medidas de higiene personal, evitar contagios por contacto. Prevención.*



2.2.....
.....
.....



2.3.....
.....
.....



2.4.....
.....
.....



2.5.....
.....
.....



2.6.....
.....
.....

TECLA TEXTOS | NIVEL C

3. Vas a leer un texto en el que aparecen muchas palabras relacionadas con la pandemia global causada por la covid-19. Relaciona cada palabra o expresión con su definición:

**confinamiento – síntoma – infectado – brote
cuarentena – deceso – estado de alarma**

confinamiento	<i>Aislamiento temporal y generalmente impuesto de una población, una persona o un grupo por razones de salud o de seguridad.</i>
3.1	Muerte natural o civil.
3.2	Manifestación reveladora de una enfermedad.
3.3	Ocurrencia en una comunidad, región o institución de un número excesivo de casos de una enfermedad con relación a los valores esperados.
3.4.....	Separación y restricción temporal de movimientos a personas que pueden haber estado expuestas a una enfermedad infecciosa para observar si desarrollan la enfermedad.
3.5	Resultar invadido por microorganismos patógenos.
3.6	Régimen excepcional que se declara para asegurar el restablecimiento de la normalidad de los poderes en una sociedad.

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LEER EL TEXTO

1. Primera aproximación.

Decide si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V), falsas (F) o no se sabe (NS), según el texto que acabas de leer:

1.0 La covid en España afectó a más personas que en el Reino Unido.	NS
1.1 La canción “Resistiré” ha ganado popularidad de nuevo tras varios años.	
1.2 La canción parece reflejar la problemática derivada de la pandemia.	
1.3 Esta canción fue popular tan solo en España.	
1.4 El tono general del texto ante un futuro incierto es pesimista.	
1.5 El texto describe las causas de la enfermedad.	
1.6 El texto resalta que la humanidad tiene un problema global.	

TECLA TEXTOS | NIVEL C

2. Más detalles.

Elige la opción correcta para completar cada una de estas afirmaciones referidas al texto:

- 2.0. La canción fue bastante afamada en la década de los 80.
 a. impopular b. desconocida c. afamada
- 2.1. Las diarias ayudaron a la población a sentirse unida.
 a. manifestaciones b. ovaciones c. retransmisiones
- 2.2. La fue uno de los sentimientos más comunes.
 a. melancolía b. añoranza c. incertidumbre
- 2.3. La población aprendió terminología médica
 a. repentinamente b. lentamente c. pausadamente
- 2.4. La posibilidad de que fuera una situación ayudó bastante.
 a. nefasta b. seria c. transitoria
- 2.5. Afortunadamente, la inicial ha dado paso a cierto optimismo en los últimos meses.
 a. osadía b. angustia c. euforia

3. Ampliamos nuestro vocabulario.

Son muchas las palabras relacionadas con emociones y sentimientos negativos que aparecen en el texto. Une las palabras con su antónimo y emplea estos en la frase correcta:

desasosiego	→	-serenidad
adversidad		pertenencia
frustración		fortuna
tristeza		tranquilidad
preocupación		logro
aislamiento		felicidad

- 3.0. Cuando terminó sus exámenes, lo invadió una gran sensación de **serenidad**.
- 3.1. Después de varios meses, la inundó su hogar tras recibir las buenas noticias.
- 3.2. Vivir en una ciudad nueva puede ser duro al principio, es importante encontrar un grupo de amigos para generar cierto sentimiento de
- 3.3. Siempre luchó por aquello que creía justo y, finalmente, la le sonrió.
- 3.4. La con la que se enfrenta a todo lo que está pasando es digna de admiración.
- 3.5. Nunca se dejó llevar por la frustración; ese fue su mayor

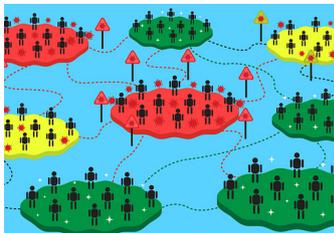
TECLA TEXTOS NIVEL C

4. Polisemia y homonimia.

En el texto, aparece la palabra “brote”. Se trata de una palabra polisémica, es decir, que tiene diferentes significados según el contexto. Existen además en español palabras homónimas, que se escriben igual, pero tienen distinto significado y distinta etimología. Veamos:



1. Tallo, yema o rama que empieza a desarrollarse en una planta. Ej. Con la llegada de la primavera, aparecen los primeros **brotes** en los árboles.



2. Acción de brotar o aparecer una cosa material o inmaterial no prevista y, generalmente, considerada nociva. Ej. Se ha detectado un nuevo **brote** y las autoridades han pedido a la población que refuerce las medidas de prevención.

Busca la definición de las palabras del cuadro y empléalas en las parejas de oraciones que siguen. Realiza los cambios que sean necesarios (singular/plural).

cuerda – secuela – rebaño – partida – acorde

- 4.0 Durante todo el confinamiento jugué a cartas con mi padre y ganó todas y cada una de las partidas.
- 4.1 Su supuso una gran decepción entre sus seguidores.
- 4.2 a lo que estipula el contrato, tienes derecho a estar de baja si das positivo por covid.
- 4.3 Mi vecino posee un talento especial, sus de guitarra son técnicamente perfectos y animaron mucho al vecindario cada tarde.
- 4.4 La autora confirmó que la de su obra iba a suscitar mucho interés.
- 4.5 Una de las de la enfermedad es la pérdida temporal del gusto y el olfato.
- 4.6 A pesar de lo complicado de la situación, mi vecina se mantuvo y no dejó que aquello la afectara
- 4.7 Las que utilizaron para atar al animal se partieron y afortunadamente, quedó libre.
- 4.8 Siempre que como solo, tomo algo de pan y el caldo que queda en el plato.
- 4.9 Las autoridades sanitarias han insistido mucho en la necesidad de vacunar a la mayoría de la población para llegar a la inmunidad de

TECLA TEXTOS | NIVEL C

5. ¡A por la música!

Durante los meses más severos de la pandemia, muchísimos artistas de reconocido prestigio colaboraron desde sus casas con iniciativas para animar a la población. En el caso de España, más de 50 músicos e intérpretes aunaron esfuerzos para lanzar “Resistiré 2020”. Trabajad en parejas o pequeños grupos. [Visualizad el vídeo disponible en Youtube:](#)



5.1.1 ¿Qué sentís al escuchar la canción?

5.1.2 ¿Hubo iniciativas similares en tu país?

5.1.3 ¿Qué sensaciones os transmiten Victoria Abril, Antonio Banderas y Loles León en la escena de la película



de Pedro Almodóvar “Átame” mientras escuchan la canción? [Visualizad el vídeo disponible en Youtube.](#)

5.2 En ocasiones, el significado figurado difiere bastante del significado literal. ¿Qué quieren decir cada una de las expresiones en **negrita** de la canción en el contexto de la pandemia? Debatid su significado en parejas. Tenéis un ejemplo a continuación con las expresiones marcadas en color marrón en la letra:

Estudiante 1:	En mi opinión “ aunque los vientos de la vida soplen fuerte ” quiere decir que se nos presentaron muchas dificultades y que todo iba bastante mal.
Estudiante 2:	Estoy de acuerdo contigo. Yo creo que la expresión “ la noche no me deje en paz ” se refiere a no poder dormir. Mucha gente padeció de insomnio por todo lo vivido, sobre todo al principio.

TECLA TEXTOS | NIVEL C

Cuando pierda todas las partidas

Cuando duerma con la soledad
 Cuando se me cierren las salidas
Y la noche no me deje en paz

Cuando sienta miedo del silencio
 Cuando cueste mantenerme en pie
Cuando se rebelen los recuerdos
 Y me pongan contra la pared

Resistiré, erguido frente a todo
 Me volveré de hierro para endurecer la piel
Y aunque los vientos de la vida soplen fuerte
 Soy como el junco que se dobla, pero siempre sigue en pie
 Resistiré, para seguir viviendo
 Soportaré los golpes y jamás me rendiré
 Y aunque los sueños se me rompan en pedazos
 Resistiré, resistiré

Cuando el mundo pierda toda magia

Cuando mi enemigo sea yo
Cuando me apuñale la nostalgia
 Y no reconozca ni mi voz

Cuando me amenace la locura
Cuando en mi moneda salga cruz
 Cuando el diablo pase la factura
 O si alguna vez me faltas tú

Estribillo (bis)

Resistiré

© Emi Music Publishing Spain SA, Peermadrid Star,
 Peermadrid Star (peermusic Spain)

6. Tiempo de cambios.

De forma indirecta, la pandemia ha supuesto una serie de cambios relevantes en otros ámbitos. Rellena los huecos con la palabra del cuadro que corresponda. Realiza los cambios que sean necesarios.

hábitat - aire - ~~mascarilla~~ - emisión - aguas - residuos - contaminantes

- 6.0 El uso de la **mascarilla** en países con niveles altos de contaminación era común previo a la pandemia, ahora lo es en todo el mundo.
- 6.1 Gracias al confinamiento y las restricciones de movilidad, los niveles de de dióxido de carbono se redujeron de forma drástica.
- 6.2 En el confinamiento, se produjeron episodios simpáticos de especies animales que retomaban los abandonados por los humanos.
- 6.3 La disminución de la actividad económica produjo una mejora en la calidad del y de las
- 6.4 En estos meses, se ha detectado desde el espacio la disminución de gases..... en la atmósfera.
- 6.5 No obstante, la pandemia ha agravado de forma exponencial la contaminación por..... plásticos.

TECLA TEXTOS | NIVEL C

7. Proyecto.

La pandemia ha supuesto un punto de inflexión, nos ha hecho recapacitar y quizá sea hora de promover ciertos cambios. En pequeño grupo, investigad para elaborar de forma colaborativa una presentación con una herramienta digital que incorpore, al menos los 4 tipos de medidas que se detallan a continuación:

<p>Medidas medioambientales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisos reales: conferencia Glasgow • Acuerdos de cero emisiones 	<p>Medidas económicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • • • 
<p>Medidas sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • • • 	<p>Medidas sanitarias / de prevención</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • • • 

Después de las presentaciones, realizad un debate o crítica constructiva de las conclusiones a las que han llegado el resto de grupos.

SOLUCIONES

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LEER EL TEXTO

1. Reflexionamos.

Respuesta libre. Se propone dinamizar la actividad en parejas o gran grupo y favorecer el uso de vocabulario o temas de conversación que se proponen en estos ejemplos:

- 1.1. Sensaciones: intranquilidad – tristeza – nerviosismo, etc.
- 1.2. Opinión: adecuado – improvisado – nefasto – eficaz, etc.
- 1.3. Cambios: distanciamiento social – precaución – prevención, etc.
- 1.4. Efectos: reflexionar sobre efectos sociales, económicos, culturales, políticos, laborales, etc.

TECLA TEXTOS NIVEL C

2. Sensaciones en imágenes.

Propuesta de respuesta.



2.1 Medidas de higiene personal, evitar contagios por contacto. **Prevención.**



2.2 Personal sanitario vistiendo trajes de protección. **Heroísmo.**



2.3 Vacuna contra la covid: posible solución a la crisis sanitaria. **Esperanza.**



2.4 Compra impulsiva de papel higiénico. **Histeria.**



2.5 Estudios a distancia. **Aislamiento.**



2.6 Transporte público sin usuarios. **Soledad.**

3. Palabras clave.

- 3.1 deceso
- 3.2 síntoma
- 3.3 brote
- 3.4 cuarentena
- 3.5 infectado
- 3.6 estado de alarma

TECLA TEXTOS | NIVEL C

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LEER EL TEXTO

1. Primera aproximación.

- 1.1 V
- 1.2 V
- 1.3 NS
- 1.1 F
- 1.5 F
- 1.6 V

2. Más detalles.

- 2.1 B
- 2.2 C
- 2.3 A
- 2.4 C
- 2.5 B

3. Ampliamos nuestro vocabulario.

adversidad – fortuna

frustración – logro

tristeza – felicidad

preocupación – tranquilidad

aislamiento – pertenencia

3.1 felicidad

3.2 pertenencia

3.3 fortuna

3.4 tranquilidad

3.5 logro

TECLA TEXTOS | NIVEL C

4. Polisemia y homonimia.

- 4.1 partida
- 4.2 acorde
- 4.3 acordes
- 4.4 secuela
- 4.5 secuelas
- 4.6 cuerda
- 4.7 cuerdas
- 4.8 rebaño
- 4.9 rebaño

5. ¡A por la música!

Respuesta libre.

- 5.1.1 Se puede incentivar la práctica de vocabulario relacionado con sensaciones positivas: enérgico, positivo, optimista, fuerte, etc.
- 5.1.2 Cabe mencionar que con esta misma canción hubo otros artistas en países de habla hispana que también la utilizaron e incluso adaptaciones en otras lenguas.
- 5.1.3 Ejemplos: alegría, tristeza, añoranza, etc.

5.2 Posibles explicaciones:

Cuando pierda todas las partidas → Todo va mal, nada es positivo.

Cuando se rebelen los recuerdos → Nos inundan pensamientos de tiempos mejores pasados.

Cuando el mundo pierda toda magia → No ocurre nada positivo, todo lo que se está viviendo y lo que se prevé es negativo.

Cuando me apuñale la nostalgia → De nuevo, sentimientos negativos que afloran al pensar en tiempos mejores pasados.

Cuando en mi moneda salga cruz → Relacionado con el juego de azar de lanzar una moneda al aire e intentar acertar qué cara de la moneda se mostrará. Cruz se relaciona aquí con la cara errónea no seleccionada.

Se pueden repasar fórmulas para expresar opiniones propias de nivel C:

A mi modo de ver...

A mí me da la sensación/impresión de que ...

A mi entender/parecer ...

A mi juicio ...

TECLA TEXTOS | NIVEL C

6. Tiempo de cambios.

- 6.1 emisión
- 6.2 hábitats
- 6.3 aire/aguas
- 6.4 contaminantes
- 6.5 residuos

7. Proyecto.

Respuesta libre.

